

## LOS SABERES Y SU ABORDAJE DESDE LA EVALUACION DEL CONOCIMIENTO, DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO EN LOS SISTEMAS DE EDUCACION A DISTANCIA

Silvia Ramírez Pizarro (\*)  
*Universidad de La Sabana (Colombia)*

La realidad cotidiana de la evaluación del estudiante en el sistema de educación a distancia, está lejos de ser un problema suficientemente explorado y comprendido. El reconocimiento de la importancia de abordar críticamente la revisión de este proceso educativo, llevo a que 13 Instituciones de la Zona Central del Sistema de Educación a Distancia —SED, de Colombia, con el apoyo del proyecto ICFES-BID y bajo la coordinación del Instituto de Educación a Distancia— INSE, de la Universidad de La Sabana, emprendieran la aventura de realizar un Seminario-Taller sobre la Evaluación del Aprendizaje. El reto asumido por los participantes, entre abril, y septiembre de 1991, fue proponer un Sistema de Evaluación del estudiante, fundamentado conceptual, organizacional, administrativa y operativamente, de acuerdo con la filosofía, el marco referencial y las características de cada institución, en permanente consulta con el contexto sociocultural en el que inscribe su acción educativa.

La primera fase del Seminario, se concentró en la reflexión conceptual sobre las connotaciones de los términos Evaluación del Aprendizaje,

---

(\*) Silvia Ramírez Pizarro. Psicóloga. Investigadora del Instituto de Educación a Distancia - INSE. Universidad de La Sabana.

**Evaluación del Conocimiento y Evaluación del Rendimiento**, expresiones que han sido y son utilizadas, en ocasiones indistintamente, en el contexto evaluativo del Sistema de Educación a Distancia.

Como resultado de este esfuerzo, se elaboró el presente documento, cuya pretensión es recoger las principales reflexiones y algunas de las dimensiones que entraña la problemática, buscando con ello suscitar preguntas y cuestionamientos, que nos permitan avanzar hacia una mayor comprensión, de las múltiples implicaciones de asumir un marco conceptual determinado sobre el propósito fundamental de la evaluación del estudiante.

En este marco, las siguientes reflexiones se presentan como un aporte a la discusión, que sobre la temática, se viene desarrollando en el contexto de la educación a distancia a nivel iberoamericano. La pretensión final es que estas líneas sirvan de estímulo y que convoquen a una mayor profundización en un área que todos reconocemos como vital para elevar la calidad de los procesos pedagógicos que se gestan al interior de nuestras instituciones educativas.

Al revisar los marcos teleológicos que orientan la acción educativa se observa una coincidencia general en proponer la formación integral como eje y como meta de los programas de educación a distancia. Una formación integral fundamentada en una concepción antropológica, una concepción pedagógica y una concepción educativa, de cuya coherencia interna depende el logro de los propósitos formativos.

Propender por la formación integral del estudiante es pues, un primer planteamiento en el que nos debemos detener. Significa, en primera instancia, que desde nuestro marco teleológico particular orientamos el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano: lo intelectual, lo afectivo, lo sensible, lo motor, lo social, lo cultural, en permanente consulta con las exigencias de su propia naturaleza.

En este contexto, la primera precisión que es necesario hacer, es que dichas dimensiones se ven indefectiblemente afectadas de manera simultánea en el proceso educativo, por la condición de unicidad y de integralidad del ser humano. Unicidad e integralidad que están presentes en su totalidad en las capacidades, los conocimientos, las actitudes, las destrezas o los valores del estudiante.

