

# LA EVALUACION EN LOS PROCESOS DE FORMACION DESDE UNA PERSPECTIVA REFLEXIVO-CRITICA

## EVALUATION IN THE PROCESS OF FORMATION FROM A REFLEXIVE-CRITIC CRITICAL PERSPECTIVE

FANCY CASTRO RUBILAR

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío,  
Campus Chillán. Casilla 447, Chillán-Chile, fono (42) 203448, fax (42) 203517, e-mail: fcastro@ubiobio.cl

### RESUMEN

En este ensayo se analiza la evaluación educacional en la universidad, desde una perspectiva reflexivo-crítica, que busca poner en discusión los paradigmas, las prácticas y las normativas que sustentan la acción evaluadora en los procesos de formación. Asimismo, pone en el centro del debate la condición del estudiante universitario como sujeto de evaluación en situación de formación.

Los ejes que dan cuenta de esta reflexión se basan en la descripción de una práctica pedagógica en la asignatura de Evaluación Educacional con alumnos de pedagogía, en la revisión de los subyacentes teóricos de las prácticas evaluativas y de los desafíos que se le formulan a los procesos de formación desde un enfoque comprensivo-crítico.

PALABRAS CLAVES: Evaluación, procesos de formación, reflexión crítica.

### ABSTRACT

In this essay we describe from a reflective-critical perspective the educational assessments carried out in an institution of higher education. With this, we try to encourage a debate on the paradigms, practices and regulations that make up the evaluating action in the professional formation process. At the same time we want to focus on the college student's condition as subject of this assessment while he/she is being trained to become a teacher.

The foundations for our discussion are found firstly in the description of a teaching experience in the subject Educational Assessment for students on a teacher-training program. Secondly, from the review of underlying theories about assessments, and lastly, from the and challenges that arise from the formation process looked at from a comprehensive -critical perspective.

KEYWORDS: Evaluation/assessment, formation process, critical thinking.

Recibido: 24/04/2003 Aceptado: 24/09/2003

## 1. INTRODUCCION

El actual contexto de cambios profundos que vive el mundo contemporáneo demandan de la educación un movimiento de paradig-

mas que, al decir de Cristián Cox (1997)<sup>1</sup>, nos sitúa en un escenario académico tre-

<sup>1</sup>Cox identifica el paradigma del conocimiento académico y del conocimiento operacional, centrado en la efectividad de la educación. Ver Cox (1997), Contextos, criterios y dilemas del cambio curricular, ponencia Seminario Educación Superior. Teoría y práctica en la docencia del pregrado. Consejo Superior Santiago.

mendamente demandado por el mercado e influenciado por el Estado que ha estado reorientando sus funciones respecto del conocimiento, sus proyectos de investigación, sus currículos, sus definiciones de misión respecto de la sociedad.

En consecuencia, este contexto desafía a revisar los paradigmas educativos sobre los cuales se sustentan nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación. En la educación superior, en particular, se nos desafía a hacer conscientes nuestras prácticas pedagógicas en situaciones de formación, de manera que examinemos si efectivamente estamos generando en nuestros alumnos la formación adecuada para actuar en un mundo cambiante, diverso cultural y socialmente. El que se acoja esta realidad implica desarrollar una postura pedagógica humanizadora y transformadora de la educación, integradora y continua, que nos lleve a reconsiderar que la base del desarrollo de nuestros alumnos no es puramente cognitiva y que ello solo no es suficiente para que las personas puedan actuar en la sociedad.

La necesidad de situar los cambios paradigmáticos de la evaluación en el actual contexto, implica, por otra parte, también considerar a la evaluación como una función relevante del curriculum, que debe ser coherente con la concepción curricular a la cual se adscribe. Asimismo, desde la perspectiva de la concepción del curriculum como construcción cultural y social, la evaluación debe considerar al sujeto que participa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello conlleva a asumir, desde el curriculum y la evaluación, al alumno/a como sujeto de significado y no sólo como sujeto aprendiente, pues no tenemos un sujeto destinado exclusivamente a aprender, sino un sujeto que, entre "otras cosas", aprende, se relaciona con el mundo como unidad integrada, es poseedor de significados vinculados con su historia, su cultura, sus necesidades, y es a partir de esa relación, que se concibe su perspectiva de aprendizaje, así como el curriculum per-

tinente a sus reales necesidades de persona y comunidad. Por otra parte, la evaluación está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues la evaluación es un proceso continuo, es consustancial al proceso de aprender.

