

Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes*

Oscar Blanco Gutiérrez**

NUT-ULA

RESUMEN

En el presente trabajo se examinan las diversas concepciones paradigmáticas de evaluación de los aprendizajes que predominan en las prácticas educacionales, sus características y la forma como se operacionalizan. Para constatar su manejo conceptual, se empleó una encuesta y una entrevista a muestras significativas de alumnos y profesores. Los resultados revelan un predominio de la evaluación realizada bajo el influjo del paradigma conductista.

Palabras clave: Evaluación, conductista, cognitiva, ecológica, cualitativa, enfoques de evaluación, paradigmas.

ABSTRACT

This paper develops several paradigmatic concepts of the evaluation of learning process that prevail within the educational practice. It examines its characteristics and way it operates the concept students and teachers were interviewed and submitted to a questionnaire, the results show a predominance of the evaluation developed under the influence of the behavioral paradigm.

Key Words: Evaluation, behavioral, cognitive, ecologic, qualitative, approaches of evaluation, paradigms.

*Este artículo forma parte del marco teórico del proyecto de investigación, financiado por el CDCHT de la ULA bajo el código NUTA-H-150-01-04-C.

**Profesor investigador. NUT-ULA. San Cristóbal-Táchira.

1. Generalidades

En la evaluación educativa, existen diferentes paradigmas que orientan distintas tendencias, enfoques, concepciones o modelos de concebir la evaluación de los aprendizajes.

Los enfoques de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con Franco, N. y Ochoa, L. (1997), y López, V. (2000) se comprenden cuando en su explicación se toman en cuenta los modelos de pensamiento (la racionalidad técnica y la racionalidad práctica) que los orientan, los cuáles se derivan a su vez de los paradigmas y de las concepciones curriculares que les sirven de marco conceptual. Para Domínguez, G y Diez, E., *“se pueden encontrar muchas y diferentes concepciones de evaluación en función de la perspectiva o paradigma explicativo de la realidad en que nos situemos”* (1996: 354).

Román, R y Diez, E. (1989), señalan que los paradigmas fundamentales en psicología y educación, vigentes en el siglo XX, son tres:

1. Paradigma conductual.
2. Paradigma cognitivo.
3. Paradigma ecológico-contextual.

Cada uno de estos paradigmas han sido utilizados para orientar los aspectos psicopedagógicos de modelos educativos en lo que respecta a cómo se concibe la enseñanza, el aprendizaje, y la manera de evaluar.

2. La evaluación en el paradigma conductista

El conductismo ha sido una de las teorías psicológicas que ha servido de base durante décadas para organizar las prácticas

educativas en las instituciones educacionales en Venezuela. Román, M. y Diez, E., señalan que su metáfora básica es la máquina. “*El modelo de interpretación científica, didáctica y humana es la máquina, en cuanto medible, observable y cuantificable. Parte de una concepción mecanicista de la realidad entendida como una máquina*” (1989: 33). Porlán, R. indica al respecto: “*el reduccionismo maquinista aplica el modelo de máquina artificial a la máquina viva (alumnos)*” (1993: 55); afirma Morin, citado por el mismo Porlan, que la tecnología se ha convertido en el soporte epistemológico de una simplificación y manipulación inconsciente en nombre de la racionalidad. Gimeno, J, por su parte, añade que

el experimentalismo de base positivista es la base metodológica del paradigma, acentuando el valor de lo observable y de lo cuantificable como requerimiento de científicidad. Se trata de un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo, sobre lo que llaman bases científicas y en el que resaltan el valor de los objetivos en la enseñanza (1982: 10).

Es decir, que su plataforma de apoyo está referida a las posturas que se tienen sobre el aprendizaje, sobre la adquisición y modificación de las conductas y las condiciones de aprendizaje, utilizando métodos de condicionamiento, y tomando en cuenta las condiciones de control y la simplicidad del paradigma estímulo-respuesta. Los aprendizajes que se desean alcanzar en los alumnos se expresan en forma de objetivos específicos (propósitos) que vienen expresados en función de estímulos y de respuestas. De allí que se le conoce mediante la expresión ($C = E + R$), en el que la conducta es igual a estímulo más respuesta. Desde este punto de vista se tiene la creencia que el alumno es un ser autómatas al cual se le suministra “X” información y produce un resultado determinado.

