

RESIGNIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJA Y FORMATIVA

Ceballos Suárez, Marcela ¹

RESUMEN

En el presente artículo se aborda la evaluación para el aprendizaje desde una mirada compleja, entendiéndose que la complejidad posibilita una concepción multidimensional y sistémica en el terreno de lo educativo, en tal sentido, complejizar la evaluación posibilita un aprendizaje crítico centrado en problemáticas planetarias, cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes. Ahora, resignificar la evaluación va más allá de la enseñanza de contenidos y formas instrumentalizadas, por tanto, el papel protagónico de la evaluación ha de ser formativo, es decir, pensada para y en favor de los aprendizajes de los estudiantes, especialmente desde el reconocimiento de la condición humana y la identidad terrenal. Se requiere entonces, una evaluación orientada hacia la formulación de interrogantes centrados en la reflexión y no en la mera reproducción de información.

Palabras claves: Evaluación, resignificación, complejidad, formativo, estudiantes, educadores, escuela, enseñanza, aprendizaje.

RESIGNIFICATION OF ASSESSMENT FROM A COMPLEX AND FORMATIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT

In this article the assessment for learning is approached from a complex view, understanding the complexity enables a multidimensional concept and if you like systemic in the realm of education, in this sense, complicate the evaluation enables a critical centered learning problems planetary, close to the daily lives of students. Reframing the assessment goes beyond teaching content and manipulated forms; hence, the title role in the assessment must be formative, designed for and on behalf of student learning, especially from the human condition and earthly identity. , Oriented towards the formulation of questions focused on reflection and not on the reproduction of information evaluation is then required.

Key Words: Assessment, redefinition, complexity, training, students, educators, school, classroom practice, teaching, learning. Strategies, cooperative work

¹ Magister en Educación; Tutora pedagógica del Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender, Ministerio de Educación Nacional (Colombia) ; Profesora titular de la Institución Educativa Julia Restrepo; ensayista y autora de algunos artículos de opinión y de revisión; Estudiante de Doctorado en Pensamiento Complejo de Multiversidad Edgar Morin (Sonora – México).

"En materia de lo educativo, y más concretamente en lo relacionado con los encuentros de aula, hay mucho camino por recorrer y muchas alternativas por construir." (Martha Y. García C.)

1. La evaluación de los aprendizajes desde una mirada compleja

Evaluar desde una mirada compleja implica ir más allá de los contenidos curriculares, la implementación de pruebas estandarizadas y los datos numéricos, aspectos estos que terminan reduciendo el acto de aprender. Más bien, la evaluación debe centrarse en la enseñanza de la comprensión desde diversos problemas que van emergiendo producto de la crisis planetaria, la cual afecta la vida cotidiana en diversos ámbitos y a gran escala (contaminación, explotación del planeta, desigualdad, discriminación, injusticia, terrorismo, enfermedades raras, deslegitimación de las instituciones sociales, entre otras), por tanto, la Escuela y en especial, los educadores más que medir conocimientos bancarios a través de exámenes instrumentalizados que en muchas ocasiones operan como "dispositivos de poder y de control" (Foucault, 2010:75) deben potenciar aprendizajes desde un enfoque recursivo, creativo y crítico. Al respecto, Morín (2003:87) señala que "la misión de la educación es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria"; así mismo, capaces de aprender a convivir en la diversidad y en armonía con todas las especies.

Ahora bien, la evaluación desde una mirada compleja posibilita atractivas estrategias de aprendizaje cooperativo porque propicia consensos y disensos; asimismo, la evaluación concebida desde una perspectiva compleja permite la apertura al diálogo, al igual que entretejer ideas de una manera sistémica para la generación de nuevos conocimientos. De allí que "pensar complejamente implica la polisemia del término evaluación, de su concepción y de su praxis" (Schulman, 2005:19).