En consecuencia, es necesario orientar la evaluación hacia una mirada comprensiva-crítica de los procesos de aprendizaje de los sujetos, lo que implica favorecer curricularmente relaciones de horizontabilidad entre enseñantes y aprendientes, en un continuo diálogo, considerando la participación de estos últimos como agentes evaluadores de sus procesos. Conscientes de sus necesidades y de sus fortalezas, a partir de las cuales tendrán elementos de análisis y reflexión sobre sus propios avances, de manera que la evaluación no sea ya esa actividad externa al sujeto, direccionada por otros, sino que sea un elemento de crecimiento propio.

Será pertinente, entonces, poner en evidencia nuestras concepciones curriculares y evaluativas a la luz de los nuevos contextos educacionales, para desde allí producir una respuesta propia de las necesidades de formación a que deben responder las instituciones formadoras en este nuevo milenio.

## 1. DESDE LA PRACTICA PEDAGOGICA

Esta reflexión se ha ido construyendo a partir de la práctica realizada como profesora de evaluación educacional en las carreras de pedagogía de la universidad, desde donde me sitúo como sujeto parte de un proceso de formación que orienta y desarrolla propuestas pedagógicas, que emergen de la problematización de la práctica en un proceso dialógico con los alumnos y alumnas. Alienta esta propuesta la necesidad de desarrollar aprendizajes auténticos y relevantes en todos los que participamos de la situación de formación.

En la medida que se inicia cada curso, semestral o anualmente, nos adentramos a un escenario típico: tenemos alumnos dispuestos a anotar, registrar o grabar “los conocimientos que les va a entregar la profesora”, en este caso y, por supuesto, está atento a las diversas exigencias que se les vayan a plantear en esta cátedra, que como parte de los discursos instalados en la vida académica: “ésta es la más importante y por supuesto el o la profesor/a será e/la más exigente”, situación que se repite en muchas cátedras universitarias. Es en este marco de preconcepciones y de rituales repetidos, en cada asignatura que se inicia surge esta propuesta de aproximación a generar instancias de formación reflexivas con los jóvenes en situación de formación.

Contrariamente a lo establecido, generalmente en esta asignatura, en la rutina académica, se invita a los alumnos a vivir en la incerteza de que no tenemos conocimientos acabados, de manera que nos desafiaremos a construirlos o reconstruirlos desde sus lugares de habla, con sus experiencias que se prolongan por más de doce años como alumnos, en distintos niveles del sistema y donde ha estado presente la evaluación como un elemento decidor en sus éxitos o fracasos. Las experiencias relatadas por los alumnos de las diferentes carreras de pedagogía no siempre reflejaron haber vivido una evaluación amigable, que favoreciera el desarrollo integral de los y las alumnas, sino, por el contrario, muchas veces fue un elemento inhibitor, coercitivo y anulador de su autoimagen, con consecuencias negativas en su autoestima.

No fue menor para algunos, por ejemplo, recordar que había liceos en que se premiaban y reconocían como valiosos a los alumnos que optaban por el área científica en desmedro de los que optaban por el área humanista. Así, como también lo fue para otra alumna recordar que, ya en la universidad, estuvo a punto de perder la carrera, a pesar de que ella sabía los contenidos que se le consultaban en un examen oral, siempre aplica-

do por el mismo profesor, no podía responder dado que se bloqueaba y no recordaba nada. Ello la llevó a que unos días antes de dar el último examen y última oportunidad, como dicen los estudiantes... “de salvar la carrera”, esta alumna se acercó al profesor y le expresó sus temores, el bloqueo que le provocaba el examen oral. No obstante que el profesor no cambió el procedimiento, pero cambió la actitud, al saludarla le preguntó acerca de cosas cotidianas de su vida, lo que bastó para que se produjera la distensión necesaria y pudiera dar con éxito el examen. Parecerá una historia un poco ingenua, pero ésta guarda una verdad muy cierta; ya lo decía Jerome Bruner (1969): “el aprendizaje es primero afectivo y luego cognitivo”. Si no reconocemos primero al sujeto del aprendizaje como un legítimo otro, con el cual debemos construir una situación de formación favorable, en que se le reconozca primero como persona, no como a alguien a quien es exclusivamente depositario de los contenidos de nuestras disciplinas, continuaremos teniendo a la evaluación como un mecanismo controlador de contenidos e inhibitor del desarrollo de aprendizajes auténticos.

