

# El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: Premisas para el cambio educativo

ALEXANDER MENDOZA JACOMINO

ILIANA ARTILES OLIVERA

Centro de Estudio de Educación, Universidad Central de las Villas, Cuba

---

## 1. Introducción

La formación del profesor se ha convertido, sin duda alguna, en un área de interés y preocupación para la comunidad pedagógica universitaria porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente, máxime si aún se tiene en cuenta el impacto de la información, de la tecnología y de la mundialización de las relaciones sociales (UNESCO, 1998).

Desde esta perspectiva, es la formación permanente la que cobra mayor importancia en el contexto internacional, debido a que tiene que plantearse programas de formación que respondan a las necesidades, no sólo de las características de los profesores a los cuales se destina la misma, sino también a los escenarios universitarios presentes y futuros que obligan a replantear esfuerzos para concebir nuevas propuestas con enfoques desarrolladores y que respondan a los retos de la educación superior contemporánea.

Al respecto, Artilles Olivera y Peralta (2007), reconocen que dentro de los contenidos menos abordados en estos procesos de preparación pedagógica, se encuentran los referidos a los enfoques, modelos, alternativas y concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, elementos tan necesarios para operar con las transformaciones esperadas en el nuevo modelo de universidad cubana.

Por eso, a partir de los cambios que se producen en la universidad cubana para responder a las demandas en la preparación pedagógica del profesor, se ha reafirmado la idea de que la investigación y la innovación son vías potenciadoras que permitirán transformar las prácticas pedagógicas del profesor y especialmente, las prácticas evaluativas para que éstas devengan en formativas, aspecto que impone una complejidad a las ofertas de formación diseñadas.

Las reflexiones anteriores están avaladas por investigaciones de autores nacionales e internacionales, (Ferrer, 2006; Murillo y Román, 2008; 2009; Elton y Laurillard, 1979; Marton, Housell y Entwistle, 1984; Biggs, 1995,1996; D'Agostino, 1997; Castro Pimienta, 1996, 1999; Sainz, 1999; González Pérez, 1999, 2000, 2001; Pérez Cabaní, 2000; Artilles Armada, 2010, que ponen de manifiesto desde el punto de visto teórico la necesidad de:

- cambio respecto a las concepciones y prácticas del profesor sobre la categoría evaluación,
- preparación teórica-metodológica del profesor como agente movilizador del cambio,

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 57/1 – 15/12/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)*

- un enfoque formativo de la evaluación considerando lo instructivo – educativo – desarrollador y
- encontrar respuestas desde la investigación pedagógica para perfeccionar esta categoría.

De igual manera, los aportes de la ciencia que modelen la preparación pedagógica del profesor para transformar las prácticas evaluativas en formativas, se limitan hacia estudios diagnósticos, cursos de superación, asesoramientos; quedando relegadas, propuestas más integradoras, expresadas en estrategias, modelos, sistemas y metodologías.

Estudios diagnósticos desarrollados en diferentes universidades cubanas avalan la necesidad de la transformación en las prácticas evaluativas, lo que expresa que el cambio educativo debe orientarse hacia:

- prácticas evaluativas tradicionales, cuyo significado, otorgado a la acción de evaluar, es bien estrecho y se relaciona con las acciones de examinar, calificar y medir, lo cual en su generalidad no se asocia a otras funciones que podrían contribuir a la formación integral del estudiante y al desarrollo profesional del profesor.
- prácticas evaluativas reproductivas, que limitan el proceso de desarrollo integral del estudiante, con demandas cognitivas que privilegian los contenidos conceptuales, en menor medida los procedimentales y sin integrar los condicionales y actitudinales.
- incoherencias entre las formas de evaluar y las nuevas exigencias del proceso de enseñanza - aprendizaje, orientándose hacia los resultados cuantitativos, la fragmentación del sistema evaluativo y la búsqueda incesante por parte de la administración educativa de resultados, los que introduce una contradicción entre las exigencias situadas al profesor en su desempeño y la formas en que evalúa la calidad de sus resultados.
- la subutilización en la actividad evaluativa de agentes involucrados en el proceso.
- la tipología de preguntas de los exámenes comprueban un nivel productivo bajo, provocando que sea insuficiente el desarrollo del pensamiento y la creatividad.
- los exámenes son utilizados para certificar y acreditar, no para retroalimentar al estudiante sobre sus errores o insuficiencias en el aprendizaje, así como para reflexionar y tomar decisiones en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- insatisfacción acerca de la justeza de la calificación, lo cual lacera la función formativa de la evaluación y aleja a los estudiantes de ella.

