



Título del artículo / Título do artigo: Evaluación analógica del aprendizaje

Autor(es): Alfonso Arriaga Juarez

Año de publicación / Ano de publicação: 2014

DOI: 10.63314/LLJG2120

Citación / Citação

Arriaga Juarez, A. (2014). Evaluación analógica del aprendizaje. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(1), 13-30.

<https://doi.org/10.63314/LLJG2120>



ALFE

Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC



Evaluación analógica del aprendizaje

Alfonso Arriaga Juárez

Academia de Filosofía
en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal

alfonso.arriaga@iems.edu.mx

Licenciado en Filosofía y Maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de trabajo: Filosofía de la Educación, Didáctica de la Filosofía, Filosofía de la Ciencia, Hermenéutica Analógica, Filosofía de la Mente.

Resúmen - Resumo - Abstract

La evaluación de los aprendizajes es quizá, el elemento más relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje pues alguien que no es capaz de saber cuáles son sus propias fortalezas o debilidades es una persona que difícilmente puede aprender algo, por lo cual es necesario reflexionar profundamente sobre este elemento del proceso educativo. Desafortunadamente, este elemento es obviado en la gran mayoría de las propuestas, teorías o perspectivas epistémicas que con respecto al tema educativo se plantean por especialistas y docentes. Lo anterior tiene como consecuencia que tanto los docentes como los teóricos se repliegan a extremos inaceptables a la

A avaliação das aprendizagens é, talvez, o elemento mais relevante do processo de ensino-aprendizagem, pois alguém que não é capaz de saber quais são suas próprias forças ou deficiências é uma pessoa que difícilmente pode aprender algo, motivo pelo qual é necessário refletir profundamente sobre este elemento do processo educativo. Infelizmente, este elemento é ignorado na grande maioria das propostas, teorias ou perspectivas epistemológicas no que diz respeito à questão educacional levantada por especialistas e docentes. Isto tem como consequência o fato de que tanto os docentes como os teóricos se voltam a extremos inaceitáveis na hora de estabelecer e aplicar

The evaluation of learning is perhaps, the most important element of the teaching-learning process then someone who is unable to know what your own strengths and weaknesses is a person who can hardly learn something, therefore it is necessary to think deeply about this element of the educational process. Unfortunately, this element is ignored in most of the proposals, epistemic theories or perspectives on the issue of education are treated by specialists and teachers. The consequence is that both teachers and theorists to unacceptable extremes retract when establishing and implementing the various proposals on the evaluation: or it has a rigid assessment

hora de establecer y aplicar las diferentes propuestas sobre la evaluación: o bien se tiene una evaluación rígida que pretende la objetividad y que, bajo la propuesta que aquí se presenta es llamada univocista, o bien se establece una evaluación extremadamente subjetiva, sin criterios y relativista que aquí se denomina equivocista. En ambos casos, el propósito de la evaluación se pierde, razón por la cual aquí se presenta una alternativa, una evaluación sustentada en la hermenéutica analógica, la cual establece una evaluación equilibrada, proporcional mediada por el diálogo intersubjetivo.

as diferentes propostas de avaliação: ou bem se tem uma avaliação rígida, que pretende a objetividade e que, pela proposta que aqui se apresenta, é chamada de univocista, ou bem se estabelece uma avaliação extremamente subjetiva, sem critérios e relativista, que aqui se denomina equivocista. Em ambos os casos, o propósito de avaliação se perde, razão pela qual aqui se apresenta uma alternativa, uma avaliação sustentada na hermenêutica analógica, que estabelece uma avaliação equilibrada, proporcionalmente mediada pelo diálogo intersubjetivo

seeks objectivity and that, under the proposal presented here is called univocal, or establishing a highly subjective assessment, no criteria or multiple criteria and relativistic referred to here as equivocal. In both cases, the purpose of the evaluation is lost, which is why an alternative presented here, an assessment supported by analog hermeneutics, which provides a balanced assessment, proportional mediated intersubjective dialogue.

Palabras Clave: Evaluación, Analogía, aprendizaje, Hermenéutica, Hermenéutica Analógica.
 Palavras-chave: Avaliação, analogia, aprendizagem, Hermenêutica, Hermenêutica Analógica
 Keywords: Evaluation, analogy, learning, Hermeneutics, Hermeneutics Analog.

Recibido: 19-04-2013

Aceptado: 28-05-2013

Para citar este artículo:

Arriaga Juárez, A. (2014). Evaluación Analógica del aprendizaje. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1(1). 13-30

Evaluación analógica del aprendizaje

“Si yo no ardo...
Si tú no ardes...
¿Quién iluminará esta oscuridad?”
#Yo Soy 132

Como es bien sabido, de todos los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es el más complejo, pues en ella se intentan establecer los parámetros o criterios a través de los cuales se formularán los juicios acerca del desarrollo cognitivo de los discentes, así como de sus habilidades y actitudes académicas.