Para los conductistas el aprendizaje es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto objeto del mismo. Desde esta perspectiva Román, M y Diez, E., indican que *“el modelo de enseñanza subyacente es un modelo que al condicionar facilita el aprendizaje. La enseñanza se convierte en una manera de adiestrar-condicionar para así aprender-almacenar... Y el aprendizaje es algo externo al sujeto y que se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela)”* (1989:37). Es decir: en la situación de la enseñanza-aprendizaje, el profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos; el alumno es considerado como un receptor de las informaciones, su misión es aprenderse lo que se le enseña. El sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.

Domínguez, G y Mesona, J (Coord.), señalan

el concepto de evaluación para esta concepción viene marcado por la obtención de los datos prefijados y la comprobación de las hipótesis definidas a priori. La evaluación tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados (1996: 355).

Cuando se evalúa en el marco del enfoque conductista se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos.

Una evaluación basada en criterios conductistas según Castro, O. se orienta hacia:

- Evaluación de los productos y no de los procesos de aprendizaje.
- Evaluación por objetivos expresados en función de conducta esperada.
- Evaluación externalista.
- Destaca la importancia de la retroalimentación
- Cuantificación de las conductas.
- La atención centrada en las conductas de tipo cognoscitivo y psicomotriz.
- Evaluación de conductas y posibilidad de respuestas
- Precisión de indicadores.
- Valoración de los cambios en el alumno como resultado del aprendizaje (1999: 23).

Dentro de esta postura, el enfoque de objetivos es uno de los más difundidos. Tyler es considerado uno de sus máximos representantes, al asumir de acuerdo a lo expresado por Gimeno, J. *“una orientación psicométrica y la adopción de la teoría conductista del aprendizaje dan un significado muy decidido a los objetivos”* (1982: 31). Para Bloom, B. y otros

Tyler se basó en la premisa de que la educación es un proceso sistemático destinado a ayudar a producir cambios de conducta en el alumno por medio de la instrucción. La función de la evaluación, consiste en determinar el grado en que los estudiantes cambian o no en relación con un conjunto de conductas deseadas (1971:47).

El esquema de instrucción, siguiendo a Monedero, J (1998), contempla las siguientes etapas:

1. Determinar y describir en términos claros y precisos los objetivos que se desean lograr con la enseñanza.

2. Determinar las actividades de enseñanza y las experiencias de aprendizaje en función del conocimiento de los alumnos.

3. Evaluar hasta qué punto se alcanzaron los objetivos.

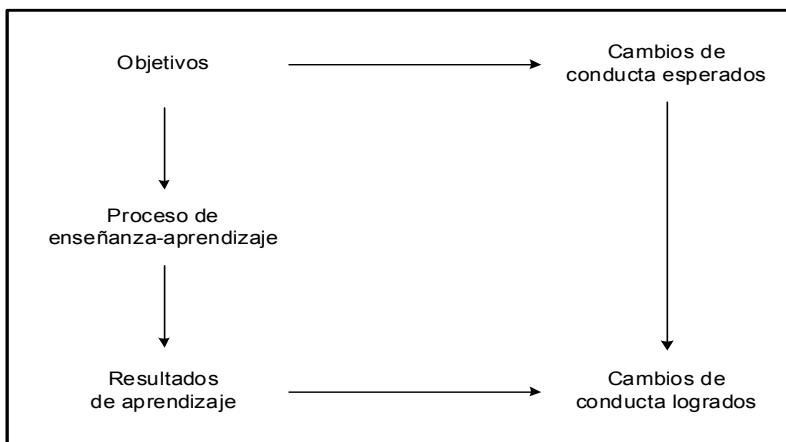


Figura N° 1: Modelo de objetivos.

Tomado de Avolio de Cols, S. 1987: 43.

El proceso descrito se conoce como modelo de objetivos y la actividad evaluativa que implica se llama evaluación del logro de los objetivos.