Evaluar desde un pensamiento abierto, crítico y complejo, favorece el interdiálogo entre unos sujetos con otros, generándose así procesos de aprendizajes flexibles y cooperativos que respondan a nuevas expectativas y formas multidiversas de interpretar el mundo. Contextualizando lo anterior, Morin (2003:87) sostiene que "la educación debe propiciar una mundología con la vida cotidiana"; de ahí que, no es gratuito que hayan emergido cátedras de Paz y Ciudadanía, materias éstas que se direccionan en educar desde una concepción política, entendiéndose que todo ciudadano es un ser social y culturalmente político; sin embargo, dichas dimensiones en ocasiones están escindidas de la evaluación de aula, dado que ésta gira en torno a contenidos instrumentales y resultados medibles, como si el sujeto fuese un producto agotado, Celin (2012:85) corrobora lo anterior cuando expresa que "los métodos experimentales y cuantitativos se utilizan con validez y fiabilidad para valorar productos ya acabados, con el propósito de constatar lo conseguido y tomar las medidas oportunas a mediano o largo plazo". En contraste con lo anterior, el sujeto no se agota, más bien, vive en un "incompletud cultural". (Skliar: 2014:13).

Parafraseando a Morín, se dirá que el sujeto se complementa por la cultura, puesto que no existe cultura sin cerebro humano; él la reinventa y del mismo modo la resignifica permanentemente, bien sea en la forma de actuar, percibir y aprender. En esa misma medida, la enseñanza y la evaluación deben resignificarse, puesto que constantemente emergen nuevos conocimientos e innovadoras formas de aprender que van dejando archivadas algunas prácticas bancarias propias de una enseñanza tradicional. (Freire, 2012:76), por ejemplo: la capital de España: Madrid. Dos por dos: cuatro, la S con la A; SA.

Recetas como las anteriores dificultan que un estudiante pueda avanzar hacia el crecimiento de un pensamiento complejo, debido a que es instruido mediante el uso de una inteligencia parcelada y compartimentada que termina unidimensionando lo multidimensional, contrario a los aprendizajes complejos que son más significativos. Según Oliver (1994:23) "el abordaje de los aprendizajes complejos no entiende de prisas, de tiempos restringidos y fragmentados, sino que supone buscar en todos los vericuetos del camino para encontrar, incluso lo no esperado".

En ese mismo diálogo, Schulman (2005:33) señala que "es fundamental que el estudiante use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Para ello, hay que plantearle principalmente dilemas"; y si se quiere, problemas mundializados que se contextualicen con la vida cotidiana con el fin de lograr una mejor comprensión de lo planetario. "Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades" (Morin, 2003:19), tanto de los profesores con experiencia, como de los que recién ingresan a la carrera docente. Ahora, un educador estratega entiende las dificultades de sus estudiantes y se vale de técnicas para que los aprendices paulatinamente alcancen unos mejores desempeños, puesto que el acto de enseñar, el acto de aprender y el acto de evaluar presentan diferentes modos, tiempos y ritmos.

Ahora, la evaluación de aula no puede seguir cayendo en las cegueras de medir conocimientos bancarios, ella como una práctica ante todo pedagógica, debe propender por liberar la consciencia de ese otro y esa otra que, en ocasiones, no comprende algunos saberes específicos, más bien, la evaluación debe constituirse en una herramienta flexible y cooperativa, puesto que la transmisión y reproducción de la información puede conducir a que se cometan ciertos errores tanto conceptuales como epistémicos. Al respecto Morín (2011:21) señala que "la educación del futuro debe afrontar el problema desde dos aspectos: error e ilusión", entendiéndose que ambas categorías habitan en la mente humana.