Este procedimiento es de vital importancia para el adecuado desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, pues la evaluación puede impactar negativamente en su autoestima; es por eso que si no se tiene una idea clara de lo que significa e implica la evaluación se corre el riesgo de caer en alguna de las dos trampas:

- a) se establecen criterios rígidos por parte del profesor que dejan de lado las características propias y particulares de cada estudiante, convirtiéndolo en un objeto que está sometido a un control de calidad a partir de criterios homogeneizadores, que impiden la creatividad e inventiva, así como la autonomía del estudiante.
- b) los criterios son tan laxos o ambiguos que en ningún momento se sabe qué se está evaluando, y al final se realiza un juicio basado en creencias y posturas extremadamente subjetivas por parte del profesor, cuando no en simpatías personales.

Por tal motivo, es de llamar la atención que en la mayoría de los tratados pedagógicos, didácticos y disciplinares, la evaluación se tome como un proceso simple y mecánico del cual se reflexiona poco, y se prescribe a través de instrumentos rígidos o de criterios tan laxos que dan la idea de que cualquier cosa puede ser válida para la evaluación de los aprendizajes.

Además de la problemática anterior, existe una grave confusión generalizada entre evaluación y medición, lo cual nos lleva a un problema mayor: si la evaluación es por definición cualitativa cómo es posible incorporar elementos

cuantitativos, esto es, cómo es posible medir los juicios de valor y representar el resultado de esta medición-evaluación de forma numérica.

Como puede observarse, los problemas en torno a la evaluación son complejos y variados y su resolución es de vital importancia pues, de lo contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje quedará incompleto, trunco; de tal forma que no se podrá tener certeza con respecto a si las acciones y procedimientos aplicados han resultado efectivos o no.

Por tal motivo, en el presente trabajo se intenta proponer una vía alternativa que dé respuesta satisfactoria a las problemáticas antes planteadas, a través de una propuesta de evaluación analógica, misma que se fundamenta en la concepción Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano.

Para tal efecto, primero expondré, de manera sucinta, las principales características de la Hermenéutica analógica, así como de la Pedagogía de lo Cotidiano. Posteriormente, se presentarán las implicaciones éticas pues “lo que se enseña y la forma en que se enseña en la escuela, implica toda una responsabilidad moral” (Monroy, 2006, p.148). Por último, se propone una evaluación analógica que evite caer en la univocidad, así como en el equivocismo.

I. Hermenéutica Analógica

La hermenéutica tiene como finalidad la interpretación de textos tanto los escritos como aquellos que están más allá de la palabra o el enunciado, y en los que se pueden hallar más de un sentido, es por eso que el objetivo de la hermenéutica es la interpretación comprensiva, misma que está mediada por la contextualización.

De esta forma, la función principal de la hermenéutica es poner al texto en su contexto y así, evitar la incompreensión que surge de descontextualizar. Para lograr este objetivo, el acto hermenéutico debe ser guiado por tres momentos: el del significado intertextual (sintaxis), el del significado textual (semántica), y el del significado contextual (pragmática). Así pues, el texto posee un significado que tiene una intencionalidad que va dirigido a un destinatario o auditorio.

Ahora bien, el proceso interpretativo inicia con una pregunta, seguido de una respuesta interpretativa o juicio al que se le denomina hipótesis o tesis. Se verificará si ésta se cumple efectivamente, a través de razonamientos tanto

abductivos, de conjetura y refutación como hipotéticos-deductivos; los cuales constituyen la argumentación interpretativa, dado que las premisas serán el cumplimiento de las conjeturas o condiciones que hagan llegar a la conclusión que será la hipótesis ya inferida o probada.

El problema principal con este procedimiento es que la interpretación puede deslizarse hacia extremos incompatibles: “en la interpretación univocista se defiende la igualdad de sentido, en la equivocista, la diversidad” (Beuchot, 2009, p. 46). El problema con el primer tipo de interpretación es que sostiene que sólo hay una interpretación válida y que las demás son incorrectas; en el segundo caso, predomina la subjetividad y el relativismo.

Para no caer en los extremos se propone una mediación analógica en donde se evita que las interpretaciones sean inconmensurables o equivocadas; además, se impide que todas tengan que ser idénticas porque sólo una es la válida (univocismo). Así pues, no se trata de sostener una única interpretación como válida, sino varias pero acotadas, con límite, con criterios que permitan establecer cuáles de ellas se acercan más a la verdad y cuáles se alejan de ella. De esta forma, se podrán comparar interpretaciones salvando el univocismo, pero estableciendo los grados de acercamiento a la verdad para prescindir también del equivocismo relativista.

