



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

LA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

THE ETHICAL PERSPECTIVE OF THE LEARNING ASSESMENT FROM A
CONSTRUCTIVIST POINT OF VIEW

Volumen 7, Número 1

Enero-Abril 2007

pp. 1-22

Este número se publicó el 30 de abril 2007

Mario Segura Castillo

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

THE ETHICAL PERSPECTIVE OF THE LEARNING ASSESMENT FROM A CONSTRUCTIVIST POINT OF VIEW

Mario Segura Castillo¹

Resumen: El presente ensayo tiene como finalidad abordar los puntos fundamentales de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. Asimismo, ésta se puede utilizar como una herramienta ética para reflexionar sobre el uso que le ha dado el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) a la evaluación de los aprendizajes.

En este orden de ideas, se considera al diálogo como la herramienta fundamental de la ética para que la evaluación de los aprendizajes se lleve a cabo desde un enfoque constructivista. Es importante que en la evaluación de los aprendizajes los docentes no se separen de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, para lo cual deberán tomar en cuenta las decisiones pedagógicas para promover que la enseñanza atienda la diversidad de los estudiantes y promueva el aprendizaje con sentido y valor funcional. Para ello se requiere de procesos metacognitivos como parte de la mediación pedagógica de los docentes, es decir, convertir el salón de clase en un espacio democrático, colaborativo y autoevaluativo.

La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista se conceptualiza en el presente ensayo, como un proceso de diálogo, reflexión y mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la población estudiantil que permite la toma de decisiones, la realimentación y la emisión de juicios de valor en condiciones auténticas dentro y fuera del salón de clase.

Se propone desde la evaluación de los aprendizajes, con un enfoque constructivista, un reconocimiento de un nuevo concepto de credibilidad que tome en cuenta las consecuencias sociales y éticas del personal docente cuando lleva a la práctica la evaluación de los aprendizajes.

Palabras claves: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, CREDIBILIDAD, CONSTRUCTIVISMO, ÉTICA, DIÁLOGO, INTERSUBJETIVIDAD Y METACOGNICIÓN.

Abstract: This essay has the purpose to study the main points in learning assessment from a constructionist view. Also, this view can be used as an ethical device to reflex upon the use that the Ministry or Education of Costa Rica has given to learning assessment.

Thus, dialogue is considered the main assessment ethical device to be carried out from a constructionist point of view. It is important that in learning assessment, teachers are not separated from the students' learning-teaching processes. To accomplish this, teachers have to take into consideration pedagogical decisions to promote a kind of teaching that understands diversity in students and promote learning with sense and functional value.

For this, metacognitive processes are required as part of pedagogical mediation, that is, turn the classroom into a democratic, cooperative and self-evaluative space.

Learning assessment from a constructionist point of view is conceptualized in this essay as a process of dialogue, reflection, and constant improvement of the students' learning-teaching processes that allows to decision making, feedback as well as to value judgments in authentic conditions in and out the classroom.

A constructionist point of view is proposed from learning assessment to recognize a new concept of credibility that takes into consideration the new social and ethical consequences of teachers when they put learning assessment into practice.

Keywords: LEARNING ASSESMENT, CREDIBILITY, CONSTRUCTIVISM, ETHICS, DIALOGUE, INTERSUBJECTIVITY, METACOGNITION.

¹ Magister en Evaluación Educativa, Universidad de Costa Rica; Magister en Educación en Democracia y Valores en Iberoamérica, Universidad de Barcelona (2002 – 2003). Profesor universitario de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional. Miembro de la Comisión Institucional de Educación en formación en valores del Ministerio de Educación Pública. Asesor Nacional de Evaluación Departamento de Evaluación del Ministerio de Educación Pública.

Correo electrónico: mseguraster@gmail.com

Artículo recibido: 2 de febrero, 2007

Aprobado: 25 de abril, 2007

Introducción

El debate acerca de la evaluación de los aprendizajes la ha posicionado como uno de los componentes fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, existe una responsabilidad de las instancias educativas, cuando cumplen con los pasos esenciales de toda evaluación: obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones, debido a que se debe pensar en el o la estudiante que se evalúa en forma integral y no como un simple receptor de conocimientos. Por lo anterior, la visión de la evaluación de los aprendizajes deberá trascender y considerarla como:

...una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este caso, las acciones evaluativas se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo (evaluación para y en el proceso enseñanza – aprendizaje) (Díaz y Hernández, 2002, p. 354).

Un caso concreto de lo anterior, es que al interpretar la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista dentro del sistema de educación formal del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, se parte del hecho fundamental de que existe una *"opinión generalizada de que los reglamentos de evaluación limitan el poder creativo del docente por lo definidas que están en ellos las exigencias normativas en medición y evaluación"* (Fernández y Ugalde, 1981, p. 89).

Es importante indicar que la evaluación de los aprendizajes a lo largo de los años se encuentra mediatizada por exigencias normativas que limitan la creatividad de los docente entre el salón de clases. Por lo anterior, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (MEP- REA-2004, p. 5) vigente define la evaluación de los aprendizajes como *"un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas y cuantitativas, para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y adjudicar las calificaciones de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes"*.

Desde dicha definición de evaluación de los aprendizajes se conceptúa que la medición educativa es inherente a todo proceso evaluador; sin embargo, es apenas una parte esencial en el proceso evaluador ya que también se toman en cuenta los aspectos cualitativos. Desde el reglamento de evaluación vigente, la evaluación de los aprendizajes no se reduce a la simple medición educativa, más bien, se visualiza desde la totalidad de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo cual el o la docente debe cumplir con los tres propósitos fundamentales de la misma:

- ✚ El propósito diagnóstico de la evaluación permite detectar el estado inicial de los estudiantes en las áreas cognitivas, afectivas y psicomotora con el fin de facilitar, con base en el análisis y procesamiento de la información que de ella se deriva y aplicar las estrategias pedagógicas correspondientes.
- ✚ El propósito formativo brinda la información necesaria y oportuna para la toma de decisiones que mejor correspondan a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizajes de los estudiantes durante el proceso de que lleva a cabo.
- ✚ El propósito sumativo fundamenta la calificación y la certificación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Asimismo, dicho Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2004) considera el proceso evaluativo desde la reflexión ética al indicar que *"la administración del proceso de evaluación de los aprendizajes en el aula es una responsabilidad profesional y esencial del educador que está directamente vinculado con los respectivos estudiantes en sus procesos de aprendizaje"* (MEP-REA-2004, p. 6).