## 2. Desarrollo

Los cambios en las prácticas de evaluación se conciben como un proceso gradual de transición desde una perspectiva tradicionalista, que considera este proceso con una función esencialmente acreditativa, hacia una perspectiva de la evaluación integrada al propio proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter formativo, donde la evaluación constituya una situación de aprendizaje.

Efectivamente, las prácticas de la evaluación, relacionadas con la enseñanza tradicional, persisten y son frecuentes en las instituciones universitarias. Estas se caracterizan, entre otros rasgos, por identificar la evaluación sólo con momentos de exámenes, cuyos resultados son utilizados para certificar y acreditar y no

para retroalimentar al estudiante sobre sus errores o insuficiencias en el aprendizaje. Tampoco son utilizados por los profesores para reflexionar y regular la enseñanza que han practicado. Reafirma esta idea F. Javier Murillo (2010) al reconocer: "frente a la imperiosa necesidad de generar condiciones y recursos para que las escuelas ofrezcan una educación integral acorde a las necesidades de un pleno desarrollo e inclusión social, las sistemáticas y generalizadas evaluaciones nacionales entregan poderosas señales que hacen del logro cognitivo lo prioritario e importante de medir y monitorear en el campo educativo formal."

Para los profesores que siguen la enseñanza tradicional, el significado otorgado a la acción de evaluar es bien estrecho y se relaciona con las acciones de examinar, calificar y medir lo cual es, desde el punto de vista conceptual, otra de las confusiones que padece la evaluación en el contexto actual, ya que no se asocia a otras funciones que podrían contribuir a la formación integral del estudiante y al desarrollo profesional del profesor.

Enfatizar, entonces, que un cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, conlleva a la vez un cambio en la concepción de la evaluación. Consecuentemente, implica variaciones en el tratamiento de los contenidos y también en las formas de entender la evaluación y en los criterios por los cuales ha de ser evaluado aquello que se enseña y aquello que se aprende. Son asuntos prácticos que justifican la intervención didáctica.

¿Qué exigencias epistemológicas presentan esta nueva forma de evaluar y lo que ella abarca, en este caso restringido a lo más inmediato del aula? Si se considera que el aprendizaje es construcción, es participación, es comprensión, es asimilación, apropiación e integración en los propios esquemas de razonamiento y no mera verbalización de palabra prestada, conservada en forma de memoria no significativa, es porque detrás hay una visión epistemológica de lo que es el conocimiento. Si esto se acepta, la evaluación que ha de valorar aquel conocimiento necesariamente debe ser respetuosa con lo que éste es y con aquella forma de construirlo (Álvarez Méndez, 2001).

El citado autor sugiere que para entenderla y también para saber a qué atenerse en su dimensión práctica y discursiva, es imprescindible dejar establecido, de un modo claro y transparente, el marco de referencia conceptual que la define y, lo que es más importante, la hace comprensible. Por la misma razón, resulta imprescindible tomar postura personal ante estos argumentos y decidirse por el compromiso profesional y moral al que obligan. De otro lado sólo queda la rutina y la calma. Y en ellas, la acción reproductora.

De igual manera, un cambio en las prácticas evaluativas lleva aparejado un cambio en la concepción de la evaluación, la cual debe concebir a esta como un proceso que facilite el aprendizaje y no como una mera transmisión de conocimientos, por lo que se impone la creación de alternativas para evaluar que estimulen la motivación por aprender. También se necesita un cambio en el rol del profesor, de transmisor de conocimientos a facilitador y guía del aprendizaje.

Estas exigencias demandan, por tanto, un cambio en los métodos de enseñanza, desde los meramente estructuralistas a métodos más comunicativos basados en la negociación pedagógica a través de la propia actividad comunicativa. El profesor, en este sentido, juega un rol importante, propiciar la participación del estudiante en la evaluación y regulación de su propio aprendizaje durante la realización de

actividades evaluativas. La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esta interpretación.