Es decir, la evaluación como logro de objetivos implica determinar lo que el estudiante es capaz de hacer luego de ser sometido a un proceso de enseñanza-aprendizaje delineado a través de objetivos. Bloom y otros (1971), al respecto, indican: puesto que los datos de evaluación se utilizan para formular juicios al finalizar el curso, la evaluación tiene en gran medida una naturaleza sumativa: se hace énfasis en la calificación, selección y certificación de los estudiantes, y en la determinación de la eficacia del currículum.

La evaluación centrada en el logro de los objetivos ha hecho de los exámenes (sean de ensayo, objetivos u orales) la herramienta por excelencia para medir los aprendizajes (conocimientos) que el alumno demostrará como evidencia de su rendimiento educacional. Gallego, R., agrega *“a veces se recurren a las entrevistas y observaciones. Con ellos pretenden medir actitudes, valores, variables de la personalidad, conocimiento y destrezas”* (1989: 28).

El enfoque de logro de objetivos ha sido cuestionado por diversas razones, entre las cuales tenemos:

La evaluación es el punto terminal del proceso didáctico, ya que la misma se realiza una vez que finaliza el objetivo o la actividad programada, de ahí que se vea como algo destemporalizado con relación a la dinámica que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La calificación (nota) se usa como una forma de presión para mantener callados a los alumnos e imponer la autoridad del profesor.

En la evaluación de los aprendizajes, el alumno es fundamentalmente el único objeto sujeto de la evaluación; hacia él se dirigen las acciones evaluativas, nos interesa conocer en qué medida se han dado los cambios de comportamiento y/o aprovechamiento.

Se basa en la cuantificación de los conocimientos y saberes que posteriormente se convierten en una mercancía de cambio.

Se confunde medición con evaluación.

3. La evaluación en el paradigma cognitivo

En contraposición con el paradigma conductista, el cognitivismo se basa en el desarrollo de teorías psicológicas sobre la personalidad

y la inteligencia, con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un currículo más abierto y flexible; en lo que concierne al diseño, la aplicación y la evaluación, se han incorporado principios de la tecnología educacional al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del enfoque de sistemas.

Román, M y Diez, E., señalan que *“la metáfora básica subyacente es el organismo entendido como una totalidad. El ordenador como procesador de información... Es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos”* (1989: 39); al respecto, Mahoney (1974) en Pérez, A. y Almaraz, J. expresan

el modelo de procesamiento de información pone su énfasis en la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Aunque el input (entrada) y el output (salida) se emplean todavía como puntos de referencia, el enfoque de procesamiento de información recurre a mediadores muy diferentes para relacionar estos dos momentos (1981: 414).

En lugar de postular mecanismos ocultos de estímulo-respuesta, adopta características estructurales y funcionales de otras disciplinas como es el enfoque de sistemas, la teoría cibernética, los modelos computacionales, etc.

Stenhouse, L., señala que el modelo curricular de proceso parte de la premisa de que *“el conocimiento posee una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios y que los contenidos pueden ser seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos clave y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios”* (1984:129).

Es decir, sienta las bases para planificar un curso, desarrollar la enseñanza y realizar la evaluación. Para Román, M y Diez, E.

(1989), el modelo de enseñanza se centra en los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende, por lo tanto, se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee. El profesor cumple un papel de mediador y el alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-alumno.

La planificación de las actividades instruccionales es abierta y flexible, los objetivos que se persiguen en la actividad de enseñanza-aprendizaje se formularán en términos amplios y vienen a actuar como orientadores de la acción pedagógica, de ahí que el modelo didáctico debe estimular la participación activa del alumno en su propio aprendizaje. Domínguez, G y Masona, J., señalan

que en esta concepción la evaluación, además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica. La finalidad de ésta son los procesos cognitivos, es decir, valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos que son la toma de decisiones (1996: 357).

Los procesos no son elaboraciones conceptuales que se pueden implantar en los alumnos; son, por el contrario, relaciones que se constituyen para dar paso a las transformaciones experimentadas en su aprendizaje.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser vista como una parte integrante del mismo y no como el acto terminal. Rosales, C., al respecto, indica *“que la evaluación forma parte indisociable de la enseñanza... y actúa como un instrumento de autorregulación y perfeccionamiento dentro del proceso instructivo”* (1990: 75). Román, M y Diez, E., añaden que se *“valora*

tanto los procesos como los productos y será preferentemente formativa y criterial” (1989: 40).