El problema ético del propio reglamento de evaluación de los aprendizajes y el estado de la educación, lo describe Cassanova (1994), al considerar que en educación no todo es cuantificable, ni medible, ni conviene que lo sea. Lo más importante de una persona es lo que no se puede medir. Por lo contrario, en el reglamento vigente conforme el estudiantado va promocionando los ciclos escolares va aumentando el valor porcentual de las pruebas hasta llegar a tener un valor de 70% en la Educación Diversificada, es decir, se reduce la evaluación de los aprendizajes a la medición. Lo anterior aunado a que para promover dicho ciclo los y las estudiantes tienen que realizar y aprobar las pruebas nacionales con un sentido promocional y acreditativo, lo que limita a mi parecer las grandes transformaciones en el Sistema Educativo Nacional como lo señala el Estado de la Educación (2005, p. 26).

El estudiantado debe ser el protagonista de su propio proceso de conocimiento. No debe ser una persona pasiva que se sienta a esperar que el profesorado le diga lo que debe hacer o responder cuando se le formula una pregunta. El estudiantado a nivel de aula puede iniciar el proceso, traer problemas a la clase que se relacionen con el tópico por estudiar, tener dudas que con la ayuda del docente aprenda a dilucidar, por lo que el proceso evaluativo se convierte en una responsabilidad para los docentes, quiénes deben tener en

cuenta que a la hora de evaluar intervienen un conjunto de actitudes, predisposiciones, prejuicios y valores que deben ser considerados como parte inherente del proceso.

Con base a lo anterior, el reglamento vigente proporciona una serie de normas éticas al estudiantado para ser poco críticos, así por ejemplo: se indica que es un derecho de los y las estudiantes, en el artículo 19, inciso e, "*ser sujeto partícipe del proceso de evaluación*" (MEP - REA-2004, p. 23), lo que significaría desde la evaluación constructivista que haya dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje espacios para la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes junto con los docentes. Pero la realidad es otra, ya que cuando se evalúan los componentes de la evaluación (trabajo cotidiano, trabajos extractase, pruebas, concepto y asistencia) y la Nota de Conducta, dicha evaluación se realiza en forma unidireccional, por medio de instrumentos que cuantifican, controlan y excluyen.

La evaluación implica poder. El poder tiene que ver con la forma en que se encuentra organizada la escuela y sus relaciones con la sociedad donde se encuentra inserta. La pregunta es: ¿por qué la relación profesor alumno en nuestra escuela es antagónica y donde la evaluación es un mecanismo de poder únicamente del profesor. (Freitas et al., 2005, p. 100)

El presente ensayo tiene como propósito determinar algunos tópicos de la evaluación que la convierten en un proceso de diálogo constante entre todas las instancias evaluativas para que sea una herramienta de mejora de todos los participantes del sistema educativo. Para clarificar el concepto de diálogo como una herramienta ética, se cita a Bohm (2001, p.55), según el cual "*el objetivo del diálogo no consiste en analizar cosas, imponer un determinado argumento o modificar las opiniones de los demás, sino en suspender las propias creencias y observarlas, escuchar todas las opiniones, ponerlas en suspenso y darnos cuenta de su significado*". Para lo cual desde nuestro punto de vista la ética en un primer acercamiento la entendemos como en una primera aproximación conceptual, se definirá la ética según Trías (2000, p. 110), como

la reflexión racional sobre lo que se concibe como bueno y sobre los fundamentos de los juicios que determinan el sentido de la bondad. La ética y la moral, se refieren el primero a la reflexión filosófica y el segundo a la determinación práctica; ambos son términos que se identifican y suponen mutuamente y tienen idéntica función práctica.

La perspectiva ética del presente ensayo es desde un punto de vista comunicativo. La misma es también llamada ética dialógica o discursiva. La ética comunicativa nace de la

mano de Habermas (1981) en la década de los 70. Los autores de esta perspectiva proponen encarnar en la sociedad los valores de libertad, justicia y solidaridad a través del diálogo, como procedimiento que respeta la dimensión individual y autónoma de las personas, así como también su dimensión colectiva. El diálogo es concebido como el vehículo que permite cuestionar las normas vigentes y distinguir las normas válidas en una sociedad.

Desde dicha perspectiva ética, con un enfoque constructivista el docente propone visualizar la evaluación de los aprendizajes como un proceso que impregna en el sistema educativo valores de libertad, justicia y solidaridad por medio del diálogo, como procedimiento que respeta la dimensión individual y autónoma del estudiantado, así como también su dimensión colectiva. El diálogo es concebido como la herramienta que permite cuestionar los procesos de medición que se utilizan en todas las instancias del proceso educativo para excluir, marginar y controlar a los y las estudiantes y además distinguir las normas éticamente en el proceso educativo. De acuerdo con Bohm (2001, p. 33), *"el verdadero objetivo del diálogo es el penetrar en el proceso de pensamiento y transformar el proceso de pensamiento colectivo"*

Con una visión ética de la evaluación, a continuación se explica el aporte del constructivismo a dicho campo.

1. La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde una visión constructivista

En la perspectiva ética de la evaluación constructivista, el papel del docente es replanteado en la medida que el docente cumple una función mediadora en el aprendizaje en donde debe:

- Diagnosticar las dificultades y facilidades que tiene el alumno para desarrollar procesos.
- Orientar al estudiante para lograr un mayor aprendizaje ofreciendo una fuente de información en donde se reafirman los aciertos y se corrijan los errores.
- Realimentar el proceso educativo.
- Ayudar y motivar a estudiantes.
- Cualificar los resultados antes de cuantificar.