Aceptada la voluntad de entendimiento, se negocia todo. Desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente. Muy importante es la negociación entre todos los implicados de los criterios que se van a aplicar en el momento de la corrección, de la calificación y el modo en que se va a dar la información, de las posibilidades de recurrir las decisiones sobre corrección y calificación, y de los criterios a seguir en caso de no llegar a acuerdo en la puntuación. No se trata de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos y en su beneficio, que terminará siendo aprendizaje. Porque de la evaluación también se aprende.

Se insiste en que para efectuar una transformación en la práctica de la evaluación es necesario conocer las dificultades que hay que vencer, los obstáculos que hay que superar como las fuerzas, principios y convicciones con los que cada uno cuenta. Como señala Rizvi (1989), citado en Álvarez Méndez, 2001, "no podemos contemplar formas alternativas de vida porque continuamos valorando el orden, la eficiencia y la uniformidad por encima de los ideales de espontaneidad, reciprocidad, variedad y flexibilidad".

El reto consiste, precisamente, en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante, además de necesario, para el sujeto que lo intenta. No sólo dentro del aula ni sólo restringido a lo cognitivo, sino formativo en y para su vida dentro y, sobre todo, fuera del aula.

Enseñar no es tanto ni tan sólo una cuestión de conocimientos sino de modos de razonar. Aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimientos sino modos de razonar con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende.

Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la evaluación. Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o evadir los compromisos conceptuales y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente.

Los cambios en el proceso de evaluación tienen que ser parte de un programa mucho más amplio de innovación, abarcando currículo y didáctica tanto como evaluación. Los tres elementos, junto con los contenidos de aprendizaje que abarcan, están estructural y funcionalmente relacionados.

En resumen, las concepciones y las prácticas como dos dimensiones de la evaluación, se consideran como elementos de un par dialéctico que en ocasiones se complementan y en otras van en direcciones diferentes. Ahumada (1998), citado en Gort, 2008, de manera acertada acentúa que puede existir divergencia entre pensamiento y acción y entre políticas educativas y su ejecución.

Delimitándose la trascendencia de estas dimensiones, se toma como punto de partida las definiciones reveladas por Artilles 2010.

Concepción de la evaluación: "cómo los sujetos participantes piensan, entienden y juzgan la evaluación en un contexto dado en cuanto a las funciones que debe cumplir; las estrategias que deben concebirse para la elaboración de los instrumentos y la forma en la que se deben aplicar; el grado de participación del evaluado; la forma en la que deben ser informados los resultados de la evaluación y el uso de los mismos en función de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje".

Práctica evaluativa: "cómo se lleva a cabo la evaluación, entendiéndose entre ellas las funciones que está cumpliendo, los instrumentos que principalmente se utilizan; la forma en que se confeccionan; los tipos de preguntas predominantes y sus demandas cognitivas; la relación de los objetivos de enseñanza con el contenido de instrumentos de evaluación; la frecuencia con la que se realizan; las notaciones de calificación utilizadas, así como los criterios evaluativos que se tienen en cuenta.; el uso que se hace de los resultados en función de regular la enseñanza y el aprendizaje; la participación de los estudiantes en su evaluación; las relaciones que se establecen entre los sujetos que participan y las actitudes que asumen profesores y estudiantes durante la evaluación y después de ella".

La teoría vigotskyana, al respecto, sienta sólidas bases para que se produzca un cambio en las concepciones pedagógicas que, para beneficio de la institución educativa, han ido penetrando en las prácticas evaluativas de los profesores.

Con estos antecedentes, puede afirmarse que la evaluación del aprendizaje, como el resto de los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje, cuenta actualmente con un nuevo marco conceptual que la ha enriquecido, en la dirección hacia la evaluación formativa.

Si bien las prácticas evaluativas anteriores son las predominantes, esto no significa que la experiencia evaluativa y sus expresiones teóricas sean absolutamente desfavorables o que no existan manifestaciones evaluativas adecuadas, muestra de ello es como en la actualidad gana cada vez más seguidores que consideran la evaluación en su lugar y le otorgan su papel correspondiente, donde predomina el criterio referido al carácter integrador y, sobre todo, personalológico, en el que se involucran, en un protagonismo fluctuante, los profesores, alumnos u otros agentes (Artiles Olivera, 2008b, 2008c y 2008d).