Para tal propósito, esto es, para determinar el segmento de interpretación que semióticamente se acerca a la verdad, se debe tener en cuenta el contexto “el marco de referencia que el hombre recibe sobre todo de la comunidad, en el diálogo interpretativo entre los intérpretes.” (Beuchot, 2009, p.47) De esta forma, es posible que existan varias interpretaciones aceptables, pero con diferentes niveles de validez que el interprete tiene que determinar en la medida en que sea capaz de rescatar la intención del autor, siendo así la intencionalidad el criterio de verdad o de validez interpretativa.

Así pues, las diversas interpretaciones se deben dirigir a descubrir la intencionalidad del autor, cosa que, aunque sabemos que no es posible al cien por ciento nos servirá de ideal regulativo. De tal forma que, las diversas interpretaciones se relacionan unas con otras con arreglo a la proporción de sentido que subyace en el texto, no obstante, no todas las interpretaciones tienen el mismo valor pues éste dependerá del rango de adecuación al texto. Los rangos se determinan a partir de:

1. aceptación de la mayoría de los expertos o especialistas de la disci-

plina o época

2. capacidad de persuasión tanto a expertos como a especialistas

De esta forma, se accede a la objetividad a través del diálogo intersubjetivo, ya que al presentar una interpretación a la crítica de los que conforman la comunidad interpretativa se genera un diálogo en el que se puede decidir si la interpretación es válida o no. Ahora bien, “con el fin de lograr esa interpretación diferenciada, matizada, no simplista sino compleja o rica, se hará uso frecuente de la distinción” (Beuchot, 2009, p.55) la cual es usada para evitar la equivocidad y encontrar una interpretación intermedia, moderada, congruente y consistente y este es el aspecto fundamental de la *phronesis*.

Como podemos observar, la interpretación analógica es fruto del diálogo, de la sutileza y de la prudencia, pues al analizar y someter a la crítica todas las interpretaciones evitamos caer en el equívoco de dar por válidas todas, pero también evitamos la rigidez de una sola interpretación al jerarquizar y establecer criterios mínimos que nos permitan percatarnos de cuál es la interpretación más adecuada, más equilibrada, es decir, analógica. Una vez expuestos los principios fundamentales de la *Hermenéutica Analógica*, pasaré a establecer su aplicación en el terreno educativo.

II. La *Hermenéutica Analógica* de la Pedagogía de lo Cotidiano

La *Hermenéutica Analógica* es una sistematización categorial para darle sentido o significado al mundo, a la vida y a la historia, de manera proporcional, equilibrada, relativa, cauta y realista, es por eso que la enseñanza educativa que propone tiene como principal objetivo desarrollar seres humanos virtuosos.

Por lo anterior, el docente debe ser también virtuoso ya que, quiera o no, se convierte en el paradigma del estudiante, esto es, su proceder es significativo, su mostrar dice. Es por ello que el educador debe mostrar tanto un comportamiento moral como ejecutivo que promueva la conformación de virtudes.

Así pues, desde la perspectiva de la *Hermenéutica Analógica*, no basta con el mostrar del educador, sino que además debe haber algunas reglas (muy pocas) que permitan a este tipo de enseñanza una aproximación ni equívoca ni unívoca, sino analógica. Tales reglas serían las siguientes:

- 1) El principal objetivo de la educación es desarrollar virtudes en los seres humanos.
- 2) El educador que pretenda educar en virtudes, deberá mostrarlas en su comportamiento para una mejor asimilación del estudiante, esto es, el educador será el paradigma del educando.
- 3) La virtud es una disposición adquirida en el diálogo, principalmente entre educador y educando.
- 4) El educador comienza conduciendo al educando a la comprensión de los principios fundamentales de esa disciplina y le va enseñando a deducir, a partir de ellos, conclusiones dentro de esa disciplina y a seguir con hábito seguro las reglas pertinentes.
- 5) Al estudiante no sólo se le informa, sino se le forma en el hábito-cualidad (el cual es virtud) de operar de acuerdo con lo que en ese saber se hace, siguiendo las reglas que les son propias.
- 6) Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al educando, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto de significado humano para su propia vida. (cf. Beuchot y Primero, 2003)

Es precisamente de este último punto, de donde surge la propuesta de una Pedagogía de lo cotidiano, pues en ella no sólo se quiere abarcar lo relativo a la escuela, sino también a otros ámbitos de la vida, ya que los ejemplos y aplicaciones en ésta llevan a una mejor comprensión de la teoría, si se ilustra en la práctica.

De esta forma, la hermenéutica analógica aplicada a la educación trata de evitar el univocismo de la educación cientificista o intelectualista, puramente positivista, y el equivocismo de una educación llevada al tanteo sin una adecuada guía racional. Lo que busca la Hermenéutica Analógica es una educación integral, que abarque tanto el aspecto intelectual como el emotivo, esto es, una educación de los conocimientos y de los sentimientos.

