

La evaluación en la perspectiva controversial

Introducción

La evaluación educacional en general es un tema en sí complejo y controversial que tiene una larga historia y ha sido abordado desde perspectivas muy diversas en la que han participado investigadores de diferentes disciplinas: educadores, psicólogos, sociólogos antropólogos, filósofos, etc. Todos ellos han contribuido desde sus particulares perspectivas al desarrollo de este campo y han elaborado distintos modelos evaluativos.¹³⁰ Cabe señalar desde ya que la evaluación no se ha circunscrito exclusivamente a constar si las y los educandos han logrado los objetivos de aprendizaje que el currículum se ha propuesto; también son materia de evaluación el sistema educacional, la o el educador, la institución educacional, el propio currículum, las metodologías de enseñanza y los materiales didácticos, la cultura escolar, etcétera.

Ahora bien, la evaluación se complejiza aún más cuando la referimos a la EDH desde una perspectiva controversial, vinculada a la postura crítica asumida al referirnos, en los capítulos anteriores, al currículum, la pedagogía y la didáctica. Desde ese enfoque la evaluación gana en profundidad y se abre a la complejidad.

En este capítulo se abordará dicha complejidad. A partir del enfoque crítico se señalarán escuetamente cuáles son los objetivos que se propone la evaluación en el ámbito de los temas controversiales en derechos humanos y se reflexionará sobre cuáles son los momentos en que la evaluación tiene lugar. Enseguida se procederá a considerar quiénes participan en la evaluación y cuáles son los métodos más apropiados para evaluar. Además, se dedicará un espacio para responder a las preguntas ¿qué es importante valorar en las y los educandos? y ¿cuál es el rol de la o el educador en el proceso evaluativo?

¹³⁰ Alicia R. W. de Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.



Un aspecto que será abordado en este capítulo, vinculado estrechamente con el enfoque crítico, hace referencia al hecho de que la o el educador, evaluador *per se*, es también evaluado por sus educandos, pero no con un propósito calificador y enjuiciador sino con el fin de que la evaluación de la o el educador sea una instancia de diálogo y de aprendizaje mutuo. En esta postura se reflexionará en torno a la relación entre poder y evaluación.

Por último, en el anexo III se entregarán sugerencias referidas a una *escala numérica*, útil para ubicar a las y los educandos en su progreso en el trabajo sobre los temas controversiales en derechos humanos.

La evaluación con un enfoque crítico

Collins señala que

un enfoque crítico de la evaluación va más allá de privilegiar al evaluador como agente o “instrumento” y se propone, en cambio, generar una preocupación por la responsabilidad colectiva en el diseño, difusión y los efectos políticos del proceso evaluativo. En cualquier caso, el compromiso crítico implica la intencionalidad de situar la evaluación como un proceso político que influye en la naturaleza de los programas educativos, en las políticas públicas, en la organización institucional, en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.¹³¹

Adicionalmente, Collins hace notar algo que es muy pertinente en la evaluación cuando se abordan temas controversiales en derechos humanos. Acota que

en una perspectiva crítica la evaluación está alerta a las contradicciones y posibilidades, tanto institucionales como comunitarias, que hacen las estrategias evaluativas más genuinamente democráticas y participativas, que reconocen la dimensión subjetiva de la evaluación y que consideran los intereses de los participantes.

En esta postura crítica, debemos señalar que la evaluación no es neutra y que los problemas de la evaluación son puramente técnicos. Esto toma fuerza en el ámbito educativo cuando se importa el escenario hacia los temas controversiales en derechos humanos. En esta perspectiva, la evaluación debe ser vista como un dispositivo integral e interrelacionado. No basta ni se deben medir aspectos aislados, y si se procede de esta manera se debe tener siempre en vista la totalidad como parte de un sistema mayor, así como su ubicación en condiciones sociohistóricas concretas. De esta manera, la evaluación y el acto evaluativo

¹³¹ Michael Collins, “Critical perspectives on educational evaluation”, en *The Canadian Journal of Program Evaluation*, núm. especial, 2000, pp. 111-135.

como unidad suponen diversas operaciones o subprocesos. Éstas van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición y la aplicación de los instrumentos para la recopilación de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y la valoración de resultados.