La esencia está en transformar las prácticas evaluativas tradicionales que desarrollan los profesores en prácticas formativas, si se concibe que el término transformación "implica un cambio hacia un nivel de desarrollo superior, modificaciones que tienen lugar en las concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarlos a cabo, incluyendo las que se producen en los puntos de vista de los sujetos participantes y las que se deriven de su propia instrumentación práctica.

Entonces, transformar las prácticas evaluativas del profesor en prácticas formativas, implica que el proceso de evaluación se sobreentienda como un proceso activo, de investigación; en donde participan todos los agentes, invita a repensar las prácticas evaluativas asumidas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a determinar los tipos de aprendizajes que deben lograrse en un contenido disciplinar (saber, saber hacer, saber ser); el seguimiento del proceso incluyendo los aprendizajes no previstos, la recogida de la información compartida sobre la base de criterios evaluadores negociados y el enjuiciamiento de la información recogida a través de reflexiones coevaluativas, autoevaluativas y heteroevaluativas.

La transformación de las prácticas evaluativas del profesor en formativas desde la preparación pedagógica, revela la necesidad de potenciar la eficacia de la gestión. En este sentido, se provoca, desde la planificación, organización, ejecución y el control, el progreso de la organización, a partir de la potenciación de la capacidad de acción de los equipos directivos para detectar fortalezas y debilidades con respecto al proceso de evaluación del aprendizaje; lo cual genera en el colectivo pedagógico la motivación, el sentido de pertenencia y de confianza; que se promuevan responsabilidad y compromiso con la organización y el cambio en correspondencia con las demandas formativas situadas en la Educación Superior y, en particular, las establecidas para la evaluación. Es propicio construir un sentido más compartido de futuro institucional, organizando oportunidades para crear y aprender; para esto es necesario que el directivo comparta información con el colectivo pedagógico y asuma nuevos riesgos razonables a partir del diagnóstico actualizado.

Sin duda, estas consideraciones, que están en la base del proceso de transformación propuesta, implican un compromiso con la mejora de la preparación pedagógica del profesor para desarrollar prácticas evaluativas formativas y su influencia en la formación del alumno, entendida la universidad como una comunidad de aprendizaje, donde se reflexiona y actúa en función de la mejor alternativa de resolución posible a los problemas que enfrenta.

### 3. Proyecciones hacia la práctica evaluativa del profesor, con intención formativa en el contexto de la universidad cubana

En la actual universidad cubana, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe abarcar dialécticamente todo el sistema de relaciones recíprocas de actividad y comunicación que, desde esta visión integral, se establecen entre sus protagonistas; profesores tutores, estudiantes, grupo, colectivo pedagógico, para aprender y enseñar, entre las reconocidas categorías objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación que se conciben como elementos mediatizadores de las relaciones entre todos ellos y entre sí, en función de promover la transformación de las prácticas evaluativas en formativas.

Un elemento importante en esta relación lo constituyen los *sujetos implicados en la práctica evaluativa formativa*: profesor, grupo u otros agentes que influyan en la instrucción y educación de sus alumnos, pues tienen la labor de preparar al estudiante para la vida, a partir del desarrollo de sus potencialidades, de la eliminación de sus deficiencias, de la modificación de sus actitudes, concepciones y comportamientos irracionales e insanos.

La preparación pedagógica del profesor en este sentido, debe estar dirigida al cumplimiento de sus principales funciones; tal como expresan Blanco y Recarey (2002), citados por Salvador (2008): "actividades que incluyen acciones y operaciones encaminadas a asegurar el cumplimiento de las tareas básicas asignadas al maestro en su condición (rol) de educador profesional.