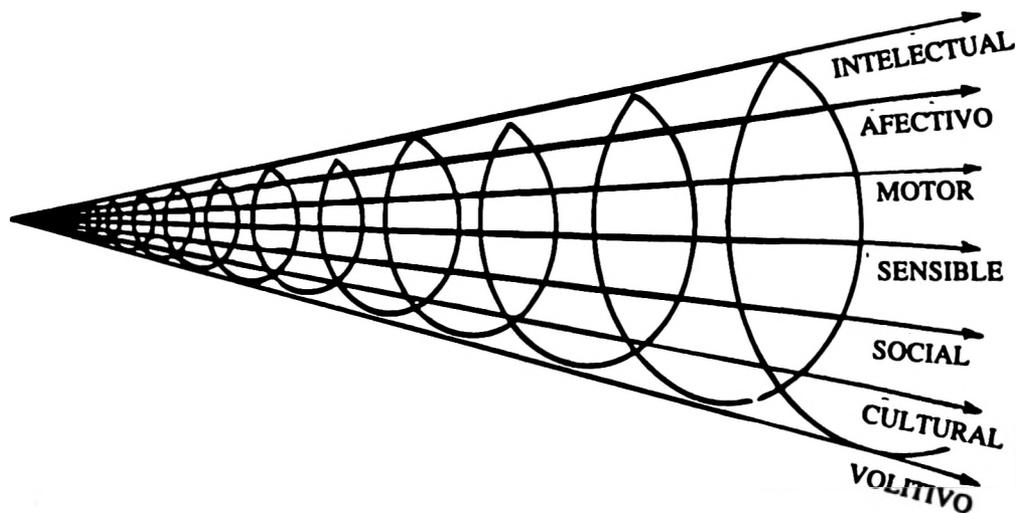
Una concepción de la formación integral como ésta, implica también, el reconocimiento de que dichas dimensiones se desarrollan, se despliegan sólo desde la persona. Así, la formación sólo puede lograrse a partir de su propia actividad. Desde esta perspectiva, las distintas experiencias educativas se constituyen en mediadores con los cuales el estudiante interactúa en una permanente relación recíproca pero cuya acción sólo es po-

tenciar, posibilitar, suscitar o favorecer ese desarrollo integral de la persona; el desarrollo en sí, se da sólo a partir de la autogestión pedagógica.

Este último argumento no sólo es válido para la educación a distancia, en la educación presencial tampoco hay otra opción. Sólo es a partir de la persona que se puede lograr ese desarrollo, ella es la que logra el desarrollo de sí misma, sea en el aula o sea con materiales de autoestudio, sea el tutor o el profesor presencial, ninguno de estos mediadores garantiza que se logre el desarrollo.

De este planteamiento se deriva la consideración del estudiante como autogestor de su propia formación, protagonista de su proceso de desarrollo. Hablar entonces de formación integral, implica hablar de un proceso permanente de desarrollo de todas las dimensiones del ser humano que gráficamente podría representarse como aparece en la Figura n.º 1.

**FIGURA N.º 1**  
**PROCESO FORMATIVO-EVALUATIVO**  
**REVISION Y PROSPECCION**  
**PERMANENTE E INTEGRAL**



Los vectores representan las diversas dimensiones que se desarrollan y el espiral, el proceso permanente e integral de formación que está internamente constituido por una serie de valoraciones que el estudiante hace de los progresos alcanzados, mediante las cuales determinan la necesidad de devolver y retomar aspectos anteriores para nuevas integraciones o las que le permiten determinar los pasos a seguir. Así, la formación sólo puede pensarse como resultado de un proceso de autovaloración, que se da en el estudiante, independientemente de que se tenga la intención de evaluarlo desde fuera.

Bajo este presupuesto, es posible afirmar que no existe un claro límite entre estos dos procesos: el acto evaluativo sucede al interior de un proceso de formación, y éste, a su vez, sólo puede darse a partir de las valoraciones que constituyen el proceso evaluativo en sí. La formación, entonces, se concibe desde esta perspectiva como un proceso continuo de reconocimiento y valoración de los progresos, es decir, una conciencia de logro. Y la evaluación por su parte, como la recuperación sistemática de los sucesivos actos valorativos que han acompañado el proceso formativo.