Ahora bien, Pinto profundiza en las decisiones relacionadas con la evaluación crítica de los aprendizajes, anteponiéndola a las concepciones y propuestas metodológicas de evaluación paramétrica o de evaluación de logros de aprendizajes estandarizados, que actualmente son dominantes. Este autor denomina la evaluación crítica como *racionalidad crítica/transformativa*, definiéndola como

un proceso de revisión crítica y colectiva del trabajo desarrollado en la acción formativa. Es crítica, porque supone observar y valorar, desde los objetivos de la acción formativa y desde los intereses y necesidades de formación de los participantes, la utilidad de las actividades y del proceso de aprendizaje emprendido. Y (es) colectiva porque, en coherencia con los principios de una educación (democrática), esta valoración es una posibilidad de reconocerse en el proceso formativo y en los resultados alcanzados, de todos los sujetos participantes de esa acción.¹³²

Pinto, citando a Mejía,¹³³ hace notar que la evaluación educativa democrática tiene dos momentos. El primero se desarrolla a lo largo de un proceso formativo, tantas veces como los participantes o las actividades programadas lo requieran. En este caso, la consecuencia directa de esa evaluación en proceso es la revisión del camino recorrido, proyectando para su continuidad la afirmación de éste o la incorporación de modificaciones. El segundo momento es el que corresponde a la evaluación final, que mira el progreso formativo de las y los educandos así como los logros efectivos alcanzados por éstos en su conjunto. Ambos momentos son igualmente necesarios, pero sus proyecciones son diversas.

Una advertencia que hay que tomar en cuenta es que una actitud evaluativa crítica en los términos señalados no es fácil de instalar, ya que hay que superar la tendencia a la racionalidad instrumental-prescriptiva-técnica-conductista que ha prevalecido en el proceso evaluativo, especialmente en la educación formal.

¹³² Rolando Pinto Contreras y Jorge Osorio Vargas, *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*, vol. II, Lima, Derrama magisterial (col. Cooperación con la Formación Docente en América Latina), 2014.

¹³³ Marco Raúl Mejía J. y Myriam Inés Awad G., *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*, Bogotá, Aurora, 2003.



Objetivos y propósito de la evaluación

En el tratamiento de temas controversiales vinculados a los derechos humanos importa evaluar la naturaleza de las interacciones intersubjetivas entre educadores y educandos y de éstos entre sí. En dicho proceso intersubjetivo se va configurando el sujeto de derecho individual y colectivo, tal como ya se hizo notar en el capítulo referido a la pedagogía. La evaluación se centra en observar y reparar en la calidad de esta interrelación, cuál es su fundamento y en qué medida rescata la historia y la memoria de los sujetos participantes.

El sentido de la evaluación es constatar si las y los educandos toman consciencia de los aprendizajes que van adquiriendo al confrontar temas controversiales y de las dificultades que tienen para adquirirlos. Además, la evaluación se interioriza en las tensiones y los conflictos que subyacen en estos temas, en la comprensión y la transferencia de dichos temas a sus vidas cotidianas y las emociones que éstos generan. Por consiguiente, no se trata de una evaluación cuyo propósito sea consignar si las y los educandos son capaces de *reproducir* el conocimiento sino de si *producen* conocimiento. Tampoco es una evaluación para calificarlos y compararlos con otros sino que, por el contrario, se trata de que se autoformen y se desarrollen como sujetos de derechos.

Podemos decir entonces que la finalidad última de la evaluación no es saber si las y los educandos abordan el tema controversial de manera apropiada o no, mejor o peor, sino observar en qué punto se encuentran en el tratamiento del tema, cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para ir avanzando y mejorando a medida que van abordando los temas.

Momentos de la evaluación

La evaluación del desempeño de las y los educandos al abordar los temas controversiales en derechos humanos no requiere recurrir a la creación de situaciones formalizadas *ad hoc* o a ejercicios, actividades y escenarios simulados para poder observar si las y los educandos están empleando los conocimientos, habilidades y actitudes que el tema demanda. Por el contrario, deben aprovecharse las actividades mismas en las que se atiende un tema controversial. En otras palabras, cuando las y los educandos están abocados a un tema controversial es cuando se puede apreciar cuánto han progresado en la escucha, en la investigación, en la argumentación, en la reflexión, en el pensamiento crítico, en las relaciones interpersonales, en su autoestima, etc. Nótese que se trata de evaluar cuánto han progresado individual y colectivamente los participantes, para así retroalimentarlos y constatar si los dispositivos didácticos que se han empleado son los adecuados. Tal como ya se señaló, no es una evaluación final sino *de proceso* y, por lo tanto, todo momento puede ser propicio para la eva-

luación. Sin embargo, la evaluación final es también relevante porque entrega un panorama integral de los avances alcanzados.