Según García y Caballero (2004) una aproximación inicial a estas funciones específicas del profesor puede expresarse así: *docente metodológica*, mediante actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa; *investigativa*: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y reconstrucción de

la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del profesor; y *orientadora*: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal, mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo; además, incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa; aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Para el cumplimiento de estas funciones, es imprescindible que el profesor:

- Cumpla con la acción diagnóstica de la evaluación; inicial y continua, la cual requiere de la aplicación de diferentes métodos y técnicas de evaluación: observación, evaluación de ejecuciones, autoevaluación, tests, pruebas objetivas, pruebas de desarrollo, entrevista, auto observación; lo cual posibilitará valorar necesidades y potencialidades, tanto individuales como grupales, desde el punto de vista cognitivo, procedimental y actitudinal.
- Muestre caminos al alumno durante el proceso de evaluación; brinde ayuda para que se propaguen metas realistas dirigidas a la claridad de los objetivos de sus aprendizajes; cree un clima favorable en el proceso, lo que implica que este agente escuche los sentimientos de sus alumnos, no les imponga las actividades y haga del grupo un equipo de participación donde se respire una atmósfera de igualdad, en el que se manifieste la confianza, se propicie el crecimiento y la autorrealización personal.
- Facilite el aprendizaje del alumno desde el punto de vista cognoscitivo e instrumental, lo cual implica dar al alumno los recursos para que los conocimientos sean significativos para este y posibilite la actuación necesaria para la formación y desarrollo de hábitos y habilidades.
- Utilice procedimientos didácticos que le permitan revelar al alumno cómo aprende, su lógica y los procesos cognitivos desarrollados durante el aprendizaje, para que pueda evaluar la calidad de su búsqueda y manifieste confianza y seguridad en el proceso evaluativo.
- Estimule la zona de desarrollo próximo mediante la adecuación de los métodos de enseñanza a las necesidades y tipos de aprendizaje de los alumnos, lo cual supone ponderar en su justo momento los procesos de recepción, de repetición, descubrimiento, la significación del contenido, etc.
- Propicie que el alumno cree sus propios recursos, independientes de los utilizados por el profesor en la representación del contenido de la enseñanza.
- Ofrezca consultas necesarias a su grupo de alumnos y de manera diferenciada.
- Logre durante el proceso la autovaloración del profesor acerca de su desempeño alrededor de las prácticas evaluativas desarrolladas.
- Considerar el acto evaluativo como una acción eminentemente humanizadora, es decir, una acción capaz de favorecer y potenciar en los alumnos la interiorización y desarrollo de valores humanos, tales como: la responsabilidad, la justicia, el amor y la autoestima.

En todo este proceso evaluativo tiene particular importancia el *grupo estudiantil*, en el cual tiene lugar, sin dudas, el desarrollo de la personalidad de los estudiantes como resultado del proceso formativo y la acción grupal propiamente dicha, de modo que en este se produce también la evaluación del desarrollo. La apertura a la participación de los estudiantes en su propia evaluación y en la de sus compañeros, la

evaluación en y por el grupo, tanto en clase como referidas a producciones y tareas que se realizan fuera del aula, permite potenciar el trabajo del profesor, transferir a los alumnos responsabilidades, tareas, aumentar la información que se podría obtener sobre el aprendizaje, aliviar el trabajo del propio profesor y contribuye a la formación de los estudiantes (Artilles Olivera, 2007c y 2009).

La práctica de la evaluación de sí mismo, la evaluación por pares, la evaluación grupal, en la mayoría de sus variantes, implica siempre prever dentro del tiempo de clase, la práctica laboral e investigativa u otras actividades; el espacio necesario para el análisis de la evaluación en cuanto a su diseño, aplicación y resultados en el grupo.

Además, los agentes educativos deben contar con un adecuado diseño de los ámbitos de formación del estudiante a partir de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que estos se comprometen a realizar en cada año de estudio. Este diseño debe partir de la labor docente metodológica del colectivo de año, teniendo en cuenta las particularidades de la carrera, sus componentes, asignaturas y los objetivos planteados para cada año de estudio.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde este punto de vista se materializa a partir de la premisa de que el desempeño en la institución, en el centro donde laboran, es el principal elemento a considerar para evaluar la efectividad de estos componentes, para lo cual se debe convenir un sistema de evaluación apoyado en actividades sistemáticas, basadas en la demostración del dominio de los contenidos fundamentales de las asignaturas del currículo y de las habilidades profesionales que les permiten desarrollar satisfactoriamente su labor en el trabajo, en la práctica laboral y en lo investigativo.

El profesor, en su función de orientación, evalúa integralmente al estudiante por las actividades que realiza de índole profesional, y el grupo le da salida a este proceso en cada reunión educativa. Este proceso, además, permitirá a los agentes implicados autoevaluar su quehacer pedagógico y evaluarse en el colectivo de año a partir de la influencia educativa que ejerció durante el proceso, revertida de forma directa y sistemática en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, en la formación y aprendizaje de sus estudiantes. Se logra simultáneamente una retroalimentación que incide en el trabajo metodológico y la superación del propio colectivo docente.