Desde la anterior perspectiva constructivista la evaluación se enmarca en la base del desarrollo del ser humano con una visión integral a partir de la construcción y elaboración de

sus procesos, en una relación de equilibrio con los contenidos curriculares. Quaas (2000, p.3), escribe que el constructivismo *"se origina fundamentalmente hacia diferentes estrategias de evaluación, privilegiando el significado personal, el papel activo del sujeto como cocreador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras de conocimiento"*. Con base en lo anterior y desde la evaluación constructivista se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a) Es un proceso que incluye distintas actividades, técnicas e instrumentos frente a los cuales el educando actúa espontáneamente y por lo tanto, el proceso evaluativo deberá tomar en cuenta disposiciones, actitudes y valores que surgen mediante el diálogo y la convivencia entre la interacción de los pares, con los docentes y frente los materiales didácticos donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.
- b) Las mediciones deben ser utilizadas en el proceso educativo con un valor relativo mínimo. El sentido ético de la evaluación busca reconstruir y analizar las realidades de los casos en estudio. La cultura del "examen" en los últimos años se ha convertido en una de las posibles causas fundamentales que un número importantes de jóvenes deserten del sistema o lo que es peor, que habiendo ganado la Educación Diversificada, queden excluidos de la Educación Superior por no aprobar las pruebas de Bachillerato. No se trata de reducir la problemática del abandono del sistema educativo a la "cultura del examen" debido a que la deserción escolar es una problemática multicausal (problemas socio económicos, factores académicos, reprobación, desmotivación, entre otros) tal y como señala el informe del Estado de la Educación (2005, p. 26). Pero sí debe considerarse la evaluación como un reflejo de la problemática educativa.
- c) En la evaluación con un enfoque constructivista, se evalúa para la comprensión e internalización de la información, habilidades y destrezas, su aplicación en ejercicios pertinentes, el desarrollo de las estructuras mentales, los significados de las palabras dentro de los horizontes de significación, el estado de maduración de las potencialidades del educando, su capacidad para descubrir y articular nuevas relaciones, el enriquecimiento personal logrado a través de las experiencias escolares, los problemas y limitantes internas y externas, los factores concomitantes, entre otros aspectos.
- d) El evaluador entiende que las experiencias de aprendizaje tienen para cada educando una significación individual, dentro del horizonte de significación de cada persona. Cada sujeto es un mundo aparte y debe ser respetado y conocido en su individualidad.

Una clase, por tanto, no es masa homogénea de individuos amorfos ni menos una suma de números cuantificables. El problema que se presenta no se encuentra en la medición educativa en sí, sino el para qué, es decir, el uso que se le da a dicha cuantificación con un carácter promocional y acreditativo. El problema de las otras funciones de la evaluación como son la diagnóstica y la formativa quedan invisibilizadas. La función diagnóstica tiene por objetivo conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica, y por lo general queda reducida a ser implementada al inicio del curso lectivo y a la aplicación de pruebas que determinan el nivel de logro de los objetivos del nivel anterior o para detectar si el estudiante requiere de algún tipo de adecuación curricular. Mientras que la función formativa, la cual se debe aplicar durante el desarrollo del trabajo cotidiano del estudiante, es la que permite regular los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje. Por lo general queda reducida a una escala de calificación para medir el nivel de logro de los aprendizajes.

- e) Se entiende que cada estudiante, cada escuela o colegio, cada región, están en curso de construir un perfil propio, el y la estudiante construye su personalidad, el centro educativo sus características dentro de su idiosincrasia, y sobre todo que esa construcción es social, en la que intervienen diferentes actores y diversos sistemas de influencias. Por tanto, no existen parámetros de comparación, control y exclusión que éticamente no causen perjuicios a los propios estudiantes.
- f) Según la Política Educativa (1994, p. 9), *"la evaluación debe reflejar la coherencia entre el Qué, el Cómo y el Para Qué. Debe atender tanto al proceso como el producto, por lo que se concibe como un instrumento para monitorear y coadyuvar en el proceso de determinación de la calidad de la educación mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa"*. Reflexionando éticamente, cuando se privilegia uno de las anteriores funciones de la evaluación, ocasiona consecuencias sociales irreparables como ha sido el caso de los jóvenes que son excluidos del sistema educativo por privilegiar la función sumativa. Luego el propio Estado debe de invertir en otros sistemas no formales de educación que en estos momentos se encuentran desarticulados y el fracaso es más latente para la mayoría de jóvenes.
- g) El propósito básico del evaluador es definido como una tarea necesaria para reorientar procesos, llamar la atención sobre casos excepcionales, dinamizar el proceso de formación integral, buscar estrategias más conducentes y operativas. En este sentido cuando se analizan éticamente los deberes de los docentes en materia de evaluación,

según el reglamento vigente, nos damos cuenta que se alejan de los propósitos de la Política Educativa y se convierten en prácticas administrativas, dejando de lado las estrategias de evaluación, tal y como se puede determinar en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2004) en el artículo 15, acerca de los deberes del docente, así por ejemplo:

- Comunicar por escrito a sus estudiantes, en las primeras sesiones de trabajo del respectivo curso lectivo, los procedimientos, criterios y técnicas que se seguirán en materia de evaluación de los aprendizajes de los diferentes componentes de la calificación.
- Informar por escrito a los estudiantes, acerca de los objetivos de los trabajos extraclase y los criterios de calificación de éstos, en el momento de su asignación. El estudiante tendrá un plazo mínimo de ocho días naturales posteriores a la asignación del trabajo para la entrega de éste.
- Informar, mediante el Cuaderno de Comunicaciones u otro medio escrito durante cada período a los padres de familia o encargados, los detalles del progreso del estudiante en relación con los diferentes aspectos que constituyen la calificación.
- Informar y explicar oportunamente a los interesados el desglose de los promedios de cada período y el promedio anual.
- Registrar la puntualidad y la asistencia diaria y acumulativa de los estudiantes.
- Consignar la justificación de las llegadas tardías y de las ausencias de aquellos estudiantes que así lo planteen por escrito.
- Entregar al Comité de Evaluación, después de aplicada la prueba y cuando éste lo solicite, una copia de la prueba u otros instrumentos de medición aplicados al grupo o grupos a cargo. El plazo máximo de entrega es de tres días hábiles.
- Portar y utilizar durante sus lecciones los instrumentos para el registro de información en relación con el proceso evaluativo.