De acuerdo con lo señalado hasta aquí, consciente de que existen infinitas experiencias más significativas, quizás, que la que estoy presentando, no es menos cierto de que necesitamos hacer avances cualitativamente superiores en materia de evaluación en nuestras instituciones universitarias y, particularmente, en la formación de profesores, quienes, por lo demás, tienden a reproducir en su práctica los esquemas aprendidos en su etapa de formación. Si desde las escuelas formadoras no cambiamos nuestras prácticas evaluativas, estaremos legitimando una vez más paradigmas evaluativos discriminadores, basados en el control y la medición de contenidos reproducidos por la inercia de la cátedra. Será necesario reflexionar críticamente sobre nuestra práctica, problematizar nuestro quehacer y hacerlo en comu-

nidad de pares y de alumnos, de manera de generar nuevos conocimientos que emerjan de la realidad de los sujetos que actúan en situaciones de formación concretas.

Las reflexiones de los y las estudiantes, acerca de sus experiencias con la evaluación, surgieron cuando se les formularon preguntas como: ¿Qué es para mí la evaluación?, ¿cómo me gustaría que me evaluaran? y ¿cómo evaluaría yo a mis alumnos? Preguntas que los pusieron en situación de responder desde sus realidades y ya no desde la reproducción de respuestas dadas por otros. Sin embargo, en un principio esas sencillas preguntas ocasionaron en ellos un pequeño vértigo, pues no concebían que se les preguntara sobre contenidos disciplinares como si estuvieran opinando de una película.

La mayoría de las respuestas, dadas por los alumnos a las preguntas indicadas anteriormente, relacionaban a la evaluación con el concepto de *medición de lo aprendido o de los objetivos propuestos por la asignatura*. Respecto de cómo les gustaría que les evaluaran, en su mayoría, señalan con “objetividad” y que se les *consideraran los esfuerzos que se han hecho para lograrlo*. No obstante, que en estas últimas afirmaciones se aprecia una leve aproximación a la evaluación de procesos, ésta no es una concepción instalada en la cultura educativa de ellos, pues se estima que la evaluación es sinónimo de calificación.

A partir de la reflexión acerca de las respuestas dadas en forma individual por los alumnos y alumnas, se llegó a otra interrogante: ¿Qué conceptos subyacían en las respuestas dadas acerca del aprender y del enseñar?, nuevamente se hicieron las preguntas que fueron: ¿Qué es para mí aprender?, ¿cómo aprendo? y ¿qué es para mí enseñar? Aparentemente, parecieron preguntas obvias<sup>2</sup>, pero que en el transcurso de la reflexión se fueron haciendo más complejas y los/las es-

tudiantes, ya no se sintieron seguros de contestar por sí solos, sino que decidieron acudir a la bibliografía. Contrariamente a lo esperado, ésta les confundió más, pues presentaba variadas respuestas, provenientes de diferentes enfoques; fueron, entonces, a los apuntes de los cursos realizados en psicología del aprendizaje y a otros, sin lograr encontrar “*la respuesta*”, pues se vieron en la obligación de construir su propia respuesta, sólo que ahora debían tomar posiciones respecto del enfoque que le iban a dar a su definición.

## 2. SUBYACENTES TEORICOS DE LAS PRACTICAS EVALUATIVAS

La experiencia relatada pone en tensión los paradigmas pedagógicos que hemos venido realizando en nuestra docencia universitaria, de manera que, como señalan algunos investigadores, entre otros, Carlos Moya (1998), la práctica de un reduccionismo pedagógico nos ha llevado a ver en forma separada el enseñar, el aprender y el evaluar, no obstante que son parte de una misma acción. En los casos descritos anteriormente a los alumnos se les puso en situación de conceptualizar la evaluación, a partir de sus conocimientos propios y de sus experiencias, pero para ello debieron definir, al mismo tiempo, el aprender y el enseñar. Con ello los alumnos no sólo estaban tomando conciencia de la necesidad de hacer coherente el discurso pedagógico, que implica poner a la evaluación en el mismo estatus que el aprender y el enseñar, sino que a partir de la perspectiva de la interacción pedagógica se asume la necesidad de reflexionar críticamente acerca de las concepciones que generalmente se asumen como dadas. Ya lo decía House (1993), citado por Herrera<sup>3</sup>, “... los conceptos de objetividad,

<sup>2</sup>¿Cuántos profesores y profesoras, en cualquier parte, se están haciendo estas preguntas? ¿Serán obvias?