Este planteamiento entraña una dificultad para su verdadero cumplimiento, pues sería necesario que el estudiante estuviera continuamente en una práctica reflexiva y crítica sobre el avance en su propio proceso formativo. Contrariamente a esto, con frecuencia encontramos estudiantes, en nuestro actual sistema de educación a distancia, que no son conscientes del tipo de proceso y operaciones intelectuales, afectivas, culturales o sociales, que están presentes cuando se enfrentan al problema del conocimiento.

Esta práctica reflexiva y crítica exige como punto de partida que el estudiante se reconozca a sí mismo, es decir, se autoconozca, lo que implica la consideración permanente de su propia autobiografía, de las experiencias concretas que han ido configurando su proceso de socialización particular, la manera como ha ido desarrollando todas sus potencialidades. Son su historia familiar, su historia educativa y su historia social, el marco desde el cual el estudiante entiende, siente y actúa, el marco referente que le permite comprender el mundo. Es en este contexto particular de vida, donde se encuentran todas las potencialidades de desarrollo y solamente el proceso de autoconocimiento y de reconocimiento de sí mismo, es el que permite proyectarse hacia adelante. Si el estudiante sabe desde donde parte, también puede determinar a donde va a llegar, sólo así, podrá formularse metas de autoformación. Esto hace que el proceso formativo-evaluativo sea además de permanente e integral, retrospectivo y prospectivo.



Como consecuencia de lo expuesto, el primer reto al que nos enfrentamos, en los programas de educación a distancia, es lograr que haya conciencia en nuestros estudiantes, un verdadero autoconocimiento de su propio proceso formativo-evaluativo. En este marco, la evaluación tendría que consistir, en una especie de cortes transversales que permitieran, al estudiante y al tutor determinar de una manera más formal, en qué momento específico de su proceso formativo está. Esta valoración tendría que reconocer los progresos en todas las dimensiones de la formación, constituyéndose entonces, en una efectiva evaluación integral.

Valorar una sola de estas dimensiones no tendría mayor sentido desde la perspectiva que se plantea, como no tiene sentido hoy en día para nuestros estudiantes y aun para nosotros mismos la evaluación del manejo de una serie de contenidos informativos al modo como están estructurados los materiales de autoestudio.

La evaluación integral tendría que recuperar los actos evaluativos anteriores, constituyéndose en un intercambio de valoraciones entre la forma como el estudiante se ve a sí mismo y la forma como lo ve el tutor, en toda la integralidad de lo que él es.

Cabría aquí la afirmación corriente de que esto no es posible en los programas a distancia, pues difícilmente un tutor puede conocer en su totalidad a todos los estudiantes a su cargo y menos con esa dimensión de integralidad que se propone. Sin embargo, de esto no se trata, lo importante no es que el tutor los conozca en esa totalidad sino que los estudiantes, dado que ellos sí se conocen a sí mismos en esa totalidad, permanezcan en un proceso de autoconocimiento continuo, reflexivo y crítico sobre sí mismos, que les permita valorar explícitamente los progresos en su proceso formativo. Quizás lo que sí es cierto, es que no hemos logrado formas adecuadas de recuperar este proceso en su totalidad, de poner al estudiante a pensar en su formación de una manera integral.

El reconocimiento de que el proceso formativo es simultáneamente un proceso evaluativo, tiene también otras implicaciones. Además de constituir una propuesta en la que se integran los dos procesos en una sola dimensión de sentido, es una concepción que permite trascender la tradicional fragmentación del proceso formativo, que no pocas implicaciones ha tenido en la manera como hoy asumimos el proceso evaluativo, en los programas de educación a distancia.