Otro elemento importante en las prácticas evaluativas es el diseño del sistema de evaluación, el cual se proyecta en confrontación con los estudiantes, de modo abierto, democrático, negociado y con un carácter de proyecto. Este diseño implica un análisis de su objeto como asunto central y quizás, el más complejo de todo el proceso de planificación. El análisis parte de los objetivos y contenidos de enseñanza, ambos orientan lo que se debe evaluar.

En la asignatura, la planificación del sistema de evaluación requiere que todos los implicados comprendan los argumentos que la sustentan y tomen parte en las decisiones, determinándose para ello los indicadores, vías, momentos y formas de evaluación. Asimismo, debe ser lo suficientemente flexible como para garantizar la evaluación de aprendizajes no previstos en los objetivos y admitir el hecho de que los estudiantes pueden llegar a similares objetivos por diferentes vías individuales pertinentes.

Es necesario que en las actividades evaluativas frecuentes, parciales y finales se diseñen preguntas o problemas que exijan el manejo de datos y hechos de forma reflexiva, razonada, que dejen en evidencia,



para el alumno, la significación y necesidad de su conocimiento. Las tareas evaluativas deben prever variaciones en su contenido y formato, de modo que resulten instrumentos potentes para explorar direcciones diversas del desarrollo potencial del estudiante; lo anterior exige que se prevea la gradación en los niveles de demanda de aprendizaje.

Durante las clases debe pronosticarse el tiempo requerido para el análisis de la evaluación: sus propósitos, las formas de entenderlos, los procedimientos, la realización, la calificación, la retroalimentación de sus resultados y efectos.

Otro elemento a concebir en las prácticas evaluativas del profesor para que sean formativas, es considerar la función desarrolladora de la evaluación, que trata de promover en los alumnos aquellos aspectos referidos a las capacidades de conocer y transformar el objeto de estudio, de sentir, valorar, relacionarse con ese objeto, con las demás personas, consigo mismo, con la sociedad en la que vive y en la que se debe desempeñar como profesional y ciudadano activo, transformador, comprometido con el mejoramiento humano, en suma con los valores supremos, vigentes histórica, cultural y socialmente.

Al respecto, destacar que disímiles autores abordan la clasificación de las funciones de la evaluación (Rowntree, 1986; Cardiet, 1990; Gimeno Sacristán, 1992; Jorba, Sanmartí, 1994; Castro Pimienta, 1999; Barberá y Sainz, 1999; Camilloni y González Pérez, 2000; Camilloni y Bordas, 2001; Ruiz y Gutiérrez, 2003; Coll y cols., 2007).

Estos autores, generalmente, coinciden en identificar funciones diversas, las cuales trascienden el marco pedagógico al nivel de la sociedad, pueden darse de modo simultáneo y hasta contradictorio. Asimismo, se resalta la necesidad de hacer más relevantes las funciones pedagógicas de la evaluación, en la cuales se sitúan diversas y constructivas funciones. Aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, armonizan en lo fundamental respecto a sus significados (orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida, de afianzamiento del aprendizaje, de recursos para la individualización).

Interesantes son las reflexiones aportadas por Gort (2008), al considerar funciones comunes a la evaluación sumativa y a la evaluación formativa (la acreditativa, la de comprobación); afirma que las funciones de la evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje debieran estar asociadas a la función pedagógica, formativa y por tanto social.

Al respecto, la autora considera que debe añadirse la proposición que realiza González Pérez (2000), la cual se asume, pues se adecua con las expectativas de un diagnóstico inicial que no debe ser simplemente la evaluación del estado de los conocimientos y actitudes que posee el estudiante; además debe explorar las potencialidades a desarrollar en los estudiantes, las posibilidades de apropiación del nuevo contenido con la ayuda del otro. Asimismo, destaca otras funciones, tales como: la de comprobación de resultados, la de orientación y regulación y la función formativa.

Poner en práctica el cumplimiento de estas funciones requiere, por parte del profesor, la autopercepción continua, confrontación en el colectivo pedagógico y mucha ética profesional.