<sup>3</sup>En “la evaluación crítica de programas académicos” en el libro: Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior del Fondo de Desarrollo Institucional, Mineduc, Santiago de Chile, 2001.

metodología científica y validez están siendo progresivamente redefinidos para enfrentar los desafíos de los nuevos tipos de evaluación”.

Asimismo, al relevar a la evaluación al mismo estatus de la enseñanza y del aprendizaje en la interacción pedagógica, se está estableciendo que se evalúa para mejorar aprendizajes. Es decir, la evaluación es parte del proceso de diálogo, comprensión y mejora de los aprendizajes. Al decir de Santos Guerra (1995), “la evaluación es un proceso que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje”. La comprensión, entendida como proceso de funcionamiento intelectual, necesita del diálogo como generador de plataformas, donde se desarrolle la cultura del debate, de la incertidumbre, de la autocrítica, que establezca cauces de reflexión para la comprensión de diversas situaciones.

Nos encontramos, pues, frente a un cambio de paradigma en la evaluación, este cambio no se plantea en una dimensión dicotómica, puesto que no se va de un paradigma técnico-positivista directamente a un paradigma comprensivo/crítico, sino que es más bien un tránsito y, generalmente, se permanece en una especie de mezcla de ambos.

El cambio paradigmático implica, eso sí, cambios más profundos que tienen que ver con los modos de realizar la evaluación, que implican, en una perspectiva curricular, centrar el análisis no tanto en aquello que se transmite como en la forma que se transmite, al decir de Bernstein<sup>4</sup>. En efecto, ello implica, además, que surja de la reflexión rigurosa de los profesionales y afectan a tres áreas fundamentales<sup>5</sup>:

<sup>4</sup>Citado por Tomaz Tadeu da Silva (2001) en: Espacios de identidad (...), Barcelona: Ed. Octaedro.

<sup>5</sup>Para la determinación de estas áreas nos hemos basado en Santos Guerra (1998) Evaluar es comprender. Colección Respuestas Educativas. República Argentina: Edit. Magisterio del Río de La Plata. Caps. I y V.

- *Las concepciones educativas*: lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas, señala este autor, es que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación.
- *Las actitudes personales*: como la evaluación es un fenómeno comunicativo, señala este autor, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes.
- *Las prácticas profesionales*: no sólo hay que modificar las concepciones y las actitudes, ya que la mejora ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano.

En el contexto de las aulas universitarias, es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras, sin que se ponga en tela de juicio las concepciones de formación profesional, el modo de entender la evaluación basados exclusivamente en la competitividad y la eficacia. A este respecto cabe señalar que el marco de las reformas educacionales ve los sistemas educativos como permanentemente desafiados por los conceptos y/o estándares de calidad que actúan como guía de referencia de la acción educativa. Es decir, la calidad es vista como un fin en sí mismo, lo que hace que lo pedagógico se sitúe en categorías de eficiencia y eficacia en un contexto de rendimiento de logros.

Las universidades, en consecuencia con lo anterior, construyen su comunidad educativa sobre la base de los que obtienen determinados logros y no necesariamente sobre desarrollo de aprendizaje en una perspectiva académica e institucional.

La pregunta que surge, entonces, es: ¿En qué medida hemos logrado como instituciones formadoras desarrollar nuevos y mejores saberes en el contexto pedagógico? Ello se responde, a partir de procesos evaluativos insertos en el proceso de desarrollo del conocimiento, en las prácticas pedagógicas y en la revisión de los normativos institucionales. Es

decir, habrá que partir por revisar las racionalidades que están detrás de las prácticas pedagógicas, para lo que se requiere de una reflexión sistemática desde la evaluación, sobre la acción docente/discente, y una reflexión sobre lo organizativo/funcional, que implica analizar lo que será la base de las innovaciones que se introduzcan en las instituciones formadoras (Casanova, 1995).

