

¿NUEVA EVALUACIÓN?

O

¿NUEVAMENTE LA CALIFICACIÓN?

William Fernando Cuervo López
Licenciado en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa UPTC Tunja
Candidato a Magister en Educación UPTC Tunja

Resumen

Este artículo está orientado a hacer una reflexión sobre las nuevas dinámicas, acciones y procesos evaluativos que han propuesto las instituciones educativas a la luz de la implementación del SIEE (decreto 1290 de 2009 evaluación del aprendizaje). Los docentes materializan estas innovaciones en la praxis y en el aula, pero aún no les ha dado la importancia que requieren de acuerdo con el proceso de desarrollo de cada estudiante, solo las plasman en códigos de diferentes matices.

Palabras Claves: evaluación, calificación, prácticas evaluativas, prácticas de enseñanza.

Abstract

This article proposes a reflection about the new dynamics, actions and evaluation processes that schools have proposed alighten under the implementation of SIEE (1290 learning evaluation decree, 2009) which the teachers make real in the praxis and inside the classroom, but still, has not retaken the importance that it requires according to each student development and that is reflected upon different ways in the codes.

Clue Words: evaluation, marks, evaluative praxis, teaching praxis.

Introducción.

Estamos a tres años de estar en vigencia la normatividad que estructura propuestas, acciones, metas, participación de toda la comunidad educativa y articula la diversidad y la diferencia de los sujetos para hacer de la evaluación del aprendizaje de los educandos una condición para mejorar la calidad de la educación. Una discusión cada vez y más frecuente se manifiesta en los docentes y en las diferentes posturas evaluativas que han asumido y que tienen que asumir desde las prácticas de enseñanza y del aprendizaje, esas opiniones dejan abierto el debate y ponen en evidencia la nueva evaluación que se debería ir construyendo, en la medida en que el crecimiento en la autonomía, la participación activa en la construcción del conocimiento a lo largo de la vida escolar,

el desarrollo emocional de cada educando y su incidencia en la formación, tienen una relevancia entre lo ético, lo pedagógico y lo institucional. De igual manera se ponen de manifiesto posturas diferentes en lo que se refiere a la práctica evaluativa, que se hace desde lo dirigido en cada SIEE, dando prioridad a la homologación valorativa y a la calificación, expresada por los docentes en diferentes códigos y matices.

Se describe entonces un panorama que desde las diferentes prácticas y acciones evaluativas los docentes llevan a cabo en la praxis del aula y desde donde dan importancia a dichas acciones, como también se hace énfasis hacia donde debe aproximarse el proceso evaluativo.

Aproximación al Panorama Actual

La evaluación vista desde el contexto educativo, suele limitarse casi exclusivamente al proceso desarrollado en el aula a un grupo de estudiantes y desde el cual el profesor hace uso de una escala valorativa que institucionalmente ha adoptado como único mecanismo de control para el desarrollo de los procesos de formación del educando.

Desde este aspecto, se considera importante la incidencia que tiene el currículo para Rafael Porlán (1993), en el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza, en su texto "Cambiar la Escuela". El autor ubica en las creencias implícitas que se tiene de la concepción de la educación y de las prácticas educativas.

Primera práctica: El Currículo tradicional, la obsesión por los contenidos. Este Modelo tradicional de enseñanza es el prototipo dominante dentro y fuera del sistema educativo, la actividad de la enseñanza se organiza en torno a una secuencia de temas que el alumno debe saber. Para ello el profesor gasta parte de su tiempo explicando los temas, mientras los alumnos anotan por escrito la información, para después poder evidenciar su aprendizaje a través de un examen ya sea escrito u oral. Esta práctica se hace evidente en los contextos actuales.

Segunda Práctica: currículo por los objetivos. Este modelo pretende abordar los problemas derivados de la excesiva simplificación del currículo tradicional. Los profesores suelen seguir estas pautas; elaboran una programación basada en objetivos operativos escalonados que conducen a objetivos de carácter terminal; ponen en práctica de secuencias cerradas actividades vinculadas a los objetivos operativos y escalonados

en el mismo sentido que ellos; realizan un diagnóstico previo del nivel de aprendizaje de los alumnos; realizan diagnóstico final a través de una prueba objetiva, califican al alumno, ponen en práctica actividades cerradas para los alumnos que tienen o necesitan recuperar. En este tipo de currículos se espera tener altos resultados en pruebas tanto internas como externas dando más prioridad a la filosofía de la institución.