La evaluación de procesos parte del supuesto de que el aprendizaje responde al flujo y reflujo de información que se construye y reconstruye al tener que enfrentarse a una nueva situación o buscar la manera de solucionar un problema; es decir, la evaluación de los aprendizajes consiste en el proceso de recoger información, realizar los juicios de valor pertinentes de manera que permitan la orientación y la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

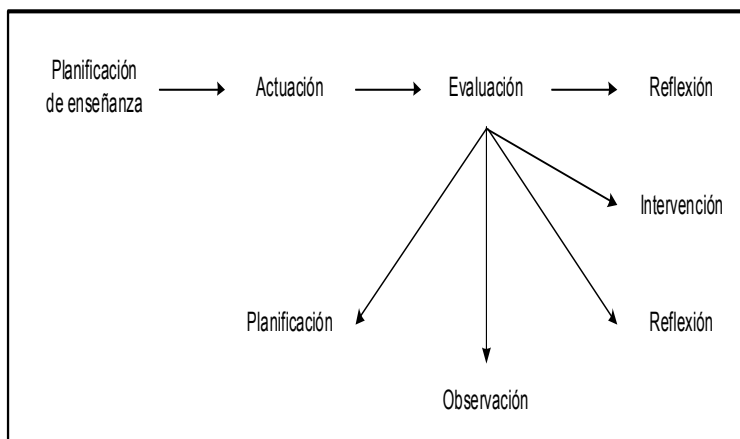


Figura Nº 2: La evaluación como un proceso.

Tomado de Rosales, C. (1990: 76)

En fin, la evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que debe guiarnos hacia la reflexión; por lo tanto, es preciso efectuar un replanteamiento de cómo se están efectuando las actividades, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar su

estima personal y la importancia de un aprendizaje significativo en el que tenga sentido lo que se aprende.

Entre las características de este enfoque de evaluación, para Castro, O., se encuentran:

- La subordinación de la enseñanza al aprendizaje.
- El protagonismo fluctuante del maestro y los estudiantes.
- La diversificación de los roles del maestro en la intervención, medición, coordinación y facilitación del aprendizaje de los alumnos.
- La evaluación basada en este paradigma debe estar orientada a la valoración, al análisis cualitativo de los procesos, sus estadios intermedios y los productos, con una inspiración crítica y una finalidad formativa, educativa. (1999: 24)

Para poner en práctica este enfoque se requiere un cambio de mentalidad en los docentes; según González, O., *“en nuestra cultura escolar la calificación ha asumido un rol de evaluador y sacó a la evaluación de la practica docente. De modo que en nuestras escuelas no se evalúa, pero si se califica”* (1996: 1).

Otros aspectos que se deben tomar en cuenta de acuerdo al mismo autor son:

- Cambiar la naturaleza de los exámenes de actividades evocativas y repetitivas hacia aquellas que favorezcan el intercambio o interacción del alumno y el profesor, y hacer de ello una actividad productiva antes que reproductiva.
 - Determinar los conocimientos previos que posee un alumno, ya que los mismos se utilizarán para incentivarlo a que alcancen los de mayor complejidad.
 - Cambiar la matriz de opinión de que en el aprendizaje lo

importante no es la calificación obtenida, sino que el sujeto esté consciente de lo que aprende y cómo lo aprende.

- Incluir actividades funcionales para el alumno, funcionales que promuevan el aprendizaje significativo.
- Tomar en cuenta los conflictos cognitivos, el trabajo colaborativo, y promover las actividades necesarias para que se establezcan relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
- Planificar actividades de evaluación destinadas a que los alumnos afiancen sus conocimientos, revisen aspectos anteriores y aumenten progresivamente la complejidad.
- La evaluación debe ser de tipo formativo y clínico; de esta forma se estimula al alumno en las actividades que realiza.
- La evaluación debe contribuir a que el alumno aprenda a aprender; ello implica que la retroalimentación recibida de la evaluación formativa le sirva de base para corregir conceptos, posturas erradas y le permita adquirir nuevos conocimientos.
- La responsabilidad del aprendizaje ha de centrarse en el alumno, de manera que, se sienta feliz y disfrute de la actividad que realiza.