Esta pedagogía tiene dos supuestos principales: el primero es la concepción que se tiene del ser humano como un núcleo de intencionalidades, una consciente y otra inconsciente. El primer tipo de intencionalidad es la que se refiere al conocimiento racional; el segundo tipo, en contraste, es la parte

relacionada a las pasiones o a los sentimientos. Lo cual nos lleva al segundo supuesto: si el ser humano es consciente y racional, se concibe como libre y capaz de dialogar.

Ahora bien, una vez que se tiene el ideal de ser humano que se desea formar, así como la metodología mínima para llevar a cabo una educación basada en la pedagogía de lo cotidiano, sólo falta establecer el propósito o finalidad de la misma. La teleología que da a la educación la pedagogía de lo cotidiano, es la felicidad: educar para ser felices, es decir, para alcanzar los valores que sean conducentes a esa felicidad y las virtudes que los plasmen.

Sin embargo, se sabe que aquello que hace feliz a uno puede no hacer feliz a otro, no hay una idea unívoca de felicidad; no obstante, la felicidad tampoco es un concepto equívoco, sino más bien análogo, pues admite diversos contenidos materiales, pero no tan distintos que no sean reductibles proporcionalmente, ya que la mayoría de las personas buscan la felicidad en cosas que están relacionadas: la vida, la salud, el bienestar, el cultivo intelectual y moral, etc.

Por lo tanto, la educación no sólo debe basarse en lo puramente intelectual, dejando de lado los sentimientos, porque si no se toman en cuenta, no se logrará el objetivo de la educación, es decir, no se logrará que la persona sea feliz. Por eso, se propone que la razón guíe o dirija a los sentimientos, no obstante que la principal crítica a la educación de los sentimientos es que no se puede tener un dominio directo sobre ellos para poder modularlos; sin embargo, estos pueden modularse de forma indirecta por medio de las ideas y del desarrollo de la sensibilidad.

Por esta razón, la educación del ser humano debe centrarse en la formación del juicio, esto es, la capacidad de analizar y evaluar cualquier aspecto relevante para la vida y de tomar la mejor decisión posible, basada en dicho análisis valorativo. Es importante mencionar que no se trata sólo de la formación del juicio racional sino también del emocional, por lo cual es necesaria la formación del juicio práctico o prudencial.

A partir de esta idea, la Formación del Juicio, es que en el siguiente apartado se realizará una propuesta para la evaluación formativa de los aprendizajes; es decir, analógica. Para ello, es imprescindible mostrar la inutilidad y el fracaso de las evaluaciones de carácter equivocista y univocista, las cuales prevalecen a lo largo de nuestro sistema educativo.

III. La Evaluación Univocista

Desde la perspectiva de la educación tradicional entre más información pueda retener un sujeto y la pueda reproducir en el momento que se le requiera se le considera un sujeto que “sabe”, de tal forma que el papel del profesor se establece como la de aquel que tiene el trabajo de llenar a los alumnos con la mayor información posible para que demuestren qué “saben”, es decir, que pueden reproducir dicha información a través de un examen cualquiera que sea su modalidad (oral, escrito, de opciones, de relación, etc.).

Sin embargo, es obvio que si algún sujeto reproduce la información que se le solicita esto no necesariamente implica que comprende dicha información, por el contrario, lo más probable es que poco tiempo después de ser examinado olvide casi toda la información que antes pudo repetir perfectamente, de hecho, es algo común que de un curso a otro, de un periodo a otro, nos encontremos con estudiantes cuya evaluación o calificación es muy buena y, no obstante, recuerden muy poco o nada del curso o tema anterior.

Así pues, en la educación tradicional se pone énfasis en lo informativo pero no en lo formativo. Ahora bien, el examen no proporciona evidencia del proceso formativo pues no hay manera de verificar o medir, a través de él, si los estudiantes han logrado comprender los principios fundamentales de la disciplina e, incluso, tampoco es útil para verificar la parte informativa ya que, si tomamos en cuenta que los estudiantes tienen por hábito “estudiar” para los exámenes y que esto significa memorizar información que después de la examinación olvidarán, lo que se está examinando es la capacidad de memoria a corto plazo que tiene cada estudiante y no aquello que saben. (Cf. Ángel Díaz-Barriga, 1982, pp. 8-10)

Lo anterior se debe a que el énfasis puesto en la medición educacional fue tal que se llegó a confundirla con la evaluación misma. No obstante, es bien sabido que los términos medición y evaluación, aun cuando están íntimamente relacionados en el contexto educacional, no son sinónimos.