La evaluación educacional en sí constituye un área problemática, porque evidencia las desigualdades que la escuela traslada de la sociedad. No es lejano ver que aún en las escuelas y liceos de nuestro país se disgrega a los alumnos que no tienen éxito de los que sí lo tienen, esa geografía del aula que se teje en cualquier establecimiento educacional no se desdibuja del todo en los niveles superiores de la educación, la selección que hace la universidad reafirma las estratificaciones que la sociedad tiene previamente construidas. La evaluación, entonces, se constituye en ese instrumento de selección, que va dejando a unos en el camino y llevando a otros al éxito, no se concibe que toda la población estudiantil que constituye una institución pueda lograr egresar. Si así sucediera, bajaría la imagen institucional y la de sus académicos, de manera que lo que debe prevalecer es la evaluación que garantice la selección. Con este predicamento, tenemos carreras en el sistema de educación superior que se caracterizan por realizar “el coladero” en el primer año de ingreso; ello los llena de orgullo, pero, ¿no podríamos decir que allí la institución no cumplió con las expectativas y los derechos de los estudiantes?

De acuerdo a lo descrito, cabe preguntarse: ¿nuestras instituciones educativas están respetando, con tales procedimientos y prácticas, el derecho al crecimiento, al derecho de ser incluido y el derecho a la participación de los ciudadanos que apuestan por ellas? En relación a esta pregunta sostenemos con Bernstein

(1987)<sup>6</sup>: “las personas deben sentir que tienen una apuesta en la sociedad (dar y recibir)” y, seguidamente, señalamos con él “las personas deben poder confiar que la organización política realice la promesa de esa apuesta, o que dé las explicaciones pertinentes en caso contrario”. Esto implica situarse en la perspectiva de los “usuarios” o “beneficiarios” del sistema, pues entender la magnitud del compromiso que se contrae con las personas cuando se les ha hecho una oferta específica y no siempre se ha respondido por ella. En consecuencia, queda una fuerte sensación de que no estamos haciendo lo que declaramos decir. Será necesario, entonces, situarse desde la mirada del otro (mi legítimo otro), para reflexionar críticamente acerca de las políticas evaluativas que norman los procedimientos y las acciones en la formación de los futuros profesionales, más aún si ello tienen que ver con la formación de profesores.

Por ello, la evaluación al servicio de la autoconstrucción del sujeto es una respuesta diferente a una realidad evaluativa, selectiva y discriminadora. De acuerdo con Cardinet, la autoevaluación como proceso que se instituye en el contexto de situaciones de formación será el ideal para todo evaluador, en la medida que no sólo asume la dimensión del aprendizaje, sino, además, porque el aprender, en sí mismo, asume la evaluación<sup>7</sup>. Coincidentemente con ello, Cardinet (1986) señala al paradigma informacional como el más contemporáneo y describe a la evaluación como concientizadora y concientizante: aportadora al desarrollo de los procesos metacognitivos del sujeto. En esta perspectiva, las consecuencias de la lógica del análisis de Cardinet, señala Moya (1998), le llevan a afirmar que

<sup>6</sup> Bernstein, B. (1987). Observaciones en torno a la educación y democracia. CIDE, Santiago de Chile.

<sup>7</sup>En Carlos Moya (1998), *Comprender es evaluar* (versión preliminar), pp. 9-10.

el evaluador no debería juzgar más. Cardinet afirma que la acción educativa es una relación de ayuda. De manera que una actividad de juzgamiento proveniente del exterior, le parece contradictoria con una relación de ayuda y, para él, la evaluación no puede ser otra cosa que una “devolución de información multidireccional”, que se dirige al alumno en vez de tratarse de él.

Desde esta concepción, el alumno es considerado un sujeto en relación, de manera que ya no existe el riesgo de que la evaluación transforme al alumno en objeto, sino que éste es quien asume la construcción de sus procesos de aprendizaje. Actividades como autoevaluación y la coevaluación, que tienen el propósito de que el individuo haga una constatación de sus progresos en la tarea específica y con propósitos de mejoramiento permanente, tanto individual como grupal, permiten desarrollar herramientas efectivas para la construcción de sujetos autónomos, conscientes de sus conocimientos, de sus capacidades. Sujetos capaces de autorregular sus procesos cognitivos, es decir, de reflexionar acerca de los aprendizajes desarrollados y de los que le falta por desarrollar. Sujetos capaces de proyectarse desde sus potencialidades, conscientes de sus dificultades.

### **3. DESAFIOS EN LOS PROCESOS DE FORMACION**

Puestos en el desafío, los profesores y la institución universitaria, de propiciar espacios donde los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer habilidades democráticas de discusión y participación, de cuestionamiento de los presupuestos del sentido común de la vida social, la evaluación debe constituirse en un componente curricularmente coherente con esos procesos, de manera de introducir herramientas para la reflexión-crítica de las acciones que determinan qué

contenido es legítimo o ilegítimo en función de la cultura dominante, y de cómo se ejerce ese poder clasificatorio en la educación. En definitiva, la evaluación que ha ejercido tradicionalmente un rol controlador en los procesos de transmisión, en una perspectiva crítica, ésta debe develarlos y ponerlos en tela de juicio.

En consecuencia con lo anterior, las instituciones formadoras están desafiadas a desarrollar una reflexión crítica acerca de las prácticas evaluativas, así como de las decisiones y acciones que operan desde los marcos normativos de las políticas educacionales que rigen la educación superior y que determinan los modelos y esquemas evaluativos a aplicar. Es decir, problematizar la cultura evaluativa de nuestras instituciones y reflexionar acerca de la necesaria vinculación de la teoría con la práctica de la evaluación, de manera de desarrollar una relación dialéctica, que permita construir nuevos conocimientos sobre este saber pedagógico.

Se requiere, en efecto, relevar al trabajo pedagógico y a la formación como situaciones generadoras y operadores de saberes, de nuevos conocimientos, que se producen en cada situación de aprendizaje, en donde se desarrolle la conciencia acerca de lo que se sabe y de lo que falta por saber (metaevaluación), de cómo desarrollan saberes los sujetos en situación de formación y de cómo las interacciones entre docentes y discente revelan informaciones y comprensiones mayores acerca de lo que se enseñan y para qué se enseña. Los saberes, que surgen en el proceso de formación deben recibir el estatus del conocimiento científico, que genera la comprensión del enseñar, el aprender y el evaluar como parte de una misma interacción pedagógica. Sistematizar estas reflexiones es el inicio de una constitución de saberes legitimados desde la práctica, que permitirán abrir cauces a la auténtica innovación pedagógica y evaluativa que se requieren en tiempo de cambio.

De acuerdo con lo señalado se confirma, también, que la evaluación es un proceso inseparable del aprendizaje y de la enseñanza y, que además es necesario convertir este proceso en una valiosa herramienta para aprender. En esta perspectiva debemos centrarnos en las oportunidades de aprendizaje que se le ofrecen a los estudiantes en las universidades. A este respecto Ricardo Herrera<sup>8</sup>, señala que

hay dos razones para preocuparse de las oportunidades para el aprendizaje. Primero que los académicos y los ambientes universitarios deben ser considerados para explicar el rendimiento de los estudiantes. Segundo, los desafíos de la acreditación y elaboración de estándares hacen crucial la recolección de información acerca de las oportunidades de aprendizaje.

En la medida que estos dos factores continúan desconociéndose, señala este académico, aumentará la brecha entre quienes acceden a la educación superior con un capital cultural más cercano a la universidad, que aquellos que no lo poseen, poniendo de ese modo en entredicho el discurso de “la equidad y la justicia social”.

No es utópico, entonces, sostener que la evaluación debe consignar entre sus criterios, valores como la equidad y la justicia social, pues ellos constituyen constructos teóricos y sociales, que deben orientar las acciones en la realidad educativa de las universidades, así como deben estar presentes en las políticas universitarias. La universidad, en consecuencia, debe generar procesos coherentes con estos valores de manera de propiciar una mirada crítica en la evaluación de los programas y desarrollar nuevas herramientas para evaluar los aprendizajes. House (1993), citado por Herrera, escribió que “la evaluación recibe su

autoridad no sólo de su presumible “método científico”, sino que también de las estructuras de poder”.

La evaluación, por el rol que se le ha atribuido históricamente de seleccionador, discriminador, de control, entre otros, constituye un elemento del currículum fuertemente cargado de poder. En consecuencia, forma parte de las estructuras de poder que como corroboran Sirotnik y Oates (1990), citados, también, por Herrera,

la educación así como la evaluación educacional, pueden potenciar la distribución justa de beneficios sociales o pueden también distorsionar tal distribución y contribuir a la desigualdad social.