Tercera Práctica: El currículo espontaneísta, la obsesión por los alumnos. En este modelo la importancia se centra en los procesos activos que generan directamente los alumnos. Aquí el alumno es el centro del currículo en el cual él podrá participar, expresarse y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses son importantes como elemento organizador. Aquí predominan las siguientes acciones: hay una notable ausencia de programación, el diseño es abierto de actividades y recursos, hay ausencia de contenidos y objetivos detallados. La negociación con los alumnos sobre la dinámica de trabajo puede ser común para todos o específico dependiendo del grupo; la realización flexible de las actividades evidencia el uso de la observación, las experiencias, las actividades de expresión y comunicación. La readecuación permanente de los planes de trabajo está en función de los intereses y las motivaciones de los alumnos, utilizando estrategias efectivas durante la acción. No hay procesos de sanción por parte del profesor, hay reuniones permanentes de los alumnos para analizar los problemas y tomar decisiones sobre la dinámica de trabajo en el aula.

También, en el texto de "El diario del Profesor" un recurso para la investigación en el

aula, Rafael Porlán (1993) y José Martín (1993) esbozan las características del desarrollo de trabajo en el aula; los maestros a través de la reflexión comienzan a contemplar un cambio de la actividad con el objetivo de mejorarla. Estas características son:

La manera tradicional de enseñar: ésta basa su dinámica de la clase en la transmisión verbal de contenidos sin conexión directa con la realidad y son organizados en forma acumulada. Se asume que el conocimiento es finito y acabado, que solo se aprende a través de un proceso de atención, captación, retención y fijación; que el proceso de enseñanza solo se da homogéneamente, pero que de igual manera el docente sigue haciéndolo en sus clases con los estudiantes.

La alternativa tecnológica al modelo tradicional. Desde la perspectiva científica y tecnológica en la enseñanza, el papel del alumno consiste en desarrollar un conjunto de respuestas de aprendizaje, siguiendo un derrotero específico elaborado con anterioridad por el maestro. Este asume que la enseñanza es causa directa del aprendizaje; en la medida en que se desarrolle más la conducta de los alumnos en función de los objetivos es indicador de aprendizaje conseguido. Todo lo que es bien enseñado debe ser bien aprendido; las técnicas de aprendizaje cumplen el mismo efecto en personas distintas y contextos diferentes.

La alternativa espontaneísta al modelo tradicional. Frente a esta concepción, se postula que los alumnos aprenden espontáneamente en contacto directo con la realidad. El profesor tiende a convertirse en un líder afectivo y social, es autodidacta en su proceso de formación, las experiencias parten con frecuencia de cero; el maestro y estu-

diantes son conscientes que en la realidad y en contacto con ella se accede al conocimiento. Se da prioridad al desarrollo del aprendizaje a través de destrezas y valores dejando de lado el aprendizaje por conceptos; este modelo se centra en los intereses de los estudiantes.

La investigación escolar: un intento de síntesis. Este enfoque es una respuesta parcial a dos de los aspectos más criticados de la enseñanza tradicional: el tecnológico, que en su escasa rigurosidad ofrece una racionalidad uniformal de la realidad escolar; y el espontaneísta, que de su gran directivismo asume que el aprendizaje se idealiza desde sus principios básicos. Entonces este enfoque plantea que se debe favorecer una cierta racionalidad de la realidad educativa fundamentándola y exigiéndola desde varios campos del saber. Desde el enfoque tecnológico, estudiante y maestro son constructores e investigadores del desarrollo y del aprendizaje; se adquiere una capacidad crítica y social de la enseñanza.

De esta forma, Guba y Lincoln (1989), clasificaron los procesos de evaluación en cuatro generaciones donde se privilegiaron ciertas concepciones de evaluación, generadas desde ciertas visiones de mundo; produjeron sus respectivas metodologías, que de una u otra forma se matizaron en el desarrollo de las diferentes prácticas de enseñanza realizadas por los docentes. Una primera generación, derivada de un enfoque positivista, homologó evaluación con medición y clasificación, donde el evaluador es un técnico experto, neutral y objetivo. La segunda generación puso el énfasis de la evaluación en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y se enfocó en la descripción de fortalezas y debilidades relacionadas con el logro de ciertos objetivos. Una tercera generación, introdujo el juicio a

partir de criterios o estándares en la evaluación, donde el evaluador se constituyó en un juez. La cuarta generación, buscó desarrollar una evaluación pluralista, concebida como un proceso de negociación entre evaluador y evaluado.

¿NUEVA EVALUACIÓN?

Desde cuando empezó a aplicarse la nueva directriz, en lo que se refiere a la evaluación en los diferentes establecimientos educativos y desde los SIEE formulados al pie de dicha normativa, se deben tener en cuenta los diferentes ámbitos, propósitos algunos de ellos (características personales de los educandos, intereses, ritmos de desarrollo, ritmos de aprendizaje, estrategias, metodologías, criterios de evaluación, escalas de valoración, acciones de seguimiento, procesos de autoevaluación, acciones de apoyo, entre otros). MEN, decreto 1290 de 2009.