La medición se refiere a la cuantificación de los tipos de aprendizajes alcanzados por los estudiantes; mientras que la evaluación implica, más bien, los juicios valorativos que el docente o el evaluador emite sobre los resultados del trabajo escolar, con base en un criterio determinado, en este sentido, la evaluación es una función de naturaleza eminentemente cualitativa.

De esta forma, el examen pretende realizar una medición objetiva de los aprendizajes ya que “proporcionan una manera simple y directa de medir el resultado esencial de la educación formal”, no obstante, para que los exámenes sean objetivos “de antemano se establecen criterios precisos e invariables para puntuarlos; comúnmente se utiliza una clave de calificación que designa las respuestas correctas [...] Tal resultado se logra mediante la planificación detallada y consciente de la prueba, mediante la utilización de una tabla de especificaciones” (Ruíz Bolívar, 2007, p.3).

Ahora bien, si la evaluación es una actividad compleja, entonces por qué reducirla a una medición simple y, además, establecerla como la única norma válida a través de la cual se decide quién ha aprendido y quién no. Esto es precisamente lo que pretende el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en donde “los datos de esta prueba se presentan en diversos formatos y para su elaboración se utilizan diferentes técnicas estadísticas. Las dos formas más comunes de presentarlos son los promedios o medias aritméticas de desempeño y porcentajes de estudiantes en niveles de desempeño” (INEE, 2009, p. II). Como se puede ver, la evaluación es reducida a la recopilación de datos de los indicadores establecidos previamente por un grupo de expertos que se fundamentan en un paradigma que procede del Positivismo (cf. Díaz-Barriga, A., 1989, p. 8).

Así pues, se hace evidente que las pruebas o exámenes se constituyen en evaluaciones univocistas ya que aparentemente se basan en criterios objetivos y científicos, sin embargo, si se observa con más cuidado la pretendida validez de las pruebas o exámenes estas se desvanecen y sucumben a un análisis más profundo pues ¿quién establece los criterios, quién establece la tabla de especificaciones?

Obviamente un conjunto de expertos que se basan en cuánto conocimiento debe poseer cierto aprendiz que se halla en cierto nivel pero ¿es objetivo establecer cuánto debe saber alguien? No, pues esto se deriva de otros criterios y de valoraciones diversas que también son subjetivas porque dependen de metas que establece el sistema educativo a partir de criterios políticos, económicos, culturales, en pocas palabras sociales, ergo, la medición no es objetiva y, por tanto, es equivocista en la medida que depende de diversos criterios externos y ajenos al proceso educativo mismo que la hacen deslizarse a un extremo relativista carente de sentido pedagógico.

IV. La Evaluación Equivocista

Ahora bien, como alternativa al enfoque Positivista del aprendizaje y de la evaluación se optó por el enfoque Constructivista el cual pretende evitar la rigidez y univocidad del primero, sin embargo, la consecuencia fue el deslizamiento hacia el extremo opuesto ya que “con el fin de evitar los problemas derivados de la utilización de una teoría del desarrollo o del aprendizaje como marco teórico de referencia único y excluyente, se opta en ese caso por una solución ecléctica que consiste en seleccionar, del conjunto de explicaciones que brindan las diferentes teorías, aquellos aspectos o partes de ellas que tienen, supuesta y potencialmente, una mayor utilidad para analizar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje”. (Coll, 1996, p. 153)

Lo que se pretende es elaborar un catálogo de “explicaciones” de los procesos educativos escolares sirviéndose de conceptos “útiles” para tal efecto y que sean compatibles con el enfoque constructivista, a pesar de que, como se admite, “tienen su origen en teorías distintas e incluso, en ocasiones contradictorias” (Op. Cit., Coll, 1996). Es por esta razón que la explicación de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que llaman Constructivismo hace referencia a la Psicología genética de Piaget, a la noción de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, a la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y, además, a la teoría del Procesamiento Humano de la Información (PHI).

Así pues, se establece la relación de complementariedad entre teorías sobre la base de que “comparten un número reducido, aunque potente, de ideas fuerza o principios explicativos básicos acerca de los procesos de aprendizaje” (Coll, 1996, p.154), por ejemplo: el concepto de “actividad” en la teoría del procesamiento de la información, se refiere a una actividad de tipo computacional con reglas sintácticas; por el contrario, la “actividad” del sujeto, en la teoría psicogenética piagetiana, no es la de procesar información, sino la de estructurador de un objeto de conocimiento. “en el primer caso es una actividad interna al dispositivo del procesador, en el otro, una actividad inseparable del objeto, donde no hay separación entre sujeto y realidad a conocer” (Cf. Castorina, 1994, p. 20). Empero, estos conceptos se establecen como equivalentes por el hecho de que se presupone que ambas teorías conciben al aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento.