Lo anterior nos alerta sobre la necesidad de que las instituciones educacionales revisen críticamente las formas de distribución del poder, pues se tiene la tarea de ofrecer oportunidades para que todas las personas desarrollen sus potencialidades de la forma más integral posible. La universidad debe, en este sentido, ser la institución educacional que dicte cátedra, pues de sus aulas salen los profesionales con mayor nivel de influencia en la sociedad. A este respecto, Giroux (1997) señalaba:

las instituciones de educación superior, particularmente las universidades, deben ser vistas como espacios políticos y morales en que los evaluadores, y por supuesto los intelectuales, se posicionen a sí mismos no sólo como académicos profesionales sino como ciudadanos, cuyos conocimientos y acciones presuponen visiones específicas de la vida pública, de la comunidad y de la responsabilidad moral.

Constituye para la educación superior un imperativo transformarse, que, como señala Herrera (2001:55),

... requiere de un ser humano excepcionalmente consciente de las situaciones y

<sup>8</sup>“Evaluación crítica de programas académicos”. En: Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior. Fondo de Desarrollo Institucional, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2001.

medio ambientes implicados en el proceso de formación profesional.

Para ello es necesario contar con un evaluador crítico, que requiere de una teoría que pueda comprender y facilitar las tendencias de cambio societal.

La educación universitaria se desafía asimismo cuando formula propósitos como formar profesionales críticos, autónomos, con un alto autoconcepto, capaces de transformar el presente y proyectar un mejor futuro. Nosotros agregamos, desde la perspectiva crítica, se necesitan ciudadanos emancipados, protagonistas de sus propios procesos de desarrollo y, especialmente, de sus procesos de aprendizajes. Asimismo, personas con una visión de hombre y mundo definidas, aportadoras para la construcción de una sociedad humanizadora y humanizante.

## BIBLIOGRAFIA

- BARBIER, J.M. (1993) La evaluación de los procesos de formación. Temas de Educación Piados. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- BERSTEIN, B. (1987) Observaciones en torno a la educación y democracia, Santiago de Chile: CIDE.
- BRUNER, J. (1969) Hacia una teoría de la instrucción. Manuales Uteha. N° 373, sección 17. México: Educación, pp. 150-170.
- CASANOVA, M. A. (1995) Manual de evaluación educativa. Madrid: Edit. La Muralla, S.A, pp. 87-119.
- COX, C. (1997) Contexto, criterios y dilemas del cambio curricular, Ponencia Seminario Educación Superior: Teoría y práctica en la docencia de pregrado. Consejo Superior: Santiago: CINDIA.
- GIROUX, H. A. (1997) Pedagogy and the Politics of hope: Theory, culture, and Shooling. Boulder, C.O: Westview Press.
- HERRERA L., R. H. (2001) Evaluación crítica de programas académicos. En: Evaluación de Aprendizajes Relevantes al egreso de la Educación Superior. Fondo de Desarrollo Institucional, Santiago de Chile: Ministerio de Educación, pp. 45-57.
- ESTEVEZ S., C. (1998) Evaluación integral por procesos: una experiencia construida desde y en el aula. Bogotá: Edit. Magisterio.
- MOYA U., C. (1998) Comprender y Evaluar. Documento de trabajo presentado en Jornadas Evaluar la Comprensión. Barcelona: (versión preliminar), pp. 2-9.
- ROSALES, C. (1997) Criterios para la Evaluación Formativa. Objetivos, Contenido, Profesor, Aprendizaje, Recursos. 4<sup>ta</sup> edición. Madrid: Edit. Narcea.
- TADEU da SILVA, T. (2001) Espacios de Identidad. Nuevas visiones desde el currículum. Primera edición, Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L
- SANMARTI, N. y JORBA, J. (1995) Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. En: Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales, Barcelona, pp. 59-77.
- SANTOS G., M.A (1995) Evaluación educativa. Tomo 1: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Tomo 2: Un enfoque práctico de la evaluación de los alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Colección Respuestas Educativas. República Argentina: Edit. Magisterio del Río de La Plata.
- SANTOS G., M. A. (1998) Evaluar es comprender. Colección Respuestas Educativas. Cap. I y V. República Argentina: Edit. Magisterio del Río de La Plata.