4. Evaluación en el enfoque ecológico

Sin menospreciar los aportes de la psicología cognitivista y el constructivismo como marco explicativo del aprendizaje, ha ido ganando terreno el enfoque educativo que estudia la evaluación a partir de las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno en el cual se desarrollan las actividades. Porlán, R., indica: *“la adopción de un enfoque ecológico para explicar el desarrollo del conocimiento humano implica sustituir el análisis sistemático*

de las actividades cognitivas por un análisis poblacional y sistémico de las mismas” (1993: 46).

De acuerdo con Román, M y Diez, E., el modelo “*utiliza como metáfora básica el escenario de la conducta escolar y se preocupa sobre todo por las interrelaciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente. El aprendizaje contextual y compartido es una de sus principales manifestaciones*” (1989: 41).

Cano, M. y Lledo, A. (1995: 9), al explicar lo que se entiende por espacio o entorno escolar, consideran que el mismo se refiere no sólo al medio físico o material sino también a las interacciones que se producen en dicho medio. Es por ello que se toma en cuenta la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura: dimensiones y proporciones, forma, ubicación, calidades del material, etc. De igual manera, también se consideran las pautas de conducta que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen, las actividades que procuran, etc.

La escuela es interpretada desde el paradigma ecológico como un ecosistema social humano, ya que expresa en realidad un complejo entramado de elementos constituido por población, ambiente, interrelaciones y la tecnología y de relaciones organizativas que la configuran y la determinan como tal. Es decir, tenemos que ver a la institución educativa en toda su complejidad, considerando todos los factores que intervienen en su interacción entre sí y en su relación con el contexto en el cual se encuentra inmersa. De esta manera, el aula de clase se convierte en un espacio en el que los participantes construyen el significado en muchas situaciones (pautas de conducta,

modos de pensamiento, actitudes) las cuales están en continua revisión y renegociación. El modelo educativo se corresponde con una enseñanza participativa e interactiva, ya que se centra en lo que ocurre en la cotidianidad. De esta manera se favorece que el aprendizaje sea significativo a partir de las experiencias y vivencias de los alumnos en sus contextos naturales y sociales.

El currículo es abierto y flexible, sujeto a cambios para facilitar redimensionar y reorientar el proyecto educacional acorde a las necesidades de los alumnos y del contexto. Al respecto, Cañal, P., señala

se propone un currículo muy relacionado con el contexto cotidiano del alumno, un currículo ambientalizado, en el que tenga cabida la reflexión sobre la problemática del entorno y el lugar del alumno respecto a la misma y en donde se produzca una verdadera permeabilización entre el sistema del aula y los sistemas adyacentes (1988: 138).

Cano, M. y Lledo, A. (1995) sugieren algunas hipótesis a considerar:

- El ambiente de la clase ha de potenciar el conocimiento de todas las personas del grupo humano y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de posibilitar la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.
- El entorno escolar ha de facilitar a todas y a todos el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. Dicho contacto va desde el desarrollo de actividades libres de juego simbólico hasta tareas que impliquen una estructuración previa y que conduzcan a aprendizajes previamente determinados.

- El entorno ha de ser diverso, y deberá trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Se ofrecerán escenarios distintos –ya sean construidos o naturales– que dependan de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.

- El medio ambiente escolar ha de ofrecer distintos subescenarios, de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas en él según distintos estados de ánimo, expectativa e intereses.

- El entorno ha de ser construido activamente por todos los elementos del grupo al que acoge, y se reflejarán las características del grupo, su propia identidad. Debiera ser, por tanto, un entorno dinámico y adaptable que va cambiando y evolucionando conforme lo hace el propio grupo en conocimientos, intereses y necesidades.

Porlán, R (1993), por su parte, considera otros factores a tomar en cuenta en la construcción de conocimientos:

- La estructura significado de los alumnos. Se refiere a los esquemas de conocimiento, representaciones y creencias que tiene sobre el mundo físico-natural, social y escolar. Las tácticas de procesamiento de la información que utilizan, las motivaciones, intereses, etc.

- La estructura significado del profesor. Se refiere a los esquemas que tiene acerca del contenido, de los alumnos, de la metodología de enseñanza, sus creencias pedagógicas y científicas, las estrategias de enseñanza que utiliza, sus intereses personales y profesionales.