Participantes en la evaluación

Desde una mirada crítica, tanto las y los educadores como las y los educandos tienen un rol que desempeñar en la evaluación del tratamiento de los temas controversiales en derechos humanos.

La participación de las y los educandos se avala en la postura crítica de la evaluación, rompiendo de esta manera el tradicional círculo vicioso en que las y los educandos sólo son evaluados por otros. En este sentido, el método dialógico de evaluación –descrito más adelante– es un buen ejemplo para mostrar cómo las y los educandos son, a su vez, actores y observadores. Además, en un clima de mutuo respeto con la o el educador, el educando se autoevalúa y evalúa a sus pares.

Por supuesto que al participar las y los educandos en la evaluación y en la autoevaluación hay necesidad de que junto a sus educadores formulen los criterios, reglas, aspectos y modalidades que se han de considerar en la evaluación. Pero sobre todo, debido a que se está evaluando la participación en un ámbito creativo-original y tensional, como es el tratamiento de temas controversiales, es importante tener criterios muy flexibles y abiertos, desligándose de prejuicios y discriminaciones. No se debe olvidar y es importante tener en cuenta que, subyacente a la participación, surge la pregunta referida a los intereses de quién o quiénes están presentes en la determinación de las categorías y modalidades evaluativas que hay que tomar en cuenta con fines transformadores y emancipadores. En otras palabras, la participación en el proceso evaluativo cuando se tratan temas controversiales en derechos humanos apunta a transformar las relaciones autoritarias en otras democráticas que otorgan voz y poder a todos los involucrados en los campos de la argumentación y la defensa de los derechos.

Formas o métodos de evaluar

Existen muchas formas de evaluar en educación. Éstas dependen en gran medida de los objetivos que la evaluación se propone, de las personas involucradas y de los contextos. Al respecto, en general se puede decir entonces que no hay una forma única de evaluar ni se puede afirmar que unas formas sean mejores que otras.

Ahora bien, refiriéndose a los métodos más pertinentes para evaluar el trabajo en los temas controversiales, se puede concluir en términos conceptuales que éstos deben focalizarse en los propósitos definidos; en el proceso de crecimiento; en las interacciones verbales, visuales y motoras; y en los sen-



timientos, emociones y sensibilidades que provocan. Conviene acotar que es importante, como se verá más adelante, elaborar una lista de cotejo de indicadores que orienten la evaluación, no con el fin de lograr objetividad sino con el propósito de considerar aspectos cuyo objetivo sea establecer conversaciones al respecto e informar sobre avances y dificultades.

Una forma muy acertada de evaluar es el empleo del diálogo y la deliberación, al que se hizo referencia como método didáctico. Miguel Ángel Santos Guerra¹³⁴ hace ver que en general la evaluación supone una plataforma de diálogo entre las y los evaluadores y las y los evaluados, con una doble finalidad: a) generar comprensión de un programa o experiencia educativa, y b) mejorar su calidad.

En este sentido, la evaluación se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente –en este caso, sobre los temas controversiales en derechos humanos–, asegurando la libertad de opinión y la actitud participativa y flexible que sustenta el diálogo. De esta manera, la evaluación no queda en manos exclusivas de los evaluadores, ni de los evaluados, ni de los expertos ni de aquellos que patrocinan la evaluación. Es precisamente, dice Santos Guerra, “la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor de un programa”. Así, la evaluación se democratiza. Las y los educandos que participan en el análisis de un tema controversial dan opinión y emiten juicios sobre el valor de éste. La evaluación en el diálogo permite constatar que no existe una exclusiva visión sobre lo que merece ser considerado valioso. Más aún, esta evaluación motiva a los que participan a identificar aquellos aspectos que son relevantes e importantes para ampliar y matizar la comprensión y la reflexión del tema en cuestión y así asegurar un mejor desarrollo de las actividades futuras. Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en un elemento central de los aprendizajes.