Efectivamente, pensamos en la formación de una forma fragmentada, llegando incluso a postular la existencia de momentos diferentes, sucesivos e incluso a veces, independientes: un momento para que el estudiante asimile los contenidos informativos, otro para que se sensibilice ante ellos, otro para que demuestre la destreza o la habilidad que tiene des-

pués de haber adquirido el conocimiento. Esta fragmentación es quizás la que nos ha llevado a pensar que existe un momento distinto para la evaluación. Por este camino, nos fuimos distanciando de una concepción verdaderamente integral, no sólo de la formación en si, sino de la formación unida indefectiblemente a la evaluación como condición de posibilidad.

Frente a toda esta argumentación la pregunta que surge es: ¿Entonces que es lo que actualmente evaluamos? Las respuestas expresadas por diversas instituciones participantes en el Seminario-Taller de Evaluación del Aprendizaje, al que se ha hecho mención en el encabezamiento de esta reflexión, hacen alusión al aprendizaje, al conocimiento, al rendimiento, lo que resulta un tanto preocupante porque los propósitos se describen hacia la formación integral y ésta no es precisamente la denominación que damos al objeto de nuestra evaluación. ¿Será que estas denominaciones cubren suficientemente todo lo que páginas atrás describíamos como formación integral? ¿Qué implicaciones conceptuales y prácticas tiene cada una de estas denominaciones? Es necesario revisar entonces, lo que significa hacer referencia a cada uno de estos términos cuando hablamos de la evaluación del estudiante, con miras a determinar la denominación que, por un lado, efectivamente recoja los propósitos de formación, pero que por otro, tampoco nos comprometen más allá de nuestras reales posibilidades de actuación en el campo evaluativo, en los programas de educación a distancia.

## **EVALUACION DEL APRENDIZAJE**

La revisión de las implicaciones conceptuales y prácticas que supone adoptar esta denominación, exige partir de una primera consideración. ¿Que se entiende por aprendizaje? La generalidad de los teóricos que han abordado el estudio de este campo, concibe el aprendizaje como un PROCESO. Esto implica que existe un resultado que como tal no es en sí mismo el proceso, es decir el aprendizaje. Más bien, podría pensarse en que el resultado es el conocimiento, aspecto en el que nos detendremos con más detalle más adelante.

Como proceso, el aprendizaje supone el acontecer de dos cosas fundamentales, sobre las cuales es imprescindible preguntarnos con rigor, si efectivamente se contemplan en lo que los programas de educación a distancia, hoy día, afirman evaluar. Por un lado, supone la modificación de la estructura cognoscitiva del estudiante, es decir, el desarrollo de nuevos

esquemas de asimilación a partir de esquemas ya estructurados. Esta estructura cognoscitiva se va consolidando con años y por lo tanto, cuando el estudiante ingresa a nuestras instituciones, su estructura cognoscitiva tiene una forma de organización cuyas propiedades (Ejemplo: claridad, estabilidad, cohesión, discriminabilidad, etc.) son distintas, particulares y únicas. Esto porque se han ido conformando a través de todo su proceso de socialización, se han ido desarrollando en sus contextos de vida particulares.

La consideración de la modificación de esta estructura es fundamental, pues, como lo afirma Escobar, H. (1991), es la que determina que el estudiante pueda reconocer como significativo el conocimiento. Si no hay una modificación en la estructura cognoscitiva, el nuevo conocimiento se relaciona con el ya existente de manera arbitraria y mecánica. Evaluar el aprendizaje en este sentido significaría, que hoy en día podemos determinar si la estructura se ha modificado o no, lo cual creo poco probable con los actuales mecanismos de evaluación con que contamos en la educación a distancia y, si esto es así, ¿cómo podemos afirmar que realmente evaluamos el aprendizaje? Es más, podría afirmarse que si no ha habido modificación en la estructura cognoscitiva, no ha habido proceso de aprendizaje, entonces, si no logramos determinar si ha habido o no tal modificación, ¿cómo afirmar que se ha logrado o no el mencionado proceso?