Con base en lo arriba expuesto, los deberes administrativos siguen limitando el poder creativo de los docentes por lo definidas que están en ellos las exigencias normativas en medición y evaluación y a la vez exoneran a los padres de familia de una gran cantidad de responsabilidades en el proceso educativo. Por ejemplo, un deber de los padres de familia o encargados es que sus hijos asistan a clases, sin embargo, si el docente no les informa "los detalles del progreso en el cuaderno de comunicaciones" perfectamente pueden apelarle las calificaciones de asistencia y trabajo cotidiano.

Además, si se cumplen las tres funciones fundamentales de la evaluación de los aprendizajes, desde un enfoque constructivista, la evaluación se convierte en una herramienta la cual debe permitir mejorar la práctica educativa, debe favorecer la equidad educativa en la diversidad, para lo cual se deberá tomar en cuenta que:

Una escuela que vive la diversidad y prepara para vivir en paz, con calidad y equidad, puede ser una escuela profundamente transformadora del pensamiento y de la actitud humana para la vida en sociedad; para lo que el currículo normalizado ha demostrado ser vez más ineficiente. Si bien la idea de diversidad escolar no emana de la teoría educativa propiamente, es decir que la discusión internacional y las publicaciones más recientes en el campo de la enseñanza, lanzan sus primeras reflexiones acerca del tópico y le encuentran un amplio, flexible e interesante espacio de acciones educativas posibles dentro de la perspectiva humanista, del pensamiento crítico, del pensamiento complejo y constructivista de la pedagogía. (Meléndez, 2002, p. 35)

La perspectiva ética desde el enfoque constructivista permitirá lograr la equidad desde la diversidad cuando se consideren entre otros, los siguientes aspectos:

- Los estilos de aprendizaje de cada estudiante.
- Los niveles de aprendizaje deben tomar en cuenta los conocimientos previos, habilidades destrezas que se diagnostican en cada uno de los estudiantes.
- Los ritmos de aprendizaje se adecuan a los tiempos y eventos de aprendizajes significativos para cada estudiante.
- Se toma en cuenta la individualidad de cada estudiante a la hora de planificar y durante el desarrollo de la lección, así como las diferencias y cooperación que debe de existir entre el hombre y la mujer.
- La interculturalidad es parte inherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La población autónoma y las poblaciones migrantes que han llegado ha enriquecer el acervo cultural de la escuela.
- El entorno social se toma en cuenta durante el desarrollo de las lecciones y la ocupación de los padres o encargados es parte cotidiana de nuestra labor docente.
- La ecología como un compromiso presente y futuro donde participa la toma de conciencia de la riqueza de la diversidad y el compromiso planetario.

Para la atención de la diversidad juega un papel fundamental la función diagnóstica de la evaluación de los aprendizajes, primero es preciso diagnosticar a los estudiantes para responder a sus necesidades educativas especiales, puesto cada joven posee diferentes

capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje. Es decir, los estudiantes provienen de distintos contextos socio culturales, tienen diferentes grados de acercamiento al lenguaje escrito, poseen diferentes aptitudes para el aprendizaje, tales como la motivación, memoria, perseverancia, autoestima y otras características que surgen de sus condiciones personales y el contacto con las prácticas cotidianas de sus familias.

Segundo, la reflexión que surge de favorecer la equidad educativa es ¿cómo lograr que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad? Por tanto, también se debe evaluar el acto educativo con todo lo que ello implica, en función a las necesidades educativas de los estudiantes, considerando las capacidades, formación previa, habilidades y competencias que no todos ellos tienen las mismas representaciones, el acceso a los medios de comunicación, los mismos recursos o las mismas estrategias para resolver problemas. Por lo anterior, es importante considerar los siguientes aspectos compromisos éticos de los docentes como evaluadores:

- a) Considerarse co-responsable de los resultados que estos obtengan; no puede situarse frente a ellos, sino con ellos; su pregunta no puede ser "quién merece una valoración positiva y quién no", sino "qué ayudas precisa cada cual, para seguir avanzando y alcanzar los logros deseados". Para ello son necesarios un seguimiento atento y una retroalimentación constante que reoriente e impulse la labor cotidiana como un observador participante.
- b) Considerar que la evaluación se convierta en un instrumento de aprendizajes, es decir, en una evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista, sustituyendo, a los juicios terminales sobre los logros y capacidades de los estudiantes e ir desterrando la cultura del "examen lo es todo". El problema en sí no ha sido el examen debido a que se trata de un instrumento para determinar el nivel de logro de conocimientos, sino es el uso que desde la evaluación de los aprendizajes hemos hecho como educadores del mismo, ya que lo hemos convertido en el fin último de la evaluación y más bien éste es un instrumento con cuyos resultados podemos tomar decisiones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Cerciorarse de que las técnicas e instrumentos que aplica para recopilar información es para mejorar los aprendizajes. En efecto, las disfunciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden atribuirse exclusivamente a dificultades de los estudiantes y resultará difícil que los alumnos y alumnas no vean en la evaluación un ejercicio de poder externo (y por tanto, difícilmente aceptable) si solo se cuestiona su actividad. Es preciso no olvidar que se trata de una actividad colaborativa de un

proceso de enseñanza y aprendizaje en que el papel del profesor y el funcionamiento del centro constituyen factores determinantes que implica evaluación del desempeño docente.