En palabras de Cabra-Torres,

la evaluación dialógica exige un conjunto de virtudes comunicativas que tienen un carácter social; se trata de cualidades y comportamientos como la paciencia, la disponibilidad para escuchar, la capacidad de comprensión de significados, la disposición para hacer y recibir críticas, a admitir los propios errores.¹³⁵

En síntesis, al evaluar cuando se enfrentan temas controversiales en derechos humanos lo que interesa es el encuentro formativo que se genera para crear

¹³⁴ Miguel Ángel Santos Guerra, *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata, 1999.

¹³⁵ Fabiola Cabra-Torres, “El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación”, en *Educ.Educ.*, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto de 2010, p. 249.

oportunidades en las que las y los educandos construyan una comprensión más amplia y profunda de sí mismos, de su mundo y de los demás. En última instancia se pretende la formación de un sujeto de derechos que, mediante la evaluación dialógica y la autoevaluación, comprenda que en la controversia se puede entender el sentido que los derechos humanos tienen para la profundización de la democracia.

Evaluación de las y los educandos

Al evaluar el tratamiento de un tema controversial en derechos humanos es importante responder a la pregunta de qué es lo relevante valorar. Sin intentar ser exhaustivos ni pensar que todo debe ser evaluado, y siendo conscientes de que los contextos determinan lo que es necesario y posible evaluar, se incluye una lista de algunos conocimientos, habilidades y actitudes en los que hay que poner atención cuando se trata un tema controversial en derechos humanos:

Conocimientos

- Conocer el concepto de derechos humanos, su evolución y propósito.
- Entender qué significa un tema controversial en derechos humanos.
- Saber la diferencia que existe entre un diálogo y un debate.
- Conocer las fuentes de información: biblioteca, internet, entrevista, etcétera.

Habilidades

- Buscar información respecto a un tema controversial (saber dónde acudir para informarse, cómo hacer preguntas, cómo usar una biblioteca o cómo entrevistar a personas que conocen del tema).
- Organizar la información respecto a un tema controversial (ordenar la información, clasificarla y distinguir lo fundamental de lo accesorio, cómo establecer prioridades, etcétera).
- Dar respuesta a las preguntas que se le formulan (responder con respeto y con fundamentación, focalizarse en lo que se pregunta y no divagar).
- Trabajar en grupo (participar con compromiso y asunción de las tareas que el grupo asigna, cooperar con los objetivos del grupo, asumir un liderazgo democrático, procurar que el grupo se cohesionen).
- Saber escuchar (escuchar atentamente los argumentos de los otros y no interrumpir las intervenciones de los otros).



- Poder argumentar con información *ad hoc* (expresar ideas oralmente y por escrito o por otros medios de manera coherente, reunir información pertinente para sostener su posición, presentar argumentos elaborados con datos válidos y confiables, y darse tiempo para elaborar la posición propia).
- Sostener un diálogo constructivo y respetuoso (participar en el diálogo, escuchar atentamente los planteamientos de los otros, no precipitarse para dar los suyos, hacer comentarios equilibrados sin imponer sus ideas).
- Analizar críticamente (analizar las ideas de manera objetiva pero sin desligarse de su subjetividad, tomar distancia para formular un juicio, razonar deductiva e inductivamente y levantar hipótesis).
- Evaluar a los demás y evaluarse a sí mismo (observar el comportamiento de los otros y el propio, formular juicios de manera razonada, etcétera).

Actitudes

- Tener una disposición positiva para participar (interesarse en dialogar y debatir temas que produzcan controversialidad, en especial los referidos a los derechos humanos, porque exigen reflexionar y pensar, etcétera).
- Asumir una actitud respetuosa (ser amable con los demás, respetándolos y siendo atento a las intervenciones de los otros y otras, y preocuparse de que éstos no sean interrumpidos).
- Manifiestar una actitud responsable (cumplir y hacerlo con responsabilidad y agrado, apoyar e interesarse por la responsabilidad de los demás haciendo notar que ser responsable con los demás es una conducta consecuente con los derechos humanos).
- Estar dispuesto a actuar con ponderación (frente a un conflicto, escuchar con atención y respeto, tratar de asumir un rol de mediador atendiendo a las partes en conflicto y manejar con paciencia sus emociones, evitar juzgar a los demás asumiendo una actitud imparcial y de respeto a la opinión de las y los otros).
- Poseer una disposición positiva frente a la diversidad (aceptar y percibir las diferencias y la diversidad como un enriquecimiento del grupo y de la sociedad, usar un lenguaje inclusivo, actuar cuando alguien en el grupo viola el derecho a la libre expresión o los derechos a la diversidad, respetar al otro como un legítimo otro y disculparse si se ha empleado un lenguaje discriminatorio e intolerante).