De esta forma, en el caso del PHI, para realizar una evaluación se tiene que

considerar los conocimientos previos, las estrategias cognitivas empleadas, las capacidades del estudiante, el tipo de metas que se persiguen, el grado de las interpretaciones significativas al que han llegado los estudiantes, así como los contenidos declarativos, procedimentales y de actitudes en la cual es muy relevante la autoevaluación (cf. Hernández, 2004); en cambio, desde la perspectiva vigotskiana la evaluación debe ser dinámica y dirigida a determinar los niveles de desarrollo en un proceso y un contexto, a través de aquella se evalúan los productos pero, especialmente, los procesos en desarrollo; de esta forma se dirige no solo a valorar los productos del nivel de desarrollo sino, sobre todo, a determinar el nivel de desarrollo potencial y, si es posible, a valorar la amplitud de las zonas de los estudiantes (cf. Hernández, 2004).

Como se puede observar, el Constructivismo se basa en una gran cantidad de criterios sin establecer niveles de validez o jerarquía alguna, con lo cual es evidente que es una postura equivocista ya que el criterio para establecer una evaluación va a depender de lo útil que resulte para los procesos educativos dejando así abierta la puerta a las consideraciones personales de cada docente, de cada institución educativa, es decir, cae en el relativismo extremo que impide la consecución del objetivo principal de la evaluación y del aprendizaje mismo.

Como se pudo observar, se tiene una evaluación rígida que pretende la objetividad a través del uso del examen y que, bajo la propuesta que aquí se presenta, es llamada univocista, o bien se establece una evaluación extremadamente subjetiva, con múltiples criterios y relativista que aquí se denomina equivocista. En ambos casos, el propósito de la evaluación se pierde, razón por la cual aquí se presenta una alternativa, una evaluación sustentada en la hermenéutica analógica, la cual establece una evaluación equilibrada, proporcional mediada por el diálogo intersubjetivo.

V. Una Enseñanza Analógica requiere de una Evaluación Analógica

No es posible proponer e implementar una pedagogía basada en la Hermenéutica Analógica y seguir usando técnicas e instrumentos de evaluación que inevitablemente nos llevan al “terreno resbaladizo del equivocismo en donde todo ‘es válido’ para ‘evaluar’ o bien, se instala en el plano del absolutismo, del universalismo, es decir, del univocismo inalcanzable, que obstinadamente se ha querido conseguir con el empleo del examen” (Monroy, 2006-b, p. 140).

Desafortunadamente, lo que se encuentra en la literatura especializada con respecto al tema es que, teóricamente, se busca un equilibrio proporcional para establecer y realizar una evaluación; sin embargo, en la práctica se reduce a criterios cuantitativos que están más preocupados por asignar una calificación que por la formación del discente.

Por ejemplo, desde la concepción constructivista (cf. Díaz y Hernández, 2002, cap. 8) el interés al evaluar debe residir en:

- El grado en que los estudiantes han construido interpretaciones significativas
- El grado en que los estudiantes han sido capaces de atribuir un valor funcional a dichas interpretaciones.

Sin embargo, a la hora de pasar a la práctica, los manuales constructivistas (cf. Díaz y Hernández, 2002, cap. 8) establecen criterios para que el profesor logre pasar de lo cualitativo a lo cuantitativo de forma mecánica y arbitraria, incluso cuando se llega a utilizar la autoevaluación del estudiante. Entonces, lo que sucede en el espacio áulico es que el profesor termina simplificando el proceso, establece tablas de conversión, porcentajes a los productos de las actividades realizadas bajo criterios cuantitativos y asigna una calificación supuestamente objetiva; cuando en realidad lo que hace es lavarse las manos, quitarse un “problema”, dejando de lado lo que supuestamente era lo principal: evaluar el grado de desarrollo en que los estudiantes construyen INTERPRETACIONES significativas y la capacidad de atribuirles un valor funcional.

Así pues, si de lo que se trata es de saber de qué manera los estudiantes han interpretado significativamente los nuevos conocimientos, no hay duda de que lo que requiere hacer el docente es una INTERPRETACIÓN de la interpretación que los estudiantes realizan o han realizado. Por lo que los instrumentos y técnicas de los manuales constructivistas para la evaluación o bien llevan al univocismo, al querer establecer una evaluación objetiva con criterios puramente cuantitativos; o bien llevan al equivocismo al establecer criterios tan laxos y carentes de referencia para establecer una equivalencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo que lo único que generan es una permisividad total.

Según los manuales constructivistas, hay dos clases de evaluación: la peda-

gógica, cuyo objetivo principal es la mejora del aprendizaje; y la social, cuyo propósito es la acreditación, la promoción o el control (cf. Monroy, 2006, pp.114 y 143). En la primera se establecen tres fases en la evaluación: la diagnóstica, la formativa y la compendiada o sumativa; en cambio, la segunda está centrada única y exclusivamente en la fase final. Es por eso que los instrumentos más utilizados en ella son los exámenes y los llamados trabajos finales. En contraste, la evaluación centrada en la mejora utiliza como instrumentos a los resúmenes, controles de lectura, mapas conceptuales, mapas mentales, ensayos, monografías, trabajos de investigación, estudio de casos, etc.