El otro aspecto que involucra el proceso de aprendizaje, es el desarrollo de instrumentos intelectuales que aseguren la asimilación del conocimiento a esos marcos estructurales. Entre ellos podrían mencionarse la representación simbólica, la abstracción, la categorización y la generalización, entre otros.

Estos instrumentos también son necesarios para comprender como significativo el conocimiento y por tanto, es imprescindible considerarlos al evaluar el proceso como tal.

Conviene precisar que subyace en este planteamiento una concepción del aprendizaje que no considera únicamente el aspecto cognoscitivo, sino que por el contrario, lo asume como una vivencia que involucra la totalidad de la persona: lo afectivo, lo intelectual, lo motor, lo cultural, lo social, presente tanto en el proceso como en su resultado.

Desde esta perspectiva habría además, tres aspectos mínimos que son señalados con insistencia por Ausubel (1982), en su Propuesta de Aprendizaje Significativo y que a mi modo de ver, son de necesaria consideración al evaluar el aprendizaje, especialmente por su significación en el contexto de la educación a distancia. En primer lugar, la actividad o disposición del estudiante a relacionar sustancial y no arbitra-

riamente los nuevos conocimientos, con su estructura cognoscitiva. Dicha actitud, entendida en sus constitutivos esenciales, pues no sólo involucra lo afectivo sino que en ella también está presente lo cognoscitivo y la posibilidad de acción. En segundo lugar, la significación lógica del material, que para el caso de la evaluación del aprendizaje, mínimamente debe referirse a si las tareas del aprendizaje son potencialmente significativas para el estudiante, lo que pone de presente el problema de material de autoestudio, la tutoría y los demás mediadores con los que él interactúa en el proceso. En tercer lugar, es necesario que se consideren los estilos cognoscitivos de los estudiantes, es decir, las diferencias individuales consistentes y duraderas de organización y de funcionamiento cognoscitivo.

Finalmente, frente a la evaluación del aprendizaje cabría anotar que el conocimiento de los procesos de asimilación de cada estudiante es indispensable, porque son estos los que lo capacitan para comprender qué es, cómo es y cómo debe ser el mundo significativo. La comprensión sólo es posible a partir de la acción, no se da mediante la acumulación de información en la memoria, como podrá verse más ampliamente en el siguiente apartado, sobre el conocimiento.

## **EVALUACION DEL CONOCIMIENTO**

Como el apartado anterior, es necesario partir de una concepción de conocimiento que permita examinar con detalle sus implicaciones en el terreno de la evaluación. El conocimiento, como lo señala Forero, A. (1991), se concibe como parte de un proceso dinámico que tiene origen en el sujeto que conoce, pero que en últimas es el producto de sus interacciones con el objeto, ya sean éstas directas o a través de un referente. Por esta condición de resultado, el conocimiento no puede pensarse sin que medie la referencia a un proceso que lo ha hecho posible, donde precisamente está su vínculo con el aprendizaje, como se anotaba en páginas anteriores.

Esta noción de conocimiento coincide con la planteada por Verneaux, R. (1981), para quien el conocimiento es fundamentalmente un acto con tres características que conviene precisar: en primer lugar, es un acto espontáneo en su origen porque depende de la libertad del hombre, él es quien dirige la mirada, quien determina hacia dónde orienta su acción o hacia dónde dirige su pensamiento; en segundo lugar, es inmanente por-

que no modifica en nada a las cosas, es un perfeccionamiento, un enriquecimiento del hombre que conoce; y en tercer lugar, se trata de un acto intencional.

Acto quiere decir que no es en sí mismo el proceso. Efectivamente, hay un proceso, un movimiento cuando el hombre pasa de la ignorancia al conocimiento o de un conocimiento a otro conocimiento, pero el conocimiento en sí no es el movimiento, es el resultado del movimiento. El conocimiento es el acto hacia el cual está ordenado el movimiento. Esta precisión es fundamental, porque deja claro el vínculo entre aprendizaje como proceso (movimiento) y conocimiento como resultado (acto). Queda con ello claro que no se trata de dos cosas excluyentes al momento de evaluar, suponiendo que si se evalúa uno, no puede evaluarse el otro. Por el contrario, toda evaluación debería contemplarlos a ambos, por estar intrínsecamente vinculados.