- d) El docente ha de lograr dialogar su interés por el progreso de los alumnos y alumnas y su convencimiento de que un trabajo adecuado terminará produciendo los logros, incluso si inicialmente aparecen dificultades.
- e) Lograr que sus estudiantes puedan ser evaluados para determinar el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, es decir, la capacidad de actuar eficazmente dentro de situaciones de la vida diaria.
- f) Es preciso tener presente, a la hora de fijar los criterios por evaluar, que solo aquello que es valorado es percibido por los estudiantes como realmente importante. Nosotros los educadores y las normas reglamentarias hemos promovido dicha cultura y hemos creado un discurso en torno a ello, así por ejemplo separamos "la semana de evaluación" de las demás actividades cotidianas, o es acaso que únicamente evaluamos en un espacio o en un tiempo definido. Otro ejemplo, es que le damos a los estudiantes un temario donde vienen los objetivos y contenidos que se medirán en la prueba.
- g) Si partimos de que el papel fundamental de la evaluación es incidir positivamente en el proceso de aprendizaje, es preciso indicar que ha de tratarse de una evaluación a lo largo de todo el proceso y no de mediciones fragmentadas. Entre las características esenciales de la evaluación de los aprendizajes que han prevalecido en nuestro sistema educativo, se destacan los siguientes aspectos:
 - Parte de la concepción de aprendizaje conductista en la que se privilegia el conocimiento memorístico descontextualizado de hechos, datos y conceptos.
 - Se enfatizan los productos de aprendizaje (lo cuantificable) y no los procesos (razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas).
 - Es una evaluación cuantitativa (el examen es el principal instrumento) basada en normas.
 - Se enfatiza demasiado la función social de la educación y en particular la evaluación sumativa acreditativa (las pruebas nacionales con carácter promocional).
 - Por lo general se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza.

- El docente es quien define la situación del estudiante en forma unidireccional, sin especificar a los estudiantes mediante el diálogo el por qué y el para qué (Díaz y Hernández, 2002, p. 358)

Por su parte, en la perspectiva constructivista evaluar se refiere a construir significados. También, realidades en torno a determinados contenidos culturales, experiencias y fenómenos naturales. En otros términos, es reconstruir los conceptos que en un momento dado, un grupo de personas o una persona tienen con base a cualquier campo del conocimiento humano. Desde luego, estas "construcciones" son siempre inacabadas y están en permanente transformación. A manera de ejemplo, el concepto de libertad es una construcción social, el concepto de número también lo es. Desde luego que la construcción del educador en la mayoría de los casos supuestamente es más evolucionada que la del alumnado. Así, cuando queremos evaluar el aprendizaje de nuestros alumnos, lo que queremos saber es, cuáles son sus "construcciones mentales" sobre la realidad en estudio. Por ejemplo, en una prueba escrita, el docente normalmente evalúa los contenidos y objetivos que él le enseñó al estudiante, y no lo que el estudiante construyó sobre el tema.

2. La importancia de la subjetividad e intersubjetividad en el proceso evaluativo

Lincoln y Guba (1989), explicando el concepto de evaluación de "Cuarta Generación", plantean que la "construcción mental" citada en el párrafo anterior consiste en "crear realidades". Las mismas no existen fuera de la persona que las crea y mantiene, o sea, no son parte de un mundo objetivo que existe fuera de los constructores.

Las "construcciones" son el producto de las interacciones del constructor con las informaciones, contextos, escenarios, situaciones y con otros constructores (con quienes en ocasiones no puede estar de acuerdo), por medio de un proceso que está enraizado en las experiencias previas, sistemas de creencias, valores, temores, prejuicios y esperanza del constructor. Por todo esto se puede afirmar que "*hay tantas construcciones como constructores existen*" (Lincoln y Guba, 1989, p. 143).

En pocas palabras, evaluar en esta perspectiva significa dialogar, actuar y reflexionar sobre lo actuado para recrear las experiencias y mejorarlas constantemente y de ir construyendo valores de libertad, justicia y solidaridad por medio del diálogo.

La evaluación con una visión constructivista del aprendizaje abre posibilidades para superar los rituales y limitaciones de la evaluación orientada a la simple medición en el proceso educativo. Se acerca a la vida cotidiana, donde, en la resolución de un problema, se va construyendo el conocimiento, o madurando las percepciones a partir del ensayo y el error; y se hace sin pensar en una calificación determinada, sino que más bien se aprovechan las críticas de otros sujetos para lograr el objetivo buscado. Se retoma aquí la idea del gran valor que tiene el error, por cuanto es mediante la identificación de este tipo de experiencias que se logra realmente reconocer los avances en el proceso educativo.

A este proceso, se le denomina evaluación desde una perspectiva constructivista, en el sentido de que ocurre de manera muy similar a como los seres humanos lo desarrollamos en la vida cotidiana: observa, conversa, reflexiona, critica. Es un proceso cargado de valores, pues sucede entre personas que tienen valores distintos y que los ponen en práctica en el momento de reconstruir sus experiencias. Precisamente por este motivo, Guba y Lincoln (1989), incluyen el concepto de negociación, el cual implica la necesidad de ponerse de acuerdo entre los participantes para respetar la perspectiva ética de cada uno y enriquecer la construcción personal:

La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esta interpretación.

Muy importante es la negociación entre todos los implicados de los criterios que se van a aplicar en el momento de la corrección, de la calificación y el modo en que se va dar la información, de las posibilidades de recurrir las decisiones sobre corrección y calificación, y de los criterios a seguir en el caso de no llegar a acuerdo en la puntuación. No se trata de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos y en su beneficio, que terminará siendo aprendizaje. Por que de la evaluación también se aprende. (Álvarez, 2001, p. 14)

Los autores señalados, afirman que este enfoque de la evaluación está orientado fundamentalmente a recolectar información que sirva para resolver problemas, partiendo de las demandas, intereses y problemas de los participantes. ¿Cómo hacer esto en el aula? Este es un reto que se tiene que enfrentar, pues ya es el momento de que la evaluación deje de ser concebida como un castigo y se convierta en un proceso que permita a los estudiantes analizar sus construcciones mentales y señalar las limitaciones en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo de esta manera identificar sin temores las características y causas del error.

El problema fundamental es que a lo largo de los años en el desarrollo histórico de la evaluación se privilegió la medición educativa como un acto de cuantificar resultados del aprendizaje, mientras que en el presente evaluar significa obtener información veraz para tomar decisiones que nos permitan emitir juicios de valor con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes entre otros aspectos.