En el caso de la evaluación centrada en el control o en la acreditación, el examen o el trabajo final suponen a un estudiante ya formado el cual sólo está mostrando, corroborando o acreditando precisamente su formación. Sin embargo, en el caso de estudiantes que aún se encuentran en un proceso formativo, “el examen propicia descalificación o por lo menos desanimo en muchos y reconocimiento a unos cuantos y, por ende, se convierte en una objetivación sorda que de ninguna manera atiende proporcionalmente a todos los integrantes del aula” (Monroy, 2006, p.107) y lo mismo sucede con el “trabajo final”, si en éste no media un proceso de seguimiento y de retroalimentación entre el profesor y estudiante.

En el caso de la evaluación centrada en la mejora, se tiene un mucho mejor panorama del desarrollo cognitivo del estudiante, ya que la evaluación es continua, se da durante todo el proceso, no obstante, al final del curso el equivocismo y el univocismo rondan, pues se comienzan a emplear una serie de “criterios” para establecer una escala de conversión entre los aspectos cualitativos y los cuantitativos, y debido a la falta de referencia, se comienza a dar mayor peso al número de trabajos entregados por el estudiante, al número de sus participaciones individuales, en equipo o grupales, y si en sus mapas conceptuales utilizó dos, tres o cuatro niveles, etc., etc. Se establecen (arbitrariamente) porcentajes para cada uno de los productos de las actividades realizadas, se promedia y se le asigna una calificación sin tomar en cuenta lo que, se supone, era lo importante de la evaluación. Lo anterior es totalmente absurdo, pues “un estudiante no puede ser 33 centésimos mejor que antes por el solo hecho de tener una tarea más, ni 26 centésimos mejor por haber acertado una respuesta más en el examen” (Monroy, 2006, p. 115).

Ahora bien, desde la perspectiva de la enseñanza analógica la educación es un proceso destinado a la formación del estudiante; por lo cual, la evaluación también será parte de este proceso formativo. Así, bajo este enfoque,

la evaluación se asume “como un proyecto de intervención pedagógico que coadyuve a la mejoría de los procesos educativos” (Monroy, 2006, p.145). Sin embargo, en el proceso educativo antes de evaluar se debe llevar a cabo una valoración de los significados de cada estudiante en su contexto personal, familiar y escolar pues se considera fundamental la comprensión del otro como principio esencial de toda situación de aprendizaje.

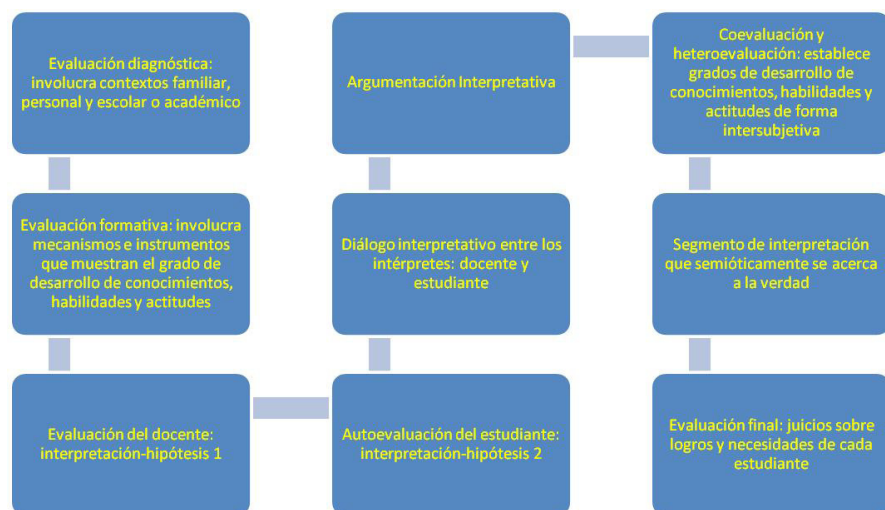
Además, desde la perspectiva de la pedagogía analógica, la evaluación tiene que ser un elemento que involucre la participación del estudiante de forma ética, proporcional y dialógica poniendo énfasis sobre todo en el proceso y no solamente en el resultado, de tal forma que la interpretación del proceso evaluativo “no se considera como verdad única, última e irrefutable, sino como una construcción interminable de significados y saberes con posibilidad de manifestación en lo concreto y no como una expresión del relativismo evaluativo” (Monroy, 2006, p.148).