Rol de la o el educador

Diferentes son los roles que le caben asumir a la o el educador cuando se evalúa el trabajo que se realiza en torno a los temas controversiales en derechos

humanos. En primer lugar, es importante que planifique el proceso evaluativo. Es decir, que en términos generales y provisorios defina qué, cómo, cuándo y quiénes van a participar en la evaluación. Decimos provisorio, ya que durante el proceso pueden ir modificándose algunas de las decisiones tomadas. La o el educador debe conocer a sus educandos, sus historias personales y familiares, conversar con ellos y escuchar sus opiniones respecto a qué y cómo se evaluará, tanto a nivel individual como grupal.

Durante el proceso, la o el educador estará atento a cada intervención y entregará una retroalimentación, no sólo a las intervenciones acertadas sino también a las respuestas *equivocadas* que, sin embargo, muestren una reflexión crítica. En este sentido, cometer errores es parte del trabajo en torno a un tema controversial, donde el objetivo de la evaluación no es necesariamente valorar las intervenciones correctas sino la capacidad de poder reconocer desaciertos y ganar claridad en las participaciones.

Cuando una o un educando o el grupo llegan en el diálogo a un punto en que por alguna razón no pueden continuar, la o el educador mediante preguntas o indicaciones dará pistas para persistir en la actividad. No se trata de decirles lo que deben hacer sino de brindarles alguna ayuda para que puedan continuar desarrollando sus actividades en forma independiente.

Es importante que la o el educador al evaluar el comportamiento de las y los educandos comprenda que una mayor cantidad de información no garantiza necesariamente una mejor evaluación. A veces son más útiles las observaciones puntuales que entregan información sobre algunos aspectos precisos; no obstante, en otras ocasiones conviene observar la interacción de manera global, sin detenerse en un aspecto aislado. Esto es muy atingente cuando se abordan temas controversiales, debido a que la evaluación es una fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras si se le organiza desde una perspectiva crítica y de continuidad.

Evaluación de las y los educadores

Como se ha señalado, la evaluación del trabajo en temas controversiales implica no sólo evaluar a las y los educandos sino también a las y los educadores. Es decir, no sólo las y los educadores observan, analizan, discriminan y juzgan, sino que también las y los educandos lo hacen respecto a sus educadores, pero con un objetivo distinto. Así, la o el educador evalúa cómo ha progresado la o el educando, qué conocimientos, habilidades y actitudes ha logrado, cuáles debe reforzar y en cuáles debe avanzar. En cambio, las y los educandos pueden y deben informar a su educador si se han sentido motivados con la forma en que se ha presentado el tema, si ha creado un clima propicio, si ha sido respetuoso con las intervenciones, si ha retroinformado a tiempo los avances y dificultades que las y los educandos han experimentado, etc. Cabe señalar que el proceso



de evaluar al educador es en sí un aprendizaje valioso para las y los educandos, al desarrollar en ellos actitudes respetuosas, analíticas y críticas.

Evaluación y poder

La relación entre evaluación y poder es uno de los temas centrales del campo evaluativo de la década de los noventa. Autores como Santos Guerra (1993),¹³⁶ Gimeno Sacristán,¹³⁷ Angulo Rasco¹³⁸ y Cano,¹³⁹ entre otros, han teorizado sobre las determinaciones mutuas entre ambos conceptos, y han mostrado empíricamente su concreción en diferentes ámbitos y en distintos países. Al respecto, González Pérez hace notar que

por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional, el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos por aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.¹⁴⁰

En este sentido, en especial cuando se trata de temas controversiales en derechos humanos, el poder de la evaluación se distribuye equitativamente con la participación de todos. La o el educador transfiere grados de poder a las y los educandos y no piensa que ella o él es el único que puede y debe analizar y juzgar

¹³⁶ Miguel Ángel Santos Guerra, *op. cit.*

¹³⁷ José Gimeno Sacristán, "La evaluación en la enseñanza", en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, pp. 334-397.