Como resultado, el conocimiento se expresa en las continuas transformaciones que el sujeto tiene en sus representaciones, en sus comprensiones, pero esencialmente en sus acciones, como señala Forero, A. (1991), en su reflexión sobre la evaluación del conocimiento. En este sentido, está estrechamente vinculado con el concepto de rendimiento, frecuentemente asociado con el cambio o la transformación a la que se ha hecho mención.

Esto es aún más claro al considerar los constitutivos del conocimiento, que en términos generales son dos: por una parte, la comprensión o saber en sí mismo y por otra, la posibilidad de acción a partir de dicha comprensión, que es la dimensión donde el conocimiento adquiere su más plena significación.

En esta concepción del conocimiento también está implicada la integralidad de la persona, pues el hecho de comprender los fenómenos de poseer mayores representaciones y evidencias, afecta de alguna manera sus habilidades, sus actitudes, sus valores y su disposición hacia los demás. Esto último es muy importante porque el conocimiento no sólo afecta a la persona —en este caso el estudiante— también afecta a su contexto socio-cultural, en función del uso que él haga del conocimiento (Forero, A. 1991). Cabría añadir también la distinción conceptual señalada por Vargas, G. (1985), entre el conocimiento como apropiación de un saber pre-existente, que la persona en cuanto individualidad desconocida y aquel que es producto de una nueva construcción, en la que el estudiante aporta nuevos elementos y se constituye, por así decirlo, en un «nuevo» saber.

Un examen detenido de la primera posibilidad, que al parecer sería la más sencilla de abordar desde una perspectiva evaluativa, remite a la ne-

cesidad de precisar su verdadero alcance. Es decir, si lo que se considera importante y necesario es que el estudiante se apropie del conocimiento pre-existente para que pueda comprender y actuar satisfactoriamente sobre la realidad, la evaluación del grado de apropiación tiene que, además de determinar cómo hace suyo ese saber y cómo lo emplea en su acción particular, establecer cómo enriquece con él al grupo social del cual forma parte.

Además, la apropiación de conocimientos pre-existentes, debe entenderse sobre la base de que se trata de conocimientos inacabados, en permanente construcción y elaboración, lo que significa que aún en esta perspectiva el estudiante debe contribuir en este proceso constructivo mediante el empleo permanente del pensamiento crítico, sistemático e independiente. Lo anterior supone un desarrollo permanente en su estructura cognoscitiva, de modo tal, que progresivamente se logren niveles superiores de entendimiento que le permitan el desarrollo efectivo de todas sus potencialidades. Con esto, queda de nuevo planteado el ineludible vínculo entre conocimiento y aprendizaje, cuya discusión no se ha agotado pues también es necesario abordar otro problema al que nos enfrentamos cuando nos referimos al conocimiento y en él distinguimos saberes, áreas o tipos de conocimiento, asociándolo con las especialidades, disciplinas o profesiones hacia donde se orientan los programas formativos en la Educación Superior, incluyendo los que se desarrollan en el Sistema de Educación a Distancia.

## **EL PROBLEMA DE LOS SABERES EN LA FORMACION INTEGRAL**

Comúnmente al hacer referencia a la formación integral, se menciona que ella incluye una amplia gama de dimensiones que no se circunscriben a lo informativo y en ello, mucho menos a la mera acumulación de conocimientos en el área específica de la profesión. Por el contrario, hay un reconocimiento institucional e incluso estatal, de la necesidad de formar al estudiante en el campo social-humanístico y en el campo científico-investigativo, además de su formación básica en el campo profesional específico.