Desde el punto de vista de la construcción social de la realidad o construcción social del conocimiento como se plantea en este ensayo, se puede indicar que existen múltiples realidades entendidas de forma holística y compleja que desde una discusión teórica y dualista la denominamos objetiva y subjetiva. La primera está constituida por todos aquellos datos, conceptos y teorías de consenso entre un determinado grupo social, y, la segunda está conformada por las visiones que un determinado sujeto tiene de la realidad (subjetividad), son éstos datos, conceptos, teorías, actitudes, en proceso de construcción en la conciencia de cada persona, influenciados desde luego, por el contexto natural y cultural. Habría que señalar en este caso, que para la perspectiva constructivista, en las ciencias sociales, no hay objetividad posible, sino, a lo sumo, intersubjetividad; son de todas maneras, construcciones humanas en proceso permanente de transformación.

La medición se preocupa por cuantificar el manejo de la realidad objetiva. Por ejemplo, el maestro le pide al alumnado en un examen que le repita el concepto de "número par", que le dictó o escribió en la pizarra. Este maestro califica como malo todo aquello que no sea complementemente igual a la definición que él formuló.

En la evaluación aplicando el enfoque constructivista, importa tanto la intersubjetividad como la subjetividad. En otras palabras, el docente constructivista debería de escuchar cómo sus alumnos expresan "en sus propias palabras" lo que entienden de un concepto en estudio, o sea, la construcción de un determinado saber en la subjetividad de un sujeto. Retomando el ejemplo del párrafo anterior (el concepto de número par), una niña de una escuela de atención prioritaria, expresaba: "son como los zapatos... pero no sé como decirlo". En este caso, la niña ha internalizado desde su realidad cotidiana la vivencia de ponerse zapatos que sean iguales todos los días. Ella sabe qué es número par pero no puede expresarlo desde un concepto de la ciencia sistematizada. Un docente que toma en cuenta la intersubjetividad considera lo expresado por la niña como un concepto previo para la interpretación de número par.

La perspectiva ética de la evaluación constructivista, rescata el concepto de la subjetividad, supera el tradicional criterio de validez. La validez ya no está supeditada a la coherencia entre los criterios, objetivos o contenidos planteados en un curso, respecto de los

ítemes de una prueba; sino que la validez también está influenciada por la "selección significativa" que le da el sujeto que aprende a los contenidos, a las estrategias metodológicas, a los recursos, al papel de los y las estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así pues, se reconoce que el sujeto aprende lo que tiene especial significado para él, no lo que tiene importancia para los diseñadores del currículo o para el educador. Debe recordarse que existe un currículo oficial construido por especialistas que por lo general no se encuentran inmersos en la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, el educando interioriza pautas culturales (contenidos y procedimientos) que no estaban previstos en la propuesta curricular. En muchas ocasiones, estos aprendizajes son más valiosos que los propuestos en la unidad didáctica del docente. Para identificar estas construcciones es imperativo el uso del diálogo, con el cual, los educandos o participantes exteriorizan la subjetividad.

Este reconocimiento de la subjetividad del alumnado, de sus intereses y expectativas, el papel activo que desempeña la percepción del educando en la selección de los contenidos educativos que realmente adquieren significado para él, es fundamental para que el proceso de evaluación tenga credibilidad, la que toma en consideración las perspectivas éticas y consecuencias sociales, o sea, que rescata lo objetivo (intersubjetivo) y lo subjetivo. En la perspectiva ética de la evaluación constructivista, el papel de la objetividad se interpreta desde la lógica del observador, tal y como se propone a continuación:

El sentido de objetividad que rechazamos explícitamente es la idea positivista de que la objetividad depende de la eliminación de todos los aspectos conceptuales y de valor y de ir al fondo de los datos originales. En cambio, en nuestro sentido, ser objetivo significa tratar de alcanzar unos enunciados no sesgados mediante los procedimientos de disciplina, observando los cánones del razonamiento y la metodología adecuados, cultivando un sano escepticismo y manteniendo la atención para erradicar las causas de los sesgos (House y Howe, 2001, p. 38).

Con base a lo anterior, entre los elementos esenciales de la realidad la que rescata la evaluación constructivista con una perspectiva ética, se encuentra la intencionalidad del educando. Este es el diálogo entre los participantes del proceso evaluativo que orienta todas las percepciones y acciones del ser humano, entre éstas, el deseo de "conocer", que es particular y no siempre impuesto por una autoridad externa.

La realidad subjetiva (desde nuestra perspectiva no existe dualismo objetividad versus subjetividad) del proceso evaluativo está conformada por contenidos de conciencia, intencionalidades, conocimientos, actitudes, valores, destrezas, y otros. Siendo esto así, ¿Cómo llegar a los contenidos de conciencia de un estudiante? Se podrán elaborar pruebas con ítemes objetivos en los cuales va incorporada la experiencia profesional del educador, pero no la del alumnado, ni todo lo que han aprendido, lo cual no se puede expresar en una pregunta cerrada. *"El error se penaliza sin más contemplaciones. El tiempo de examen es tiempo, sólo expresa verdades absolutas, verdades concluyentes, que no admiten réplica. Valores absolutos que en la mayoría de los casos, sólo perviven y sirven en la inmediatez del aula"* (Álvarez, 2001, p. 96).

En la realidad subjetiva del educando, evidentemente, se tienen que hacer dos modificaciones en relación con la evaluación de los aprendizajes vigente o ir aprovechando los componentes de la evaluación que se pueden evaluar desde la función formativa como lo son el trabajo cotidiano y los trabajos extraclase. Primero, se deben incorporar los sujetos - educandos en el proceso de evaluación, mediante las modalidades de autoevaluación y coevaluación. Incorporar nuevas técnicas e instrumentos que permitan llevar la vida cotidiana del estudiante al aula, por ejemplo, un sociodrama, portafolios, mapas conceptuales, mapas semánticos y estrategias de aprendizaje cooperativo. En ellos, los participantes proyectan todas sus íntimas convicciones respecto de un determinado contenido y ofrecen informaciones que son muy difíciles de rescatar con las pruebas que son los instrumentos de medición que en última instancia reducen todo el quehacer evaluativo de los y las docentes en nuestro sistema educativo.

Lo anterior se reafirma según Díaz y Hernández (2002, p. 359), el profesorado puede considerar todos aquellos recursos cognitivos y afectivos que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes, por ejemplo:

- La naturaleza de los conocimientos previos de que parte.
- Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza.
- Las capacidades generales involucradas.
- El tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendiz persigue.
- Las atribuciones y expectativas que se plantea.

Diversas técnicas y procedimientos pueden utilizarse para obtener información valiosa sobre la forma en que estos procesos y operaciones, así como otros posibles, están importantemente involucrados en todo proceso de construcción del conocimiento escolar.

Cabe destacar que los factores contextuales del aula también desempeñan un papel importante y quizá decisivo en un proceso evaluativo que trascienda la simple medición de los aprendizajes.

En síntesis a lo expuesto anteriormente, debe subrayarse que la finalidad de la evaluación desde una perspectiva ética ha de ser la función formativa de la evaluación como un proceso permanente de tal manera que tanto el educador como el educando dialoguen, en una forma sistemática y holística del progreso en la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y valores. Además, es importante tomar en cuenta que no se pueden separar los procesos de aprendizaje del estudiante de la evaluación, debido a que son sistemáticos e inherentes uno al otro.

3. Características de las actividades de evaluación

Una orientación constructivista de la evaluación permite que cada actividad realizada en clase por los alumnos constituya una ocasión para el seguimiento de su trabajo, la detección de las dificultades que se presentan, los progresos realizados, entre otros.

Un elemento importante en la evaluación constructivista, es tomar en cuenta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes procesos de metacognición, es decir, la posibilidad de mantener interés en el aprendizaje e interpretar destrezas y estrategias automotivadas. Esto requiere que los alumnos se conozcan a sí mismos, conozcan los logros que son importantes para ellos, sus estados afectivos, sus temores y deseos, sus competencias y habilidades en el aprendizaje; permite la interrelación de conocimientos y la estilización de los mismos en su cotidianidad. Según Klinger (1997), la metacognición se define como la consciencia mental y regulación del pensamiento propio, incluyendo actividad mental de los tipos cognitivo, afectivo y psicomotor. La metacognición también se conceptúa *"como un hábito mental que incluye la tendencia a pensar sobre el pensamiento propio, a planear, a estar consciente de los recursos necesarios, a ser sensible a la retroalimentación y a evaluar la efectividad de las acciones propias"* (Klinger, et al., 1997, p. 85). De acuerdo con esta cita, desde un punto de vista de la evaluación constructivista, para que ocurra dicho proceso en el salón de clases se deben desarrollar destrezas de resolución de problemas, que el estudiante sea capaz de tomar decisiones en el proceso de aprendizaje, valorar su autoestima, el autoconcepto, la actitud crítica. En otras palabras, es necesario que el docente desarrolle la cultura autoevaluativa y coevaluativa como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe resaltar que en el sistema educativo

costarricense, se evalúa unidireccionalmente, dejando de lado los procesos metacognitivos, según el Consejo Nacional de Rectores en su informe Estado de la Educación:

La educación nacional sigue acentuando en exceso aspectos memorísticos, la realización mecánica de procedimientos y la consideración acrítica de los temas, en tanto que desarrolla pocas destrezas y preparación para la toma de decisiones con cierto rigor, no logra que se den aprendizajes significativos en varias asignaturas y no ofrece suficiente estímulo a la creatividad y la innovación. El sistema de evaluación, incluyendo las pruebas nacionales, es un fiel reflejo de esta situación (Estado de la Educación, 2005, p. 26).

Con base a lo anterior, toda experiencia humana, verdaderamente educativa implica interacción social, es decir, una acción que se ejerce sobre algo y una respuesta de ese algo. Si lo que se hace no está generando experiencia educativa, es porque no se está asumiendo las consecuencias de la propia acción. *"La evaluación constituye una oportunidad real de demostrar lo que los alumnos aprenden, lo que saben y lo que pueden hacer aplicando el conocimiento adquirido y el suyo propio"* Alvarez (2001, p. 107).

Desde una perspectiva constructivista de la evaluación, ésta es inherente al proceso educativo, por tanto, a los estudiantes se les debe evaluar en condiciones reales y naturales mientras se realiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, explota el potencial evaluador de los aprendizajes y diseña la evaluación con verdaderas situaciones de aprendizaje.

4. Consideraciones finales

Entender la evaluación constructivista desde una perspectiva ética, es considerar a los estudiantes desde la experiencia humana, la cual en definitiva es la que puede valorarse para tomar decisiones. Es la experiencia abierta que implica varias posibilidades, que responde preguntas o cuestionamientos vitales, que sugiere alternativas o caminos de solución que el estudiante puede pensar, elegir, ser evaluado y autoevaluarse.

Para ello la escuela actual tendría que dejar de ser un lugar donde se "transmiten únicamente conocimientos", para convertirse en un lugar donde se piensa, critica y transforma la realidad y además, se investiga las raíces explicativas de los fenómenos de la vida que rodea a los estudiantes, la educación se transformaría en un "acto de amor" y no simplemente en la razón instrumental al servicio de la tecnocracia:

Toda la obsesión de los presupuestos tecnocráticos reside en medir los resultados del aprendizaje. Como lo que se imparte en la escuela es objetivo, neutro y científico, y por tanto no se puede cuestionar, no ha lugar para interrogarse sobre los contenidos que por la tradición escolar se privilegian en la escuela, o cuáles son las formas de conocimiento dominantes, o a qué clases y grupos sociales benefician más muchos de los contenidos escolares (Ayuste et al., 1999, p. 75).

Lo anterior, pone en evidencia la diferencia entre los estudiantes exitosos y los demás, es un problema del uso que se le ha dado a la evaluación, tal y como lo sugiere el documento Estado de la Educación, arriba citado, indica que

el sistema de evaluación, incluyendo las pruebas nacionales, es un claro reflejo de tal situación, pero además se agravan los problemas, al condicionar una parte relevante de la formación en el aula y de textos: todo se adapta a la forma de pruebas nacionales. (Ruiz, 2005, citado por Estado de la Educación 2005, p. 26)

Lo importante en la evaluación desde una perspectiva constructivista no radica la misma en la cantidad de conocimientos básicos y procedimientos estratégicos adquiridos por el estudiante exitoso, sino en su disposición a utilizar para el logro el nuevo conocimiento, lo que exige dedicación y trabajo esforzado.

El compromiso ético desde la evaluación constructivista permite replantear el papel del docente; su tarea ya no es dictar clase ni examinar a los estudiantes, sino propiciar el desarrollo de conocimientos y control de su proceso de aprendizaje, es decir, que los estudiantes aprendan a aprender y a pensar y a autoevaluarse sobre la marcha.

Consideramos que la tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables, sociales y ecológicamente conscientes de que se respetan a sí mismos.

La educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, con el espacio relacional o psíquico que vivimos y deseamos que vivan nuestros niños. (Maturana, 1985, pp. 40-41)

Por ello, no se puede separar el fin primordial de la educación con el de la evaluación, debido que se trata de formar seres humanos con una consciencia responsable, socialmente consciente y que se respeten a sí mismos. El proceso evaluativo conlleva a los procesos de metacognición, la cual le permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de

construcción del conocimiento y del papel que juegan las interacciones sociales en ese proceso. Por tanto, la evaluación constructivista es inherente a la ética, por que cuando se evalúa hay una responsabilidad social que conlleva a una serie de consecuencias como deserción escolar, el entramamiento que ha ocasionado las pruebas nacionales por su propósito sumativo para miles de jóvenes que se encuentran sin poder asistir a la educación superior pese a que ya superaron el Ciclo de Educación Diversificada, reprobación continua de la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación formal del país, baja calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre otras discontinuidades.

También los docentes necesitan del diálogo en los procesos de construcción del conocimiento, ya que a partir de su análisis, puede dinamizar acciones que permitan al alumnado mayores acercamientos a los contenidos compartidos socialmente y a las interrogantes que pueden desde ellos generarse.

Por lo señalado anteriormente, se plantea un enfoque pedagógico en el que las estrategias de aprendizaje y las evaluativas requieren de un sustento diferente, en la medida que el docente propicie espacios para que el estudiante genere un aprendizaje significativo. Eso ocurre participando de un proceso cooperativo en la construcción y reconstrucción de sus experiencias de aprendizaje. Asimismo, se trasciende la práctica evaluativa actual de establecer como sinónimos calificación y evaluación.

La calificación no puede ser excluida de la realidad educativa en nuestro medio, no obstante, debe considerarse como una valoración del logro del estudiante, y no la función comparativa entre el desempeño de un estudiante con los resultados de los demás estudiantes. Por el contrario, ella es el seguimiento de los logros del estudiante de acuerdo con su nivel y su propio desempeño.

El Sistema Educativo Costarricense no puede llegar a una transformación plena mientras que la práctica evaluativa se sustente en viejos pilares como son el control, exclusión, repitencia y la selección darwinista de los educandos, mientras que por el contrario, la educación es un acto emocional y ético de *"la generación continua de un espacio de coexistencia que origina colaboración, alegría y responsable libertad"* (Maturana, 1985, p. 55).

REFERENCIAS

- Ayuste, Ana; Flecha, Ramón y López, Fernando. (1999). **Planteamientos de la pedagogía crítica**. Barcelona: GRAO.
- Álvarez, Juan Manuel. (2001). **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Ediciones Morata.
- Bohm, David. (2001). **Sobre el diálogo**. Barcelona: ediciones Cairós.
- Bertoni, Alicia. (1997). **Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja**. Buenos Aires: Kapelusz
- Casanova, María. (1994). **Manual de evaluación educativa**. Madrid: La Muralla.
- Castillo, Santiago y Cabreizo, Jesús. (2003). **Evaluación educativa y promoción escolar**. Madrid: Pearson Educación.
- Castells, Manuel; Flecha, Ramón; Freire, Paulo; Giroux, Henry; Macedo, Donald y Willis Paul. (1994). **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós.
- Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra. (2000). **Evaluación Auténtica de los aprendizajes**. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Consejo Nacional de Rectores. (2005). **Estado de la Educación**. San José: Edisa.
- Díaz, Frida y Hernández Gerardo. (2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. México: Mc Graw Hill.
- Fernández, Cesar y Ugalde, Jesús. (1981). Diagnóstico sobre la elaboración, estructura e implicaciones prácticas de los reglamentos de evaluación y promoción vigentes en Costa Rica. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, V (1), 89-107. San José: Universidad de Costa Rica.
- Flores, Luz y Reyes, Irma. (1997). **Estrategias de Evaluación**. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Flórez, Rafael. (1999). **Evaluación pedagógica y cognición**. Colombia: Mc Graw Hill.
- Freitas, Benigna; Loureiro, Angela; Costa, Helena; Fritas, Luis y Lemes, Mara. (2005). **Evaluación: Políticas y prácticas**. Brasil: PAPIRUS.
- Guba, Egon G. and Lincoln, Ivona S. (1989). **Fourth Generation Evaluation**. California, London, New Delhi: Sage Publications.
- Habermas, Jurgen. (1981). **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus,
- House, Ernest y Howe, Kenneth. (2001). **Valores en evaluación e investigación social**. Madrid: Morata
- Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. (1997). **Psicología cognitiva**. México: Mc Graw Hill.

- Meléndez, Lady. (2002). **La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual**. San José: GLARP – IIPD.
- Ministerio de Educación Pública. (1994). **Política Educativa Hacia el Siglo XXI**. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (2004). **Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes**. San José: MEP.
- Niño, Libia. (2004). Políticas educativas y evaluación docente: Medición, objetividad y control para la exclusión. **Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: Consecuencias para la educación** (pp.53-65). Bogotá, D. C.: UPN.
- McLaren, Peter L. (1995) **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna**. Barcelona: Paidós,
- Maturana, Humberto. (1985). **Transformación de la convivencia**. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Ruiz, Ángel. (2005). **Universalización de la educación secundaria y reforma educativa. Ponencia preparada para el Undécimo Informe Estado de la Nación**. San José: Programa Estado de la Nación.
- Santos, Miguel. (1995). **La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Madrid: Aljibe.
- Trías, Eugenio. (2000). **Ética y condición Humana**. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo, Ignacio. (1999). **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza.
- Quaas, Cecilia. (1999). Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes. **Revista de Enfoques Educativos**. 2 (2), 38-47. Chile: Universidad de Chile.