Es así como la evaluación debe hacer hincapié que existen ciertas preguntas y respuestas permeadas por el error y por la ilusión, dado que en la transferencia de información pueden presentarse sesgos, ruidos, errores y certidumbres; incluso, la memoria puede estar atiborrada de muchos errores, productos de ideas falaces; frente

a dicha situación es importante desaprender y deconstruir algunos datos memorísticos del pasado. En virtud de ello, la evaluación de aula, desde una mirada abierta, crítica y compleja, presenta un valor agregado capital, ya que permite el diálogo entre pares y colectivos para llegar a acuerdos mínimos sobre un tema o fenómeno estudiado. Morín (2011:35) manifiesta que "necesitamos negociaciones y controles mutuos entre nuestras mentes y nuestras ideas. Necesitamos intercambios y comunicaciones entre diferentes regiones de nuestra mente". En palabras análogas, Derrida (1980:02) propone la desconstrucción de ideas y enunciados con el fin de depurar ciertos planteamientos preconcebidos.

El pensamiento complejo entrama meta-puntos, entendiéndose esta categoría como envolvente y subjetiva, puesto que la complejidad entreteje diferentes miradas sobre una realidad, asimismo, el pensamiento complejo es polifónico dado que privilegia un dialogismo y un cruce de discursos. En atención a lo anterior, la evaluación de aula debería ser sistémica; es decir, una herramienta dialógica que permita la apertura y la reflexión sobre diversas situaciones problemáticas.

Ahora, el acto evaluativo debe ser una apuesta para la formulación de preguntas esenciales, por ejemplo: interrogantes que permitan reflexionar sobre la condición humana, la identidad terrenal, la incertidumbre, la comprensión, la ética del género humano, la ecologización del planeta, el encantamiento del mundo, el cuidado del cuerpo, lo multidiverso y otros temas que posibiliten un diálogo socrático a través de preguntas abiertas conducentes a re-inventar el universo, así como lo hicieron los antiguos griegos con el método mayéutico, el cual buscaba parir ideas y liberar el pensamiento de los jóvenes.

Articular la evaluación desde un pensamiento complejo puede constituirse en un ejercicio académico interesante, ya que los contextos en que habitamos día tras día son caóticos a tal punto que terminan afectando las relaciones humanas; de ahí que preguntar o preguntarse acerca de la crisis mundializada es auto-cuestionarse sobre la propia existencia; por lo tanto, la evaluación, más que ser un recetario de interrogantes repetitivos, debe ser una herramienta que convoque a la reflexión sobre el bucle mundonación; una evaluación vista como una herramienta que permita ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido, que ayude a la búsqueda de indicios en forma sistemática que implicaría necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación. De esta manera la evaluación se convierte en una meta-evaluación que busca "considerar" o "manifestar" las posibilidades de cada uno de los aprendices con el objeto de que se identifiquen sus limitaciones para poder apoyarlos, favorecer su aprendizaje significativo y potenciar sus aciertos y fortalezas.

En palabras similares, Piaget (1998:12) dice que "el objetivo de la educación es formar hombres capaces de crear cosas nuevas y no repetir simplemente lo que otras generaciones han hecho". Se requiere pues una resignificación no solamente de la

evaluación, sino también de la cosa educativa desde una mirada compleja, ya que "el pensamiento complejo puede romper con los antiguos esquemas mentales que guían nuestra visión limitada y egocéntrica del mundo" (Morín, 2003:65).

Abordar la evaluación desde la complejidad, permite acoger y reconocer al otro y a los otros desde sus habilidades, destrezas, inteligencias, aptitudes, valores, imaginarios y motivaciones, incluso desde sus torpezas, ya que cada sujeto tiene sus propias formas de aprender, pero esas individualidades humanas no se constituyen en un impedimento para interactuar e instruirse de manera cooperativa con los otros, contrario a lo que sucede cuando se evalúa con procedimientos tradicionales, los cuales terminan agudizando los momentos de crisis que enfrenta un aprendiz cuando no consigue unos desempeños superiores o cuando no logra realizar una tarea exitosa. Ahora, cuando un educador solo se fija en los errores del evaluado, afecta su estado anímico y también incide en sus intereses académicos.

La evaluación, mirada desde la complejidad, posibilita una relación empática por parte de los sujetos involucrados en el proceso; es decir, que cuando las percepciones y relaciones tanto del profesor como del estudiante son empáticas, se crean vínculos más humanos. Al respecto Hojat (2012:04) señala que "la empatía es la experiencia interna de compartir y comprender el estado psicológico momentáneo de otra persona", de ahí que un aspecto esencial de la pedagogía sea la de reflexionar la enseñanza y hacerla más humana. En concordancia con lo anterior, Morín (2011:49) expresa:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.

Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite aclarar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. Los progresos concomitantes con la cosmología, las ciencias de la tierra, la ecología, la biología, la prehistoria en los años 60-70 han modificado las ideas sobre el universo, la tierra, la vida y el hombre mismo. Pero estos aportes aún están desunidos. Lo humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. Aquí se enuncia un problema epistemológico.

Finalmente, se dirá que las comprensiones expuestas anteriormente buscan provocar y motivar a los educadores para que resignifiquen la evaluación desde una mirada compleja, toda vez que la complejidad puede romper con los envejecidos esquemas mentales que aún prevalecen en la forma de evaluar. De otro modo, se procede a darle apertura al tema de la evaluación formativa para apostarle al aprendizaje estratégico y cooperativo.

2. La evaluación formativa: una apuesta para potenciar el aprendizaje estratégico y cooperativo

La evaluación formativa fue introducida en el terreno de lo educativo por Michael Scriven en 1967, para referirse a los procedimientos implementados por los educadores en las secuencias didácticas; dicha evaluación busca satisfacer las necesidades que presentan los estudiantes en el aprendizaje; para ello, el profesor acompaña a los estudiantes mediante diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan comprender la información y algunas secuencias que en un primer momento pudieron haber presentado dificultades; en tal sentido, la evaluación formativa es cíclica, dado que puede avanzar o retroceder según los ritmos de aprendizaje. En palabras de Furman (2012:23) "la evaluación para el aprendizaje ha cobrado fuerza como modo de conectar más íntimamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto permite adaptar y revisar las estrategias que utilizan los docentes", mediante procedimientos flexibles, adaptados e interactivos.

La evaluación formativa, eficazmente implementada, puede mejorar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, mediante la intervención oportuna del maestro, el control permanente, el monitoreo de las actividades, la dialogicidad con los estudiantes y un sinnúmero de procedimientos. Los puntos más importantes de la evaluación formativa son:

- No parte de una calificación sumativa durante el desarrollo de una secuencia didáctica de aprendizaje.
- Es consensuada porque se generan acuerdos entre el profesor y los estudiantes para retroalimentar los aprendizajes, según las variables de tiempo, ritmos y grados.
- No está supeditada a formatos de pruebas ni a exámenes, la forma de evaluar puede tener otra dinámica (monitoreo, regulación, socialización, exposición entre otras estrategias).
- Implementa el trabajo cooperativo para aprender entre pares.
- Es estratégica porque implementa diversas técnicas, métodos, materiales y secuencias para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- Su finalidad es obtener información sobre las formas individuales como aprenden los estudiantes (fortalezas y debilidades).
- Cumple una función reguladora partiendo de estrategias que facilitan el aprendizaje individual.
- Se focaliza en los errores del aprendizaje con el fin de ir fortaleciendo gradualmente los logros y desempeños de los estudiantes.
- Permite diseñar planes de mejoramiento para intervenir las debilidades en el aprendizaje de los estudiantes.

- Se focaliza en la comprensión y resolución de problemas con el propósito que aprendan a pensar críticamente.
- Es autocrítica y propone variables de solución a problemáticas.
- Se centra en la enseñanza de la comprensión.

Con respecto a la enseñanza de la comprensión Morín (2011:99) señala que:

Hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad.

Explicar es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todo los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva.

La comprensión humana sobre pasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana. Esta comporta un conocimiento de sujeto a sujeto. Si veo un niño llorando lo voy a comprender sin medir el grado de salinidad de sus lágrimas y, encontrando en mí mis angustias infantiles lo identifico conmigo y lo identifico con él. Las demás personas se perciben, no solo objetivamente sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un ego alter se vuelve alter ego. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad.

La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación.

El proceso de evaluación incluye el control de la comprensión, dado que el profesor debe monitorear las interpretaciones erróneas que son producto de creencias e ilusiones de los estudiantes. Schulman (2011:25) sostiene que:

Para entender qué es lo que comprende un alumno será preciso comprender profundamente el material que se va a enseñar y los procesos de aprendizaje. Esta comprensión deberá estar directamente relacionada con las asignaturas específicas que se imparten en el colegio y con los temas específicos dentro de cada asignatura. Lo anterior representa otra manera de utilizar lo que llamamos conocimiento didáctico de las materias. La evaluación también está orientada hacia nuestra propia labor docente y hacia las lecciones y los materiales empleados en esas actividades. En ese sentido conduce directamente a un acto de reflexión.

Por tanto, la evaluación para el aprendizaje, también llamada formativa (Furman, 2012) no se centra en los resultados como sí lo hace la evaluación sumativa, más bien, la mirada de esta tipología de evaluación radica en el análisis de las evidencias obtenidas a partir del alcance de los aprendizajes de los estudiantes, para así saber si éstos realmente han llegado a meta-aprendizajes, o por lo contrario existen vacíos y dificultades en la transferencia de información, además de ello, la evaluación formativa posibilita que el educador diseñe un plan de mejoramiento sobre algunas tareas específicas que aún no han tenido un despliegue accesible y comprensivo en los aprendices.

Dentro de la línea de investigación en evaluación "Un trabajo pionero de Black y William (1998:12) reveló que los esfuerzos orientados a mejorar la evaluación formativa producían importantes mejoras en los aprendizajes de los alumnos, especialmente para aquellos con peor desempeño académico"; es decir, que la evaluación formativa fuera de ser retroactiva, es ante todo estratégica porque promueve la participación y los conocimientos previos entre educador y estudiante, fuera de ello, "la evaluación formativa ayuda a los estudiantes a ver las conexiones y aclarar el significado, en pequeños pasos sucesivos, sobre la manera en que un nuevo conocimiento está relacionado con conocimientos ya existentes". (MacMillan: 2007:05).

La retroalimentación de la información es sumamente importante porque activa los recuerdos o algunas ideas que resultaron incomprensibles en un primer abordaje de un contenido; desde esa intencionalidad, la evaluación para el aprendizaje es formativa porque posibilita mayores oportunidades para comprender la información. Ahora, la enseñanza y el aprendizaje han de ser dos procesos flexibles y cooperativos, su articulación implica que el educador se ponga los calcetines de ese otro u otra que en ocasiones presenta dificultades para asimilar una determinada información o ciertas preguntas, por lo tanto, es necesario proveer estrategias direccionadas al logro que se esperaba alcanzar, puesto que en algunas ocasiones se ha observado que las ayudas que suministran ciertos profesores no están focalizadas a superar los errores obtenidos en la evaluación. Al respecto Sanmartí (2007:11) "propone que las preguntas sean contextualizadas o, dicho de otro modo, que planteen una situación problema que tenga sentido para los alumnos", con el propósito que el aprendizaje tenga un impacto significativo partiendo de ejemplos reales y contextualizados.

En relación con lo anterior, es sumamente importante que la evaluación de aula esté pensada desde un enfoque formativo con el fin de que los estudiantes asuman como propios diversos aprendizajes (experienciales, disciplinares y científicos) a partir del interdiálogo con los profesores y compañeros de curso, para ello es fundamental que estos se comprometan en la regulación de sus aprendizajes y en lo posible que se pregunten acerca de la forma de cómo aprenden para que así identifiquen sus necesidades y expectativas.

Otro aspecto clave en la evaluación del aprendizaje es la implementación autónoma del material, bien sea en versión impresa o digital. Al respecto, Duque (2015:21) señala que "desarrollar buenas prácticas de evaluación en sus diferentes modalidades requiere buenos materiales educativos y un buen acompañamiento que ilustren al docente cómo utilizar el conocimiento", en las prácticas de aula, de esta forma se reforzaría la información transferida de cada una de las distintas disciplinas.

Evaluar el aprendizaje con el apoyo de materiales educativos es una excelente estrategia, especialmente cuando a partir de un texto los estudiantes ejercitan los niveles de comprensión inferencial y crítica. Los materiales educativos también posibilitan la retroalimentación tanto del tema como de la información abordada. Schulman (2005) sugiere la implementación de los materiales educativos en la planeación de aula con el fin que haya una interiorización sobre el conocimiento didáctico del contenido, ya que los materiales se constituyen en instrumentos para retroalimentar la información.

Los materiales educativos posibilitan que los estudiantes aprendan todo el tiempo, a su vez que los educadores preparen las secuencias didácticas de acuerdo con las necesidades de sus evaluados. Una de las claves para resignificar tanto la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, es precisamente la apropiación de los materiales educativos por parte de los educadores y estudiantes, puesto que los materiales suministran lecturas que permiten retroalimentar aspectos conceptuales y epistémicos de un determinado campo de conocimiento o disciplina.

Otro aspecto que se debe considerar en la evaluación formativa, es el uso del tiempo empleado tanto en las secuencias didácticas como en las estrategias de aprendizaje; es decir, que la planeación de aula requiere de unos tiempos flexibles con el fin que los contenidos sean transferidos de una manera oportuna, facilitando que los estudiantes asimilen la información orientada por el profesor; en ese sentido, la evaluación formativa se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza de contenidos, además se vale de procesos cíclicos que posibiliten dosificar los tiempos y los ritmos de los estudiantes, dado que ésta práctica requiere de un flujo continuo de información para hacer visible las fallas y los aciertos que van obteniendo los estudiantes en el proceso mismo del aprendizaje.

En palabras de Dunn y Mulvenon: (2009:34) "la evaluación formativa consiste en un abanico de procedimientos de evaluación formales e informales integrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos". Otro aspecto de la evaluación formativa incorpora "un conjunto de habilidades y actividades que realizan los profesores para dar una retroalimentación a los estudiantes con el propósito de mejorar su motivación y su aprendizaje, mediante el diseño de clases y actividades que satisfagan las necesidades del estudiante". (MacMillan: 2007:04).

De otro modo, Stiggins (2010:03) propone el diseño de una evaluación acertada para estimular y desde luego apoyar el aprendizaje de los estudiantes:

1. Redefinir las dinámicas emocionales de la evaluación.
2. Garantizar una evaluación efectiva.
3. Utilizar la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes.
4. Preparación efectiva de profesores en aplicaciones formativas.
5. Brindar liderazgo para la evaluación formativa.
6. Educar a las comunidades, comités escolares y legislaturas.

3. Conclusiones

A manera de cierre se debe decir que la evaluación de aula percibida, bien sea desde un enfoque complejo y formativo, debe ser asumida desde una serie de cambios estructurales que promuevan el aprendizaje a través de la participación activa de los estudiantes, posibilitando el diálogo, las relaciones interpersonales, el trabajo cooperativo, el reconocimiento y acogimiento del otro y de los otros desde sus habilidades, incluso desde sus dificultades, torpezas y aspectos diversos, dado que somos sujetos incompletos. (Skliar: 2014) los cuales estamos convocados a aprender todo el tiempo.

En otras palabras, MacMillan (2007:06) contextualiza lo siguiente:

La calidad de una evaluación no es solamente una función de precisión de los resultados que esta produce. También debemos evaluar la calidad en términos del impacto de los resultados en el aprendizaje. Esto nos muestra formas prácticas de "evaluación para el aprendizaje": el uso del proceso de evaluación formativa y sus resultados como una intervención de enseñanza diseñada para incrementar no solamente para monitorear y calificar el aprendizaje de los estudiantes.

Evaluar formativamente involucra un conjunto de habilidades y actividades propias del acto de enseñanza, las cuales están dirigidas por los profesores con el propósito de retroalimentar a los estudiantes en sus formas individuales de aprender, para ello es necesario que los docentes verifiquen los aprendizajes teniendo en cuenta las necesidades y las expectativas de los estudiantes.

Ahora bien, la evaluación formativa proporciona el alistamiento de materiales y procedimientos que permiten llevar paso a paso las evidencias que se van observando según los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Al respecto, MacMillan (2007: 4) señala que:

... el objetivo de la evaluación formativa es la mejora de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Para alcanzar este objetivo los profesores deben

emplear un proceso circular y continuo que involucra las evaluaciones de la conducta y el trabajo del estudiante. Es decir, que mientras se enseña se monitorea a los alumnos y se le hacen preguntas, los maestros determinan lo que los estudiantes saben, entienden y pueden hacer.

Otro aspecto que se concluye es que la evaluación, más que una práctica de control, debe ser asumida como un ejercicio académico que propicie la reflexión y la comprensión de diferentes problemáticas planetarias que conduzca a la toma de decisiones propositivas y al desarrollo de competencias investigativas a partir de preguntas abiertas que permitan la reflexión, la comprensión de lo terrenal y la identidad humana, partiendo de la base que coexistimos en un mundo mixto, hecho de hombres y mujeres que no tienen la misma manera de habitar en él, de interpretarlo y de actuar sobre él.

Otra característica importante de la evaluación formativa, es que esta debe centrarse en la enseñanza de la comprensión, entendiéndose la comprensión desde dos posibilidades; una comprensión intelectual u objetiva, la cual se basa en datos, informaciones, registros, conocimientos y experiencias personales del mundo y de los objetos; por otra parte, una comprensión humana o subjetiva, que va más allá de lo estrictamente cognitivo; es decir, una comprensión vista desde el entendimiento de un sujeto hacia otro, para ello es necesario las interconexiones personales que solo se pueden dar a través de unas relaciones empáticas.

Comprender las intersubjetividades humanas permite interconectar sentimientos, y creencias mutuas para facilitar el entendimiento y la comunicación; además, la comprensión ha de posibilitar el acogimiento y el reconocimiento de los otros y de las otras desde la diversidad; por lo tanto, la escuela debe propiciar una enseñanza de la comprensión la cual ha de permear las formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

A la luz de la teoría, se deduce que tanto la evaluación compleja como la evaluación formativa presentan puntos de encuentro porque ambas centran el aprendizaje en el estudiante, vistos éstos como núcleo del proceso educativo. La evaluación compleja tiene en cuenta la problematización de lo planetario y pretende que el estudiante problematice los conocimientos de una manera crítica, mientras que la evaluación formativa se focaliza en la retroalimentación del aprendizaje mediante el trabajo cooperativo, el intercambio y el diálogo de saberes.

Las tipologías de evaluación abordadas (evaluación desde la complejidad y la evaluación formativa) no persiguen escalas sumativas ni una educación basada en la recopilación de datos memorísticos; por lo tanto, la enseñanza en el aula de clase debe ocupar a los estudiantes en actividades y tareas centradas en el aprendizaje, las cuales partan de su realidad cotidiana si realmente se pretende conseguir un aprendizaje significativo.

4. Referencias bibliográficas

BLACK, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: School of Education, King's College London.

CELIN, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: un reto para la educación del nuevo milenio. Universidad del Caribe. Barranquilla. Colombia.

CLAVIJO, G. (2002) La evaluación del proceso de formación. Texto en PDF. Recuperado en internet en: www.colombiaprende.edu.co.

CRUZ, F. (1998). Ensayos sobre la modernidad y la contemporaneidad. Editorial Ariel. Santafé de Bogotá. Colombia.

DERRIDA, J. (1980) "Torres de Babel" en *Hermenéutica y post-estructuralismo de la traducción*, ER. *Revista de filosofía*, 5, año III, págs. 35-68. Traducción de Carmen Olmedo y Patricio Peñalver.

DUQUE, M. (2015). Pilares para un programa de desarrollo profesional situado. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia.

DUNN, K. Mulvenon. S. (2009). *A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. Practical Assessment Research & Evaluation*.

FLÓREZ O, R. (2001). Evaluación, pedagogía y cognición. Editorial Mc Graw Hill. Bogotá. Colombia.

FOUCAULT. M. (2010). Vigilar y castigar. El examen. Editorial siglo XXI. Madrid. España.

FREIRE, P. (2009). Pedagogía del oprimido. Editorial magisterio. Bogotá. Colombia.

FURMAN, M. (2012). Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

GARCÉS A, Z. (1999). Evaluación o Examen. Editorial magisterio. Bogotá. Colombia.

GARCÍA C. M. (2010). La evaluación como una reflexión sistémico-compleja acerca del quehacer educativo. Universidad de Manizales. Colombia.

HOJAT, M. (2012). Empatía en el cuidado del paciente. Editorial Manual Moderno. México.

LIZARAZO. F. (1998). Breviario de pensamientos filosóficos. Morales Editores. Colombia.

MACMILLAN, J. (2007) La evaluación formativa en el aula. De la teoría a la práctica. Publicado por *Teachers College Press*, 1234. *Amsterdam Avenue*, por el *Teachers College* de la Universidad de Columbia New York.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290 de 2009. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1992). Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. Primeros resultados. Colección Documentos del Saber # 01.

Ministerio de Educación Buenos Aires. Gobierno de la ciudad. (2009). Evaluación formativa. Argentina.

MONTENEGRO, I. (2009). Cómo evaluar el aprendizaje escolar. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.

MORIN, E. (2003). Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa. Colección Libertad y Cambio. Barcelona. España.

MORIN, E. (2011). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.

NIÑO, R, V. (1997). La evaluación de factores asociados a la calidad de la educación. Buenos Aires.

OLIVER, C. (1994). La evaluación desde la complejidad. Una nueva forma de evaluar. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona. España.

PENNAC, D. (2008). Mal de escuela. Editorial Mondadori. Barcelona. España.

PÉREZ, A. Mauricio. (1997). Indicadores de logro, una mirada de los procesos curriculares. En revista *Educación y Cultura*. Fecode. Bobota. Colombia.

PIAGET, J. Citado por Lizarazo F. (1998). Breviario de pensamientos filosóficos. Morales Editores. Colombia.

ROTGER Bartolomé. (1990). Evaluación Formativa. Editorial Cincel. Madrid. España.

SALINAS, M. (1998) La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

SALINAS, M. (1998). Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad. *En: Cuadernos Pedagógicos, Evaluación y Currículo*. Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Medellín.

SÁNCHEZ, M. (2006). Evaluación formativa. Texto PDF. Recuperado en: www.educando.edu.do.

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Editorial Graó. Barcelona. España.

SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R. W. Tyler, & R. M. Gagne, *Perspectives of curriculum evaluation* (págs. 39-83). Chicago: Rand-McNally.

SHULMAN, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma: *Knowledge and teachin: foundations of the new reform*. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 9(2).

SKLIAR, C. (2014). *Ser el otro ser*. Seminario de Maestría en Educación. Universidad Católica de Manizales. Colombia.

STIGGINS, J. (2010). *Conquistando la frontera de evaluación de aprendizaje*. Texto PDF. Consultado 2015. Universidad de los Andes. Colombia.

TOBÓN, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005.

TORRADO, M. (2006). *Desarrollo y evaluación por competencias*. Texto en PDF. Colombia.

ZAVALA, M. (2003). *Las competencias del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.