Este planteamiento pone de presente la discusión sobre el tipo de saberes que deben contemplarse en la formación universitaria a distancia y el peso diferencial que habría que asignarles según la modalidad educati-

va de que se trate. Como el tema de los saberes en sí mismo, sobrepasa los límites del propósito de estas reflexiones, la referencia a su incidencia en el contexto evaluativo, se hará a partir de un esquema sencillo —a modo de ilustración—, en el que se recoge una mínima distinción que habría que hacer sobre los mismos (ver Figura n.º 2).

**FIGURA N.º 2**  
**LOS SABERES**

---

<b>SAPIENCIALES</b>	Atribución de sentido, unidad y totalidad. Filosofía Teología Ética ...	Vida Obrar Actuar
<b>CIENTIFICOS</b>	Comprensiones particularizadas de sectores de realidad configuradoras de disciplinas especializadas. Ciencias Naturales Ciencias Sociales ...	
<b>TECNOLOGICOS</b>	Instrumentación de procedimientos opera- tivos con fundamento científico. Ingenierías Administración ...	
<b>TECNICOS</b>	Instrumentación de procedimientos opera- tivos con fundamento empírico. Artesanal ...	
<b>EXPERIENCIAL</b>	Vivencias significativas acumulativas.	

---

La consideración de estos saberes, aunque no se haga sobre ellos una profunda disquisición, es importante, porque de una u otra forma se hallan implícitos en la formación del estudiante. Dado el propósito que nos convoca, que se centra en la reflexión sobre el problema de la evaluación del estudiante, en el contexto de la Educación a Distancia, quizás sea más provechoso hacer referencia a los saberes en términos de los críticos que cada uno de ellos aporta a lo que hemos denominado «formación integral» del estudiante.

Es preciso, en primer término, reconocer que todos ellos se encuentran implicados en la formación, aunque lo estén en grados diferenciales, porque esto nos remite nuevamente a que si esto es así, es necesario evaluarlos de algún modo, si pretendemos efectivamente lograr una evaluación integral del estudiante.

Así, podría pensarse, que en la formación integral, que incluye tanto la dimensión teórica como la práctica, están presentes: el criterio filosófico y ético, que aportan los saberes sapienciales, el criterio científico, el criterio tecnológico, el criterio técnico y el criterio del sentido común, que aportan los demás saberes a que se ha hecho mención. Criterios que indefectiblemente deben hacer parte de la formación, aunque con un predominio relativo, que hace pensar en un correspondiente peso relativo en su evaluación.

#### PREDOMINIO RELATIVO DE LOS CRITERIOS EN LOS NIVELES DE FORMACION

		NIVELES DE FORMACION		
		PROFESIONAL	TECNOLOGICO	TECNICO
<b>C R I T E R I O S</b>	Filosófico y ético	X X X X X	X X	X
	Científico	X X X X	X X X X	X X
	Tecnológico	X X X	X X X X X	X X X X
	Técnico	X X	X X X	X X X X X
	Sentido común	X	X	X X X

Los currículums educativos, los planes de estudio y en términos generales la formación en su conjunto, se proponen con base en el predominio relativo de estos criterios, que depende de la importancia que se asigne a cada uno, como se ejemplifica en el anterior cuadro, en relación con los distintos niveles de formación en la Educación Superior.

Como se señala en el cuadro, para cada nivel de formación el predominio de criterios sería diferente, sin olvidar que todos los criterios mencionados deben contemplarse en algún grado. Así, en el nivel profesional aunque predominan los criterios filosófico, ético y científico, los demás, el tecnológico, el técnico y el de sentido común, no desaparecen, tienen su peso relativo. En el nivel de formación tecnológica el énfasis está en lo científico unido a lo tecnológico, aunque también están presentes el criterio filosófico y ético, el criterio técnico y el criterio del sentido común. En la formación técnica a su vez, el predominio está en lo tecnológico y lo técnico pero también unido a un criterio científico, filosófico, ético y de sentido común, que en este último caso es mayor, por la estrecha conexión entre lo técnico y lo experimental, lo empírico que se describía en el esquema anterior.