- La adecuación entre las actividades propuestas y los intereses y necesidades de los alumnos.

- La adecuación entre las estrategias didácticas utilizadas por el profesor y los esquemas de conocimiento de los alumnos.
- Las características físicas y organizativas del contexto: recursos didácticos, mobiliario, espacio físico, horario, etc.

Con relación a la planificación, la misma debe ser realizada de manera globalizada en la que los objetivos se deban esbozar en bloques de contenidos, es decir, en los que se relacionen y refuercen unos con otros y que puedan lograrse gracias a actividades comunes. Con respecto a la evaluación, Porlán, R., expresa

si el conocimiento se modifica históricamente, ¿por qué no habrá de hacerlo también el criterio para evaluar?. Rechacemos los criterios formales y abstractos como paradigma de la racionalidad, pero sustutiyámoslos por otros acordes con la multiplicidad conceptual (1993: 47).

Domínguez, G y Mesona, J., manifiestan en el marco de esta concepción su rechazo

al concepto de evaluación como control, puesto que significa una reproducción del sistema social; la evaluación tiene sentido como una valoración del proceso en el que tanto evaluador como evaluado forman un solo equipo y han participado y pactado la definición de los criterios que van a servir como puntos de referencia en la evaluación (1996: 357).

Se debe llegar a un consenso, a un acuerdo, a una negociación entre los participantes del hecho educativo para definir el “qué” y “él para qué” se evalúa. Para que los datos sean validos, se recopilará la mayor cantidad de información posible de manera tal que ayude a revelar lo que subyace bajo una realidad y una apariencia externa.

El proceso de evaluación de los alumnos debe ser realizado de manera cualitativa como algo natural que forma parte de las

actividades ordinarias de clase, y no como una actividad especial que se realiza en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje; consiste en hacer descripciones y narraciones de manera global y comprensiva de lo que ocurre en una situación de aprendizaje en el contexto en que se desarrolla. De esta manera, el docente tiene la apreciación de lo que ocurre en la clase y una vía expedita es la de llevar la evaluación continua de todos los procesos y acontecimientos que ocurren en la situación de enseñanza-aprendizaje. La participación del alumno en su propia evaluación y la de sus compañeros es de importancia en este enfoque.

Entre los medios de evaluación que puede utilizar el docente para recoger informaciones sobre los alumnos, tenemos: portafolios, sociogramas, observaciones, entrevistas, registros de actuación, diario del profesor, mapas conceptuales, producciones del alumno (escritas, orales o prácticas), etc. Como estrategias de evaluación se pueden estructurar equipos de profesores quienes conformarán juntas evaluadoras para analizar las producciones de los alumnos desde una perspectiva global en la cual se incluyan elementos referentes a diferentes tipos de aprendizajes, desde la óptica de los docentes que conforman la junta evaluadora como por ejemplo: la ortografía, usos de conceptos relevantes, la redacción, el tipo de lenguaje (técnico o corriente), la calidad de los dibujos, el acabado de las producciones efectuadas, etc.

Entre las características de este enfoque de evaluación, de acuerdo con Castro, O., se encuentran:

- Se expresa como un proceso de comunicación interactiva, de investigación en la acción y participativa en los diferentes contextos.
- Se estimula una evaluación formativa, cualitativa e integradora y una actitud responsable de los docentes y estu-

diantes.

- Se pone énfasis en los aspectos éticos de la evaluación y en el uso de técnicas etnográficas de evaluación como la observación, la autoevaluación, los estudios de caso y las entrevistas (1999: 27).

Dentro de este paradigma, una de las posturas más conocidas es la evaluación iluminativa. De acuerdo con Parlett y Hamilton (1976), en Gimeno, J y Pérez, A., *“la evaluación iluminativa toma en cuenta el contexto dentro de los cuales se desarrollan las innovaciones educativas. Su preocupación básica es la descripción y la interpretación antes que la medición y la predicción”* (1989: 454).

Para comprender la evaluación iluminativa se deben considerar el sistema de instrucción y el ambiente de aprendizaje.