Resulta necesario el análisis de otro elemento, la *tipología de preguntas* en las evaluaciones. En este sentido, se considera que una de las vías para perfeccionar su uso desde las evaluaciones aplicadas, es

profundizar en su confección y en el tipo de preguntas que se utiliza en ellos. La claridad en la formulación de las preguntas, el carácter integrador de las mismas, la exigencia cognitiva, la diversidad de respuestas que se hayan concebido, son aspectos que deben tenerse en cuenta. El nivel de exigencia de las preguntas, ejercicios o tareas que lo integran debe incrementarse. La tipología de las preguntas utilizada en un campo universitario determinado puede constituir una manifestación concreta de las concepciones de aprendizaje y de evaluación que existen en el mismo.

Los *instrumentos de evaluación* constituyen otro elemento a valorar en las prácticas evaluativas formativas. Estos son de gran importancia porque son los que mediatizan la actividad evaluativa entre evaluado y evaluador. Se trata de no supeditar la evaluación del aprendizaje sólo a un instrumento, a una prueba o examen, como frecuentemente sucede en la evaluación tradicional.

El examen es un instrumento de evaluación válido, no debe ser la única forma de comprobar el aprendizaje, pues a través de él no se comprueban todos los atributos necesarios del aprendizaje, por lo que se requiere aplicar otras formas evaluativas que lo complementen. Debe concebirse y aplicarse de manera diferente, no sólo como una forma para medir resultados, detectar el fracaso escolar, acreditar o excluir al estudiante. Se trata de practicarlo con intención formativa, que enriquezca al estudiante en su formación y sus resultados sean la base para regular su aprendizaje (Álvarez Méndez, 2000).

También se recomienda, como instrumentos, formas alternativas de evaluación auténtica, que según Herrington y Herrington (1998), de ser bien empleadas redundarían favorablemente en la formación integral del estudiante universitario y en las representaciones que el profesor puede llevarse de él, por lo que se consideran como formas de evaluación formativa. Entre ellas se incluyen la observación, la entrevista y el portafolios.

Otro elemento a tener en cuenta para la preparación pedagógica del profesor, es la *eticidad en la evaluación*, la cual se muestra en la práctica, si para el alumno la evaluación es transparente. Es manifiesta cuando los criterios de calificación son comprendidos; dan garantía de su significación pedagógica para la retroalimentación, regulación y autovaloración del estudiante; este es orientado en sus debilidades y fortalezas para incitarlo a mejorar, a ver en los errores una razón para avanzar y contribuir a su autoevaluación; además, cuando el alumno se sienta implicado en su evaluación y actúe sobre ella, evidenciado si tiene confianza en el profesor y en la transparencia con que él se dirige a ellos.

Elemental en la cuestión ética, la información que se le brinde al estudiante sobre la corrección de sus trabajos y tareas de aprendizaje; así valorará en qué se equivocó y qué debe corregir, como una forma importante de aprender, de apreciarse a sí mismo y de comprender la evaluación que el agente educativo ha hecho de su trabajo. En síntesis, la *falta de justeza en las calificaciones* es un indicador importante para medir la eticidad en la evaluación, su percepción deteriora la función formativa de la evaluación y aleja a los estudiantes de ella.

De igual modo, la *práctica de la retroalimentación* como otro indicador, permite incorporar a la práctica evaluativa a todos los agentes educativos, quienes ejercen su papel mediador en la influencia formativa. Estos deben desarrollar acciones de regulación con los alumnos a través de la práctica de la coevaluación y la heteroevaluación; y en interacción con ellos, preguntan, corrigen, les indican alguna información o anticipan la acción que deben realizar.

Así el estudiante va asimilando las acciones o modos de hacer y, por otro lado, puede ir mostrando actividades de regulación (corrección, cuestionamiento, búsqueda de información, anticipación) a medida que se le pida que explique, verbalice o indique aspectos o procedimientos empleados, para resolver la tarea a otra persona a través de un proceso de exteriorización, donde ya él es capaz de resolver el problema por sí solo, habiendo partido de una ayuda.

La retroalimentación debe estar presente en todas las formas evaluativas. En los exámenes finales se hace difícil llevarla a cabo, ya que es prácticamente la última ocasión donde el profesor interactúa con los estudiantes. No obstante, puede organizar formas de intercambiar con ellos donde más se justifique.