Desde esta perspectiva, se pone de nuevo de presente la necesidad de evaluar integralmente al estudiante. Antes se hacía referencia a la simultaneidad de la formación en lo intelectual, lo afectivo, lo motor, etc., para evidenciar el problema, ahora desde este ángulo surge el mismo interrogante: entonces, ¿qué evaluar? ¿cómo lograr efectivamente una evaluación integral?

## **EVALUACION INTEGRAL**

En primera instancia, es necesario retomar el planteamiento inicial. La formación integral no sólo se alcanza por la apropiación o la construcción de conocimiento, exige también el logro de niveles superiores de aprendizaje significativo y la demostración por parte del estudiante, de rendimientos progresivos que muestren la incorporación de dichos conocimientos en su práctica cotidiana en todos los niveles, es decir, su expresión concreta en la acción personal y profesional. Según esto, la formación está sustancialmente expresada en todos y cada uno de estos componentes.

Cada uno está referido a los demás, porque hablar de conocimiento exige hablar de aprendizaje y hablar de aprendizaje remite a conocimien-

to o rendimiento como resultado del proceso que ha tenido lugar. De tal modo se entremezclan, que para hablar de alguno es necesario recurrir a los otros; cada uno daría cuenta de una dimensión de la formación, pero ninguno por separado lo haría en su totalidad.

Están intrínsecamente vinculados y, por tanto, es indispensable su consideración integral, en el momento de valorar los avances logrados por el estudiante, en su propio proceso de formación.

Desde esta perspectiva, no sería posible hablar de evaluación de conocimientos, ni de evaluación del aprendizaje, ni aún de evaluación del rendimiento como términos suficientemente comprensivos de la evaluación de la formación en su totalidad. La propuesta entonces, es referir la evaluación a toda la formación, a la formación integral tal como ésta se define en la concepción pedagógica que sustenta la acción educativa, valorando sin disociar cada uno de los componentes arriba mencionados u otros que pudieran considerarse.

La evaluación integral, en estos términos, tiene que estar referida a la valoración del grado de apropiación y construcción de conocimientos, pero también de alguna manera, tanto el estudiante como el tutor tienen que reconsiderar el proceso de aprendizaje, hacerlo más consciente, más reflexionado y más crítico. Además, tiene que mirarse la incorporación del conocimiento a la praxis cotidiana del estudiante, ver como transforma sus propios contextos, lo que se constituye en la dimensión que en últimas, permite afirmar que se ha logrado un proceso formativo consolidado.

Esta propuesta, con visos de utopía irrealizable, es hasta ahora un paso en el camino. Exige un esfuerzo permanente de búsqueda, un recuperar nuestra capacidad para soñar y un fuerte apoyo en la investigación que debe ir paralela a los procesos evaluativos, alimentándolos y proyectándolos en una mutua interacción con la praxis evaluativa en sí, consecuencia de lo cual se logrará sin dudas, una mayor calidad de todo el proceso educativo.

## BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D., *Psicología Educativa*. México, Editorial Trillas, 1982.  
ESCOBAR, H., *Cognición y Aprendizaje*. Santafé de Bogotá, 1991.

- FORERO, Aurora.** *La Evaluación del Conocimiento.* Documento de trabajo. Seminario-Taller de Evaluación del Aprendizaje. Universidad de La Sabana, Santafé de Bogotá, 1991.
- VARGAS, Germán,** *Los Problemas, una propedéutica a la epistemología y a los problemas como parte de esa disciplina.* Universidad de la Sabana, Santafé de Bogotá, 1985.
- VERNEAUX, R.,** *Epistemología General o Crítica del Conocimiento.* Barcelona, Editorial Herder, 1981.