Respecto al sistema instruccional, es decir, la planificación de la enseñanza-aprendizaje, los autores referidos indican que el mismo puede seguir existiendo como una idea compartida, pero cada situación adopta una forma diferente; sus elementos principales ganan o pierden importancia en función del contexto en que se desarrolla.

El ambiente de aprendizaje está conformado por un cuadro de relaciones que se establecen entre diversos factores como son: normativo, administrativo, recursos humanos, financieros y físicos al estructurar la enseñanza; en el ámbito docente existen postulados que actúan de manera subyacente como son el diseño curricular, los estilos didácticos y estrategias de evaluación; en el ámbito de los profesores tenemos: su formación profesional, el estilo didáctico, su práctica de evaluación, identificación con lo que hace; en el ámbito estudiantil resaltan: el interés, los conocimientos previos y la metodología de estudio.

Síntesis general

La concepción de evaluación planteada en la actualidad presenta ciertas transformaciones con relación a las posturas de épocas anteriores. Esto obedece de acuerdo a González, O. y Flórez, M. (2000) a que las necesidades de cambios significativos en la práctica de evaluación tienen múltiples causas. Entre éstas pueden mencionarse:

- La insatisfacción con la evaluación tradicional,
- Los cambios en los enfoques de enseñanza-aprendizaje.
- La necesidad de una relación más estrecha entre evaluación, enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- AVOLIO DE C. S (1987). **Planeamiento del Proceso de Enseñanza Aprendizaje**. Argentina. Marymar.
- BLOOM, B; J, THOMAS y G, Madaus (1982). **Evaluación del Aprendizaje**. Argentina. Troquel.
- CANO, M. y LLEDO, A (1995). **Espacio, Comunicación y Aprendizaje**. Sevilla. Díada.
- CAÑAL, P (1995). «*Un Marco Curricular en el Modelo Sistémico Investigativo*». En: Porlan, R. y Otros (compilador) **Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias**. Sevilla. Díada.
- CASTRO, O (1999). **Evaluación Integral del Paradigma a la Práctica**. La Habana. Pueblo y Educación.
- COLL, C. y MARTÍN, E (1993). «*La Evaluación del Aprendizaje en el Currículo Escolar*». En: Coll, C y otros. **El Constructivismo en el Aula**. Barcelona. Graó.
- DOMÍNGUEZ, G y DIEZ, G (1996). «*La Evaluación del Funcionamiento de un Centro a través del análisis de su Cultura Organizativa como Instrumento para la Mejora y la Innovación*». En: Domínguez, G. y Mesona, J.

Oscar B. Gutiérrez; NUT-ULA. *Tendencias en la evaluación de los...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004):111-130.

- (Coordinadores) **Manual de Organización de Instituciones Educativas**. Madrid. Escuela Española.
- FRANCO, N. y OCHOA, L (1997). **La Racionalidad de la acción en la Evaluación**. Bogotá. Magisterio.
- GIMENO, J (1982). **La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la eficacia**. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ, O. y FLOREZ, M (2000). **El Trabajo Docente**. México. Trillas.
- GONZÁLEZ, O (1996). “*Cambiar el Sistema de Evaluación, significa un cambio de mentalidad*”. En: **Materiales para el curso Evaluación Constructivista**. U.P.E.L.-Pedagógico. Siso Martínez. Venezuela. Mimeo.
- LÓPEZ, V (2000). “*Racionalidad y Educación*”. En: **Evaluación compartida**. Sevilla. MCEP.
- MAHONEY, M (1974). “*El Procesamiento de Información*”. En: Pérez, A y ALMARAZ, J (1988). **Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza**. México. Fondo de Cultura Económica.
- MONEDERO, J (1998). **Bases Teóricas de la Evaluación Educativa**. Granada. Aljibe.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D (1976). «*La Evaluación como Iluminación*». En: Gimeno, J. y Pérez. A (1989). **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid. AKAL.
- PORLAN, R (1995). **Constructivismo y Escuela**. Sevilla. Díada.
- ROMÁN, M. y DIEZ, E (1992). **Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma**. Madrid. Itaka.
- ROSALES, C (1990). **Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza**. Madrid. Narcea.
- STENHOUSE, L (1987). **Investigación y Desarrollo del Currículum**. Madrid. Morata.