Así pues, a partir de todas las consideraciones anteriores, se propone una evaluación analógica que será continua y que seguirá las tres fases propuestas por el constructivismo:

1. Diagnóstica: en ella se establecerán los mecanismos e instrumentos pertinentes para recuperar los conocimientos previos del estudiante, pero no sólo eso, sino también para conocer su contexto social y familiar,
2. Formativa: en esta se establecen los mecanismos e instrumentos que partan de las necesidades e intereses de los estudiantes establecidas en la evaluación diagnóstica, con la finalidad de que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades nuevas y significativas, así como actitudes que favorezcan su proceso formativo y,
3. Sumativa o Compendiada, en esta fase es cuando se propone que tanto el profesor como el estudiante evalúen el proceso de aprendizaje. De tal forma, ambos juicios se tomarán como hipotéticos para poder someterlos a la crítica a través del diálogo intersubjetivo, en donde se esgrimen los argumentos que establecerán el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes del discente tomando en cuenta los contextos ya descritos. Finalmente, se llega a una conclusión inferida intersubjetivamente donde se establecen las recomendaciones y los juicios sobre los logros y necesidades de cada estudiante, lo cual se constituye como la evaluación final.

Como se puede observar, la evaluación analógica ofrece un equilibrio proporcional entre la intuición y la instrumentación y evita caer en los extremos, a partir de la metodología antes señalada (véase esquema). Además cumple con las características requeridas por el constructivismo:

1. Demarcación del objeto
2. Criterios para realizarla
3. Sistematización para la obtención de la información, para lo cual es necesario:
 - a. Aplicar técnicas,
 - b. Aplicar procedimientos y,
 - c. Aplicar instrumentos
4. Construir una representación del objeto de evaluación
5. Emisión de juicios cualitativos (cf. Díaz y Hernández, 2002, cap. 8)



Conclusión

Como hemos podido observar, la evaluación es, generalmente, un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que en la práctica tiende a caer en los extremos, esto es, o bien se repliega al univocismo rígido y autoritario o bien se pierde en el equivocismo relativista y sin referencia; ambas perspectivas causan mucho daño a la autoestima del estudiante y no cumplen con el propósito de la evaluación misma, que es comprender cómo los estudiantes han logrado construir interpretaciones significativas.

Ahora bien, la evaluación analógica establece un equilibrio proporcional entre las diversas interpretaciones sobre el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes; debido a que establece un proceso con criterios claros que la llevan a la sistematización para poder emitir juicios cualitativos válidos, que son el resultado del diálogo y la argumentación intersubjetivas que incluyen a los actores principales del proceso educativo.

Asimismo, a pesar de que la evaluación analógica es eminentemente cualitativa, por medio de estos criterios es posible establecer una equivalencia cuantitativa a través del consenso entre las partes involucradas, pero sin perder de vista el propósito principal de la evaluación. De tal forma que la asignación de una escala numérica será una cuestión secundaria que responde únicamente a requerimientos administrativos, socialmente determinados, pero que son irrelevantes en la formación de ciudadanos virtuosos.

Bibliografía

Beuchot, M. (2009) *Tratado de Hermenéutica Analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: FFyL-UNAM-Itaca.

Beuchot, M. y Primero, L. (2003) *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: Primero Editores.

Castorina, J. A. (1994) *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación*, México: Perfiles Educativos, 65, pp. 3- 23.

Coll, C. (1996) *Constructivismo y Educación Escolar: ni hablamos de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*.

Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona, 69, pp. 153-178.

Díaz Barriga, Ángel (1982) Tesis para una Teoría de la Evaluación y sus Derivaciones en la Docencia. México: Perfiles Educativos, N° 15 pp. 16-37.

Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002) Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo, una interpretación Constructivista. México: Mc Graw Hill.

Hernández Rojas, Gerardo (2004) Paradigmas en Psicología de la Educación, México: Paidós.

INEE (2009) Medidas y Porcentajes en PISA: un primer paso para su comprensión. México: Dirección de proyectos internacionales y Especiales. Tomado de la página Web: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Evaluacion_todos/medias_porcentajes_pisa.pdf

Monroy Dávila, F. (2006) La Evaluación Inscrita en la Analogía y en la Pedagogía de lo Cotidiano. México: Primero Editores.

Monroy Dávila, F. (2006-b) Analogía: eje articulador de la Hermenéutica Analógica y la Evaluación. En Ricardo Blanco (comp.) Contextos de la Hermenéutica Analógica. México: Torres Asociados.

Ruíz Bolívar, Carlos (2007) Pruebas de Rendimiento Académico. En Página Web del Autor <http://www.carlosruizbolivar.com/articulos/archivos/Curso%20CII%20UCLA%20Art%20Construcci%C3%B3n%20de%20Pruebas.pdf>