Es de particular relevancia la toma de conciencia, por parte de los profesores u otras personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las problemáticas teóricas, metodológicas y prácticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje; así como la necesidad de garantizar su preparación pedagógica para reflexionar, comprender y actuar de acuerdo con un conjunto de exigencias básicas para el trabajo en el proceso de la universalización de la Educación Superior.

## 4. Conclusiones

Las consideraciones hasta aquí expresadas reconocen la visión de las múltiples relaciones entre los elementos que intervienen en la evaluación y la toma de conciencia sobre la variabilidad que se introduce en la misma: el evaluado, el evaluador, lo que se aprende, la situación concreta y las condiciones de la evaluación. Ello permite comprender, qué se evalúa realmente (*objeto de la evaluación*).

De igual manera, se le atribuye significación en cada análisis realizado a la presencia de la *evaluación durante todo el proceso* de enseñanza-aprendizaje. Este punto, como se ha establecido, implica transformación en la planificación, en la ejecución, en la utilización de los datos que aporta la evaluación y, consecuentemente, ajustes en las normativas vigentes y determinadas por la sede central, así como en la preparación de los profesores.

Dentro de las consideraciones justificadas por el análisis precedente en el contexto objeto de investigación, que pueden constituir cambios respecto a la práctica evaluativa actual, se encuentran: contribuir a un diagnóstico dinámico e integral del estudiantado, identificado con el carácter orientador y programático de la evaluación; las actividades evaluativas y los instrumentos de evaluación, deben diversificarse para propiciar el diagnóstico de la actividad intelectual productivo-creadora y del desarrollo alcanzado por los estudiantes en las habilidades de reflexión y regulación metacognitiva; igualmente dirigirla a determinar en qué medida el aprendizaje realizado es significativo y cómo logra implicarse en la formación de motivaciones, sentimientos, actitudes y valores, es decir, poner el énfasis en su solidez y sus posibilidades de ser recuperado, generalizado y transferido a nuevas situaciones.

En síntesis, los profesores pueden asumir la responsabilidad en este proceso desde una posición creadora que les permita planificar y organizar la situación de enseñanza-aprendizaje, orientar, apoyar la actividad de los estudiantes y evaluar, de manera sistémica, todo el proceso. Por lo tanto, el procedimiento didáctico para la evaluación del aprendizaje y las vías que se proponen utilizar, complementan y enriquecen

el trabajo del colectivo pedagógico en la sede central y municipal, encaminadas a lograr bases sólidas para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

En esta dinámica, la práctica de la evaluación formativa se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad beneficiosa para todos: la evaluación es y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para los agentes del proceso.

Tradicionalmente, el profesor es el agente que decide qué y cómo evaluar; así se enmarca en el contexto universitario actual. En cambio, la evaluación desde el Enfoque Histórico Cultural supone involucrar al estudiante en todo el proceso, dándole participación activa en la evaluación de su propio aprendizaje y en el de los demás, incluida la práctica evaluativa desarrollada por el profesor, lo cual debe incorporarse en el proceso de retroalimentación. Esto se logra a partir de la introducción de estrategias de autoevaluación y coevaluación, para que participe de la toma de decisiones en relación con su aprendizaje para mejorarlo, así se está relacionando con el carácter formativo de la evaluación.

## Bibliografía

- ARTILES OLIVERA, I. (2005). *Programa de superación a profesores adjuntos para transformar el componente evaluativo en el proceso de universalización*. Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas..
- GONZÁLEZ PÉREZ, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEPES, Ciudad de La Habana.
- GORT, A. (2008). Diagnóstico y transformaciones en la evaluación del aprendizaje: un estudio en la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana, Cuba.
- MENDOZA, A. (2005). *Programa de asesoramiento psicopedagógico para la superación de tutores en el modelo de universalización*. Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
- ESPÍNOLA, V. y SILVA, M. E. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales / Instituto de Políticas Públicas (UDP).
- MURILLO, F. J. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2007a). «School Effectiveness Research in Latin America», en T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75- 92). Nueva York: Springer.
- \_\_\_\_\_ (2007b). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN, M. (2008). «Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales», en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n.º 1
- \_\_\_\_\_ (2010) Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina.