

Capítulo I

LA EVALUACIÓN: UN DIFÍCIL CAMINO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

El rol del profesor podría estar cambiando. Las investigaciones nos llevan a concluir que un docente debería, en primer lugar, dominar la estructura interna de la especialidad o de la asignatura que le corresponde desarrollar. Esto significa demostrar un dominio y manejo acabado de las coordenadas epistemológicas, metodológicas y conceptuales de su disciplina. En segundo lugar, conocer los diversos procesos implicados en la forma que los estudiantes se apropian y asimilan los nuevos conocimientos. Y finalmente, en tercer lugar, todo profesor debería mantener una disposición especial que permitiera efectuar un análisis crítico de sus prácticas diarias, de tal manera de llegar a reconocer qué aspectos de éstas han favorecido el aprendizaje de los estudiantes y cuáles por una u otra razón no han resultado tan eficaces en este mismo sentido.

De lo anterior se desprenden dos principios didácticos de intervención docente que habría que considerar prioritarios:

1. El profesor tendría que actuar como un verdadero mediador o puente entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos de los estudiantes, entregándoles un material que pueda actuar sobre ellos “significativamente”, es decir, estructurado de forma tal que el alumno reconozca su significado y le dé el sentido que corresponda.
2. El profesor tendría que traspasar al alumno, en forma progresiva, el control y la responsabilidad en el aprender para que sea él quien se apropie de éste y asuma su responsabilidad como gestor de sus propios aprendizajes.

Para cumplir con estos principios didácticos, será una condición fun-

damental que el profesor mantenga durante todo el proceso de enseñanza una intervención activa, permanente, continua y dialógica con el estudiante.

En síntesis, podemos representar la actividad de un profesor mediante un triángulo (Fig. 1); en un vértice está el “qué”, simbolizando la determinación y selección de determinados conocimientos, los que a su vez estarían expresando los propósitos implícitos que conlleva cada uno de los tipos de contenidos por enseñar. En el otro vértice del triángulo visualizamos el “cómo”, entendido como el manejo o dominio de determinadas estrategias didácticas o de enseñanza acordes con los propósitos anteriormente señalados e incluyendo también las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza con el fin de asumir su responsabilidad como copartícipe del proceso dialógico del aprender. Finalmente, en el tercer vértice, tenemos la determinación del “cuánto”, es decir, la demostración de evidencias y vivencias de aprendizaje obtenidas mediante la aplicación de una diversidad de procedimientos evaluativos y que podrían ser considerados como resultantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La letra “c” colocada en los lados de este triángulo destaca la “congruencia” que debería existir entre estas tres importantes funciones didácticas.

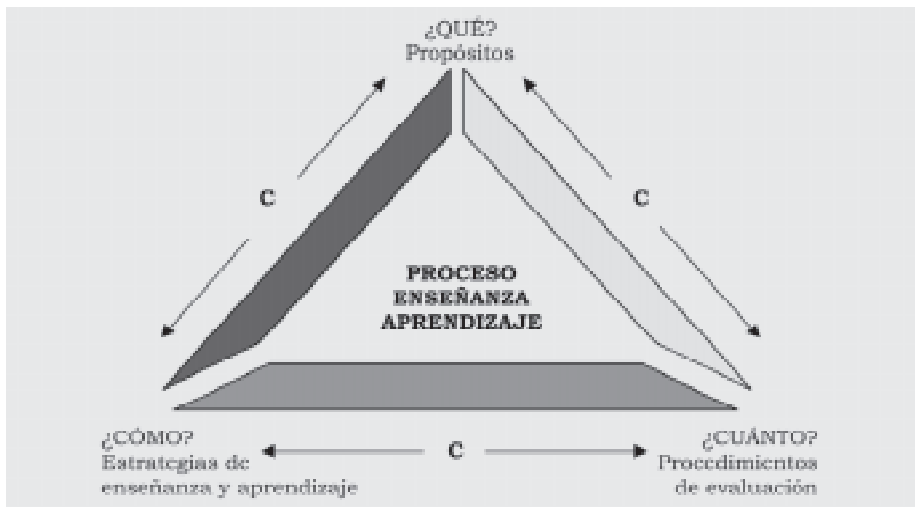


Fig. 1. Relación entre propósitos, medios y evaluación (orig.)

Debemos reconocer que en la mayoría de los países latinoamericanos, el proceso de evaluación ha estado centrado en lo que podría denominarse una hetero-evaluación, es decir, un proceso que nace desde el profesor hacia el estudiante. Esta concepción evaluativa enfatiza los resultados sobre los procesos, los rendimientos y desempeños finales sobre el manejo de determinadas estrategias y, en consecuencia, fue configurando una forma particular de evaluar de parte de los profesores y de las formas de aprender del estudiante que resultan hoy muy difíciles de modificar.

El nuevo discurso evaluativo apunta hacia la auto y la co- evaluación, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por el estudiante y los procesos de “aprender a aprender”. Esta postura naturalmente se estrella con la cultura de la heteroevaluación aún predominante en nuestros sistemas educativos. Por lo tanto, estamos seguros que deberá transcurrir un tiempo lo suficientemente largo para que el profesor vaya dejando las prácticas que apoyan una heteroevaluación y las sustituya por otras que permitan que sea el estudiante el que evalúe sus propios aprendizajes o sean sus pares los que entreguen información sobre sus logros.

Debemos reconocer que una propuesta evaluativa válida es aquella que es inherente y consustancial a cada aprendizaje y que ya no es posible entender “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje”. Esta quizás sea una de las principales disonancias entre la teoría y la práctica de hoy, ya que la evaluación sigue siendo entendida como algo anexo y “paralelo” al proceso mismo del aprender.

DE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Es un hecho que el concepto de evaluación ha ido evolucionando en consonancia con el concepto de educación predominante. Es así que desde una evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas se ha evolucionado hacia una evaluación que pretendía asignar valores precisos de medición a determinados objetos educativos. La concepción de “juicio” predominó durante varios siglos y solo a fines del siglo XIX fue paulatinamente reemplazada por la concepción de “medición”, la que fue rápidamente ganando espacios y generando entonces una visión cuantificadora del proceso evaluativo.

En el siglo recién pasado, en la década del 30, Ralph Tyler inicia un

movimiento de la evaluación en función del “logro de determinados objetivos formulados con antelación”. Este modelo produce un cambio importante en la manera de concebir el proceso evaluativo, pero siempre apuntando a los resultados del proceso de aprendizaje. Por tal motivo, si bien es cierto que hay una menor cuantificación, esta aún persiste dada la dificultad de evaluar algunos objetivos que intentan demostrar propósitos de carácter cualitativo.

En la década del 70, Daniel Stufflebean propicia una concepción de la evaluación entendida como *“un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones”*. Estas decisiones que apuntan al mejoramiento, optimización y reciclaje, tanto del proceso como de los resultados del aprendizaje, reconoce la importante influencia del “contexto” y de los “insumos” en todo proceso evaluativo. Esta última concepción ha ido modificándose lentamente a través del tiempo e incorporando lo mejor del juicio, lo mejor de la medición y lo mejor del logro de objetivos. Es así que hoy día se tiende a aceptar una concepción ecléctica del proceso de evaluación, manifestándose que la evaluación *“es el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones”*.

Podemos reconocer, por otra parte, que los procesos de evaluación han ido cambiando de referentes en el tiempo. De una evaluación referida a un comportamiento “relativo” de los grupos-curso, que predominó preferentemente hasta la década del 60, que se caracterizaba por utilizar como criterio esencial la comparación entre las personas, y que se apoyó fuertemente en componentes de carácter estadístico, se pasó a una evaluación de referente “absoluto” en que lo que importaba era el logro individual de ciertos objetivos previamente formulados. Este último enfoque basado en «criterios» tuvo su auge en las décadas del 80 y 90 y que hoy se intenta reemplazar por una evaluación en la cual se pretende conocer el grado de apropiación del conocimiento y la significación experiencial que el alumno le otorga a los aprendizajes.

La evolución del concepto de evaluación (Fig. 2) y las diferentes acepciones que lo homologaron en el tiempo con juicio, medición y logro, condujeron a que los destinatarios directos, profesores y alumnos, lo asociaran con actos didácticos aparentemente muy limitados y discutibles.

El nivel de confusión y desconfianza generado por las discrepancias entre un discurso teórico creciente sobre evaluación, aparentemente muy sólido, y un nivel de aplicación de gran debilidad, obligaron necesariamente a una constante revisión de lo que se realiza a nivel educacional bajo la denominación de «evaluación educativa» y a sugerir modificaciones parciales que tuvieron efectos muy poco visibles en las actitudes tanto de profesores y alumnos frente al complejo proceso de evaluar.

El abismo existente entre un marco teórico siempre creciente en nuevos enfoques y procedimientos de evaluación contrasta con la pobreza de las prácticas de los docentes, independientemente del nivel del sistema educativo formal en que les corresponda actuar. Al revisar las prácticas de los profesores de aula, en cualquier nivel del sistema, la evaluación sigue siendo entendida por sus «ejecutores» como un suceso independiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que no ha logrado ser asumida como un proceso ligado sustancialmente al aprender.

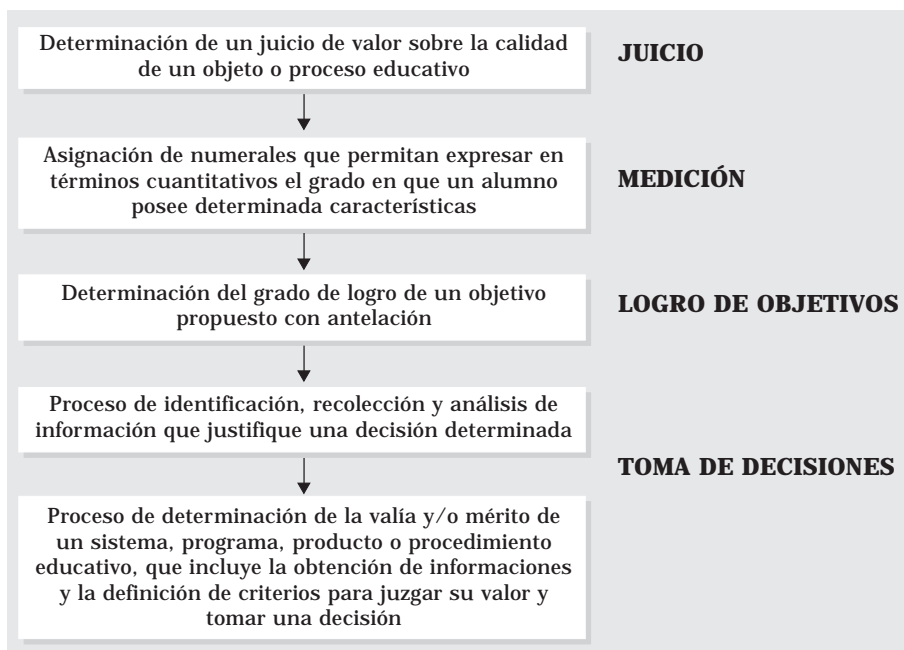


Fig. 2. Evolución del concepto de evaluación (orig.)

En este escenario, los docentes que actualmente se desempeñan en los distintos niveles educacionales esperan con justificado y creciente estado de ansiedad una respuesta de quienes de una u otra forma alentaron, por lo menos desde un punto de vista teórico, la incorporación de un proceso evaluativo auténtico, centrado en la demostración de evidencias de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Los supuestos teóricos de intentos reformistas, basados en una deseada innovación, presionan con nuevas conceptualizaciones y formas de actuación, la mayoría de las veces contrapuestas a aquellas que actualmente se practican en las aulas de los sistemas escolares. No es posible olvidar que estas innovaciones están alejadas de los procesos formadores y normativos que recibieron los docentes en su formación profesional inicial, y que procuraban sustentar, como lo señalamos anteriormente, principios y procedimientos basados en una concepción que nacía desde el profesor hacia el alumno.

Por otra parte, existe un divorcio entre legisladores, investigadores y académicos especializados en el tema con los profesores encargados de efectuar las innovaciones metodológicas y evaluativas en el trabajo del aula. Se hace evidente, como lo señala Santos Guerra (1995), una clara diferencia epistemológica y metodológica entre los que impulsan los cambios y los que los efectúan. Es la clásica división tan comentada y reiterada entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, entre decisión política y ejecución.

Introducir una innovación en el ámbito educativo, tal como lo expresaba Escudero (1986), es incorporar *«un conjunto de teorías o procesos más o menos sistemáticos y codificados, comprometidos con la modificación de las concepciones y prácticas pedagógicas que tienen lugar en las Escuelas»*. El mismo autor señala que poner una innovación en marcha significa cumplir una serie de condiciones de construcción y participación social, capacitación y potenciación de las instituciones educativas, articulación de una serie de procesos y establecimiento de una estructura de complementación en la institución en que se está innovando. Lo anteriormente expresado significa que las innovaciones que se pretendieron introducir en la educación formal con relación al proceso de la evaluación y que no fueron plenamente asumidas en los diversos niveles del sistema educativo, fueron concebidas como procesos de mejoramiento puntual y aislado, que probablemente no incluyó todos los componentes del proceso enseñanza-aprendi-

zaje. No tomar en consideración, por ejemplo, la estructura de gestión de los establecimientos educacionales, los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes o la estructura y complejidad de la enseñanza conducen a anticipar un fracaso en cualquier intento innovador de las prácticas evaluativas de nuestros docentes.

Hoy en día, los investigadores del aprendizaje suelen dar una mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje sobre los resultados, ya que consideran importante el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento, la comprensión de los contenidos curriculares y su relación con la vida real. Esta concepción educativa exige el desarrollo de una evaluación individualizada y multidimensional que se contrapone con la concepción didáctica vigente, centrada en una enseñanza grupal y estandarizada.

En la figura a continuación señalamos algunas de las disonancias entre lo que se pretende con una concepción innovadora de la evaluación y lo que actualmente se mantiene en una concepción tradicional de este proceso.

ENFOQUE ACTUAL PREDOMINANTE	UNA NUEVA PROPUESTA EVALUATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza y evaluación grupal y uniforme • Predominio de la función administrativa • Evaluación en términos de logros o resultados • Propósitos de carácter reproductivo • Predominio de pruebas de lápiz y papel 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación personalizada y variada • Evaluación congruente con los aprendizajes • Énfasis en lo procesual y situacional • Búsqueda de evidencias auténticas de aprendizaje • Evaluación participativa y colaborativa • Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos

Fig. 3. Diferencias entre el enfoque predominante y el enfoque auténtico (orig.)

De esta forma, las nuevas propuestas de una evaluación auténtica y alternativa se enfrentan con las tradicionales formas de evaluación, lo que dificulta cualquier intento de implementar innovaciones y cam-

bios en este ámbito didáctico. La realidad evaluativa se ha conservado en el tiempo, configurando un modelo de gran potencia y un estilo de trabajo a nivel de aula de una alta estabilidad y permanencia.

De los principios de una nueva propuesta evaluativa

Para llevar a cabo una «nueva propuesta evaluativa», debemos partir considerando que gran parte de los nuevos planteamientos no se cumplen o son ignorados, porque las normas administrativas (reglamentos) y condiciones laborales (horario y cantidad de alumnos) que rigen a los docentes no lo permiten o desfavorecen su realización.

Por ejemplo, si nos preguntamos por qué no se evalúa la «afectividad», base de todo aprendizaje significativo, la respuesta, aunque cuestionable, es que pareciera interesar más recoger información sobre determinados conocimientos, procurando ignorar que ambos aspectos confluyen necesariamente en la significación del aprendizaje. De igual manera, la utilización de instrumentos evaluativos uniformes no permite captar los grados de significación que los estudiantes brindan a los aprendizajes, impidiendo la posibilidad de utilizar una diversidad de situaciones evaluativas que ayuden a conocer distintos niveles de logro de los aprendizajes y del grado de dominio de los contenidos.

Otro principio que no se respeta es la integridad del proceso evaluativo, es decir, que al momento de requerir evidencias de aprendizajes, los mandatos de los profesores soliciten respuestas globales que involucren los diversos tipos de contenidos aprendidos por los alumnos y que no impere el conocimiento parcial, reconocido mediante preguntas precisas de «respuesta simple o abierta», que solo invita a la evocación y al recuerdo de información compartamentalizada e inconexa.

Podríamos continuar poniendo ejemplos de lo que acontece en la práctica, pero el interés del autor es llamar a reflexionar sobre la forma de generar estrategias que permitan establecer relaciones y compatibilidades entre el sólido discurso de parte de reconocidos estudiosos de la problemática evaluativa con la necesidad de nuestros docentes de poner en práctica enfoques y procedimientos de evaluación acordes con nuevas concepciones del enseñar y del aprender.

Continuar caracterizando a la evaluación como un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje, constituye

un riesgo extremo, ya que las condiciones en que se realiza el proceso docente actual no permiten cumplir con estas utópicas propiedades del proceso evaluativo, sin embargo, expresadas tan reiteradamente en nuestros escritos y comunicaciones.

Las observaciones realizadas en diversos establecimientos educacionales y trabajos de encuesta aplicados a profesores y alumnos nos llevan a concluir que la enseñanza y, por tanto, la evaluación siguen presentándose en forma uniforme y estandarizada, ya que siempre está presente el comportamiento de los grupos-curso y que la preocupación por una educación diversificada que respete las diferencias individuales de los estudiantes sigue siendo muy limitada y casi inexistente. La evaluación no es concebida como un proceso inherente al aprendizaje, sino que se mantiene como un proceso paralelo con tiempos y lugares diferentes para su realización.

Por otra parte, los organismos que rigen los sistemas formales imponen exigencias curriculares centradas en la adquisición de determinados conocimientos, cuyo logro debe ser demostrado por los estudiantes en pruebas nacionales que controlan el sistema, es decir, se parte del supuesto que tienen necesariamente que ser agentes de evaluación externa los que proporcionen evidencias válidas de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta panorámica educativa nos lleva a coincidir con lo que señala Santos Guerra (1996), en el sentido de que *“la evaluación cumple con las exigencias puestas por el sistema en cuanto está dirigida a superar los estándares fijados, permitiendo seleccionar a quienes no superan las pruebas expulsándolos del sistema sin que exista una clara demostración de la relación entre el éxito académico y el éxito laboral social”*.

Hemos sido testigos cómo se ha pretendido introducir en las instituciones educativas cambios paradigmáticos o modélicos con respecto a la evaluación. El cambio de una evaluación centrada en el comportamiento relativo de los estudiantes frente al aprendizaje (evaluación referida a normas) a una evaluación centrada en criterios absolutos que permitieran determinar logros individuales en los alumnos (evaluación referida a criterios), significó aproximadamente entre 20 y 30 años para alcanzar una aceptación mayoritaria. Es precisamente en este momento en que profesores y estudiantes se encontraban en pleno proceso de incorporación de procedimientos que fueran consecuen-

tes con el modelo de «criterios» cuando surgen movimientos reformistas, con un discurso mayoritariamente constructivista y con el mandato de búsqueda de nuevas formas para la evaluación del aprendizaje significativo. El discurso esta vez apuntaba a la determinación y activación de conocimientos previos de los alumnos y al uso de diferentes estrategias para llegar a enlazarlos con los nuevos aprendizajes. Esto de una u otra forma significaba brindar una nueva funcionalidad a los aprendizajes mediante la potenciación de la práctica y de los esquemas y estructuras cognitivas de los estudiantes. Se trataba, entonces, de una nueva forma de trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde, para la certificación de lo aprendido, se exigía la presencia de procedimientos evaluativos renovados o, por lo menos, de algunos que solían utilizarse excepcionalmente y se invitaba a abandonar aquellos que no aportaran el tipo de información que el nuevo modelo didáctico propugna.

El desconcierto generado en gran parte del profesorado y alumnado resulta a todas luces perfectamente entendible, ya que recién habían comenzado a incorporar a sus prácticas determinados principios y maneras de certificar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, cuando tienen nuevamente que comenzar a estudiar nuevas formas de realización. Por otra parte, asumir un determinado enfoque evaluativo e incorporarlo a las ya confundidas prácticas provocó una gran resistencia, independiente si el nuevo enfoque pareciera interesante y efectivo. Era la natural resistencia al cambio y a la innovación.

Frente a estas situaciones de conflicto, al profesor de aula le interesa conocer qué principios evaluativos tienen vigencia y cuáles tendrían necesariamente que erradicarse por tratarse de situaciones contrarias al modelo propuesto.

Procuraremos enumerar aquellos principios que, a nuestro juicio, deberían mantenerse, sin considerar las concepciones educativas que se quisieran incorporar, y expresar al mismo tiempo posibles acciones que favorecerían el cumplimiento de dichos principios.

1. De la continuidad y permanencia de la evaluación

Hoy más que nunca la evaluación debe constituir un proceso más que un suceso y, por tanto, interesa obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos. Esto no

resulta sólo un decir, ya que se ha podido constatar prácticas evaluativas que tienden a magnificar determinados momentos evaluativos, dándoles el carácter de una interrupción al proceso continuo del aprender, tal es el caso del empleo de técnicas como las tradicionales *interrogaciones orales* o las *pruebas escritas sorpresivas*, tan comunes en los diferentes niveles de los sistemas educacionales latinoamericanos.

Por otra parte, la desmesurada importancia que se suele dar a las evaluaciones formales de carácter acumulativo, prácticamente transformadas en exámenes finales, generan situaciones que restan fuerza a un proceso evaluativo que debiera caracterizarse por su permanencia y continuidad.

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

2. Del carácter retroalimentador del proceso evaluativo

El propósito esencial de un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, tomando en consideración su incorporación significativa o su relación con los conocimientos previos que posee cada estudiante. Esto necesariamente obliga al profesor a permanecer siempre atento a las posibles carencias o desviaciones que sufren los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer las observaciones y correcciones pertinentes para que el estudiante reconozca, por ejemplo, lo discutible de sus relaciones conceptuales o la inconveniencia en la utilización de un determinado procedimiento, etc.

Esto implica aceptar la presencia del error como una forma natural del aprender y que no necesariamente debiera conducir a su reconocimiento y sanción. Las posibles carencias o deficiencias detectadas por el proceso evaluador solo deberían conducir a un mejoramiento permanente del proceso de aprender a través de la oportunidad de acceso del estudiante a actividades de refuerzo o profundización.

3. De los roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje

El proceso evaluativo en una concepción centrada en el logro de aprendizajes significativos enfatiza los roles diagnóstico y formativo, dándole una menor importancia a lo sumativo, entendido este último sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno.

Al respecto, habría que reconocer que no tienen ningún asidero las críticas que apuntan a descalificar los roles de la evaluación por considerar que éstos obedecen a un enfoque centrado en objetivos. El reconocimiento de los roles está por encima de los modelos y obedece a un aporte de los estudiosos para visualizar el carácter continuo de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

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

4. De la propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje

La evaluación adquiere en esta nueva concepción didáctica un papel importante como elemento que permite mostrar al estudiante el nivel de logro de sus aprendizajes significativos. La autoevaluación y coevaluación permanentes resultan formas adecuadas de obtención de evidencias durante el proceso de aprender, que refuerzan la idea que dichas evidencias emanan del sujeto aprendiz y no solo de la observación o reconocimiento de indicadores de progreso fijados por parte del maestro.

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

5. De la utilización de nuevos procedimientos de evaluación

El creciente uso de nuevos procedimientos evaluativos no ortodoxos

que complementen la información obtenida mediante pruebas escritas u orales, es otro de los aspectos que habría que estimular como una forma de renovación del proceso de evaluar. Aceptar, por ejemplo, que cualquier instrumento o técnica aporta información sobre el aprendizaje de nuestros alumnos y que, en consecuencia, debiera ser considerado como un procedimiento legítimo de evaluación es uno de los aspectos sobre los que habría que insistir en esta nueva mirada crítica a nuestras prácticas evaluativas.

La gama de instrumentos y técnicas que hoy se están empleando para recoger evidencias de aprendizaje de los estudiantes resultan cada vez más variadas: mapas semánticos y conceptuales, la UVE de Gowin y los gráficos de síntesis, como la elaboración de organigramas, “mandalas”, ideogramas, etc.

De las propuestas para disminuir discrepancias entre el discurso y la praxis evaluativa

Con un afán más de discusión que de intentar dar fórmulas rígidas, planteamos, a continuación, lo que, a nuestro modesto entender, podría constituir formas de lograr acortar este distanciamiento entre teoría y práctica.

Los centros formadores de profesores, entendidos como lugares donde se realiza mayoritariamente la reflexión de carácter didáctico, deberían esforzarse por desarrollar una dialéctica entre acción y reflexión, analizando los quehaceres de la Escuela, los problemas curriculares que en ellas se suscitan y la problemática de la enseñanza específica de ciertas disciplinas, ya que estas últimas representan, de una u otra manera, el sustrato empírico que da sentido e ilumina las reflexiones teóricas. La promoción de la reflexión crítica de los estudiantes de Pedagogía acerca de sus propias visiones educativas y sobre las formas en que la educación se realiza en los diversos contextos con sus posibles consecuencias, deberían constituirse en importantes orientaciones para la formación de los futuros profesores.

Por otra parte, los organismos públicos encargados del diseño e implementación de Reformas Educativas deberían poner en juego estrategias que permitieran asegurar las innovaciones evaluativas propuestas, entendidas éstas como procesos deliberados y sistemáticos, mediante los cuales se intenta introducir cambios en las prácticas

evaluativas vigentes. A estos organismos les corresponde tomar las decisiones más adecuadas con respecto al diseño, difusión, adopción e institucionalización de las innovaciones evaluativas, de tal forma que su introducción permita garantizar el mejoramiento de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Significa también preocuparse especialmente de la derogación o mantenimiento de las normativas vigentes, a fin que no resulten contradictorias con el enfoque o modelo propuesto. También les corresponde optimizar las condiciones de trabajo de los docentes permitiéndoles que realicen dentro de su horario una adecuada atención a las nuevas acciones evaluativas, que por lo general demandan tiempos adicionales de dedicación.

Corresponde a los especialistas en Educación y especialmente a los que les atañe estudiar la problemática evaluativa, no solo preocuparse de desarrollar un discurso sólido epistemológica y metodológicamente consistente, sino que también ser capaces de generar los «puentes» que permitan enlazar la teoría con la acción, sobre todo pensando en los profesores y estudiantes usuarios de ese discurso.

La realización de proyectos de investigación que recojan las formas en que se modifican las prácticas docentes y de cómo es posible explicar que a partir de ideas y planteamientos previamente establecidos se pueden generar cambios actitudinales en los docentes, es otro de los encargos que debiera recibir la elite de investigadores y teóricos de la educación.

No podemos finalizar este capítulo sin enfatizar que el conocer es una manera de contemplar o de aproximarse a una realidad. Sabemos que los que la estudian, los que la observan, suelen hacerlo siempre con ciertos intereses particulares, por consiguiente, cuando se intenta resolver algún problema, la respuesta nace desde las propias categorías existenciales y valóricas, lógicamente mediatizadas por la cultura predominante en ese momento. A lo largo del tiempo, el pensamiento científico ha caminado entre dos líneas: una, la de las disciplinas, en que los conocimientos estaban organizados en función de un determinado paradigma y, una segunda, no disciplinaria, que estaba destinada a la solución de los grandes problemas humanos. Esta disyuntiva obliga a la autoridad educativa a tomar una decisión curricular equilibrada, ya que resulta difícil atender un curriculum centrado en las disciplinas con otro que utiliza como eje central los grandes temas transversales que afectan a nuestra sociedad.

También, podríamos señalar que siempre han existido dos movimientos culturales: uno de ellos, vinculado a grupos que ostentan el poder a escala global y que difunden la visión de la realidad desde sus particulares intereses y, un segundo, que emerge desde la identidad propia de cada localidad y de cada grupo humano.

En este contexto, propiciamos una concepción educativa de máxima amplitud, globalizadora y holística, pero también respetuosa de nuestras particularidades idiosincráticas y que podría constituir una respuesta acertada a la urgente necesidad de educar a los niños y jóvenes para un mundo que cada vez va adquiriendo una característica globalizadora y que se encuentra sometido a un acelerado proceso de cambio.

Sin embargo, tenemos que reconocer que una gran parte de nuestras instituciones educativas no se encuentran preparadas para asumir esta importante y trascendental desafío. Si aceptamos que el éxito en nuestra sociedad se valora solamente por el dominio de los conocimientos de las disciplinas, entonces resulta un hecho de que se ha llegado a parcelar la realidad, limitando la perspectiva de los alumnos.

La intención de que los estudiantes globalicen los diversos contenidos agregándole el necesario componente ético y valórico resulta una de las orientaciones más reiteradas de todos los procesos reformadores de nuestros países latinoamericanos. Sin embargo, de las intenciones a los hechos hay un gran paso y de ahí la preocupación de los especialistas y profesores de poder adecuar el trabajo educativo y especialmente el proceso evaluador hacia una perspectiva más holística del aprender y que se muestre más acorde con nuestra compleja realidad social.

Por otra parte, no debemos olvidar que diversos estudios han demostrado que nuestros estudiantes, cada día rechazan las formas tradicionales de trabajo empleadas en el aula, ya que les resultan tan contrarias a la cultura difundida a través de los diversos medios de comunicación. Por ejemplo, la cultura “ojo-mano”, que domina hoy a nuestros alumnos y les permite manejar con facilidad los medios informáticos y de entretenimiento (computadores, flippers, nintendos, Internet, etc.), tropieza con las metodologías de traspaso de información vía oral, empleadas por gran parte de nuestros profesores.

La dificultad para interrelacionar los distintos saberes es uno de los temas que los teóricos y especialistas educacionales aún no logran congeniar y, por tanto, los intentos del profesorado de cómo llegar a realizar la articulación de los distintos aprendizajes a partir de las disciplinas es sólo un reflejo de la complejidad que presenta el problema de la integración curricular. Otra de las tantas dificultades que se nos van a presentar en este nuevo intento curricular es llegar a vencer la tradición imperante, tanto en los docentes como en los estudiantes, de acumular saberes en torno a una determinada temática con la intención de llegar a crear nuevos objetos de saber.

En consecuencia, las demandas actuales a los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, apuntan a que estén impregnados de una perspectiva globalizadora. Para solucionar los problemas e interpretar las situaciones y acontecimientos deberíamos utilizar las disciplinas como medios, relacionándolas entre ellas en menor o mayor grado, según el nivel de comprensión y análisis que se desee alcanzar.

Estos planteamientos deberían también afectar a la evaluación, hecho que intentaremos demostrar en los próximos capítulos.