¹³⁸ J. Félix Angulo Rasco, "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo", en *Volver a pensar la educación*, vol. II, 2ª ed., Madrid, Morata, 1995, pp. 194-219.

¹³⁹ Elena Cano García, *Evaluación de la calidad educativa*, Madrid, La Muralla (col. Aula abierta), 1998.

¹⁴⁰ Miriam González Pérez, "La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica", en *Revista Cubana de Educación Media Superior*, vol. 15, núm. 1, 2001, pp. 85-96.

los comportamientos. La evaluación entendida en estos términos es un espacio para el empoderamiento de las y los educandos.

Indicadores y escalas numéricas para la evaluación del desempeño de las y los educandos¹⁴¹

Con el fin de evaluar el desempeño de las y los educandos, individual o grupalmente, cuando abordan temas controversiales referidos a los derechos humanos, conviene elaborar una lista de indicadores relevantes. Estos indicadores responden a los objetivos referidos a los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en los educandos a medida que se van abordando los temas controversiales en derechos humanos.

Es importante insistir en que la evaluación que emplea indicadores u otros métodos es *formativa* y no *sumativa*. En otras palabras, se evalúa preferentemente para reforzar y no sancionar, para medir el progreso y no con fines de calificación final. Por consiguiente, la evaluación que utiliza indicadores o escalas numéricas se puede y debe aplicar en cualquier momento del desarrollo de una actividad, observando el actuar de las y los educandos, entrevistándolos y pidiéndoles que se autoevalúen empleando la lista de cotejos.

Cabe hacer notar, igualmente, que la propuesta tanto de *indicadores* como de *escalas numéricas* que se sugieren en los anexos II y III, respectivamente, no significa abjurar de la postura crítica que se ha asumido respecto a la evaluación. Por el contrario, es importante saber que la aplicación de estos indicadores de evaluación tiene el propósito de entregar señales a los participantes para que se aboquen colectivamente a analizar el punto y la situación en que se encuentra cada educando y el conjunto de ellos en el proceso de abordar temas controversiales en derechos humanos.

No se trata de formular juicios de valor ni calificar a las y los educandos. Por el contrario, interesa conocer en qué punto de desempeño se encuentran con el fin de poder dialogar con ellos, retroalimentarlos y buscar cómo superar aquellos conocimientos, habilidades y actitudes aún no logradas.

Ahora bien, debido a que la lista de indicadores que se detallan en el anexo II es bastante exhaustiva, posiblemente en el momento de la evaluación sea nece-

¹⁴¹ Los indicadores que se han incluido se sustentan parcialmente en el trabajo que al respecto ha hecho el Ministerio de Educación del Gobierno de Columbia Británica, que ha elaborado estándares para medir resultados en el desarrollo de la responsabilidad social de las y los estudiantes, desde el jardín infantil hasta el último grado de escolaridad. Sin embargo, en este manual tales indicadores han sido adaptados a los propósitos de la evaluación de los temas controversiales en derechos humanos. Véase British Columbia, "Classroom Assessment", disponible en <https://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.



sario elaborar una escala numérica más abreviada y más fácil de utilizar y que, sobre todo, sea más pertinente al método didáctico que se emplee para abordar un tema controversial específico. Al respecto se proponen en el anexo III dos modelos de escala numérica: una para el método dialógico y otra para el método de discusión de casos.

Preguntas para la reflexión:

1. ¿Cuál, según su opinión, es la diferencia fundamental entre una evaluación tradicional y una evaluación que apunta a observar a las y los educandos cuando abordan un tema controversial en derechos humanos?
2. ¿Le parece adecuado y razonable que las y los educandos evalúen el desempeño de la o el educador en el momento que se aborda un tema controversial en derechos humanos? Fundamente su respuesta.
3. La Dirección de la institución en la que está trabajando le pide que le ponga una calificación numérica a las y los educandos al terminar de abordar un tema controversial en derechos humanos. ¿Qué contestaría? Fundamente su respuesta.