La evaluación que hacen los colegios de sus estudiantes incorpora muchos aspectos de carácter formal e informal que de una u otra manera apuntan a hacer juicios de valor sobre el desempeño escolar. Este concepto, en el lenguaje cotidiano de las instituciones educativas, involucra tanto los resultados académicos como muchos comportamientos y actitudes de niños, niñas y jóvenes. No es extraño que un padre o madre de familia sea convocado al colegio para recibir noticias de su hijo y, entre esas noticias puede enterarse de que "tiene una mala actitud" frente a una profesora, o que "se le ve triste", o que es "insolente", o que es "hiperactivo", que "habla demasiado" o que "nunca participa", que es "descuidado" con sus deberes o con el uso del uniforme...etc. Estas observaciones suelen acompañar los resultados académicos en las entregas de informes que los maestros hacen al final de

cada período y son muy significativos para las familias, en la medida en que los juicios emitidos les hablan de cosas fundamentales de sus hijos.

Desde luego, también están los reportes formales de rendimiento académico que pretenden ilustrar el avance en los aprendizajes exigidos por el plan de estudios del colegio. Los reportes académicos indican a los estudiantes y a las familias "cómo van", si están aprendiendo o tienen dificultades en alguna "materia", si hacen sus tareas, si participan en las actividades de clase. Todos estos reportes incorporan tanto elementos objetivos como apreciaciones subjetivas de los maestros. No es extraño que un estudiante sea considerado excelente por un maestro, mientras otro lo califica de una forma bastante negativa. Tampoco es raro que el rendimiento de un niño o niña esté muy estrechamente relacionado con el tipo de relación que haya desarrollado con su profesor, o de las relaciones que tenga con sus compañeros.

De otra parte es importante tener en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes, pues cada uno tiene sus propias características de personalidad, sus maneras de aprender y sus expectativas personales. No todos los niños y niñas tienen el mismo tipo de inteligencia, ni experimentan el mismo interés hacia todos los campos del conocimiento que les propone la escuela. Los estudios más recientes encuentran que las emociones determinan en forma muy fuerte las posibilidades de aprendizaje. Ya desde los estudios de Piaget (1999) es claro que cada persona construye su pensamiento de una forma absolutamente individual, razón por la cual la evaluación del desempeño escolar debe tener como referente fundamental el desarrollo de cada niño o niña, a partir

de sus propias características. Esto significa que no se puede valorar de igual forma a un estudiante extremadamente tímido que a otro muy extrovertido, ni a uno que goza de plena estabilidad emocional que a otro que vive situaciones traumáticas.

Además, esta evaluación del estudiante involucra el aprendizaje y por ende su respectiva promoción. Por ello, para algunos docentes, realizarla en la forma más tradicional será la forma más rápida y descomplicada para evaluar sin reconocer que cada estudiante, niño o niña o joven, es totalmente diferente en todos sus aspectos; esto implica para ellos expresar esa evaluación en calificación, para aprobar o reprobar un periodo académico. Pero también existen otras formas de evaluar, no precisamente la calificación, sino la verificación de un progreso, con el fin de hallar mecanismos de superar las dificultades y mejorar los avances.

Algunos de estos aspectos son retos que el nuevo proyecto de evaluación debe definir claramente y sobre todo dar articulación coherente con la formación integral del estudiante. Si bien es cierto que en la educación actualmente se evalúan competencias, no se trabaja sobre ellas, hay demasiada flexibilidad en el aprender, la institución no es autónoma, hay un porcentaje de repitencia y de aprobación estudiantil, los padres de familia no saben cómo participar activamente en el proceso formativo de sus hijos desde el aprendizaje. No se sabe cómo hacer con las famosas nivelaciones y recuperaciones, se habla de evaluación formativa e integral pero lo que se hace es expresar una valoración con un código alfanumérico; no hay responsabilidad por parte del estudiante, aunque la norma le atribuye a él autonomía y libertad en su formación. El sistema, la institución, en ocasiones niegan el desa-

rollo de estos aspectos; el maestro repite contenidos y los evalúa casi de memoria, hay deserción escolar porque la educación no es de gusto para el estudiante. No existe la capacidad por parte del docente de inventar estrategias para resolver problemas de sus estudiantes, no tiene la capacidad para identificar el talento particular de cada estudiante en relación con determinados campos del conocimiento; siente dificultad para establecer relaciones entre los intereses de los estudiantes y la capacidad de aprendizaje. Estos entre otros, son aspectos en los cuales el maestro en general es el actor principal; deja en un segundo plano al estudiante y a su proceso de aprendizaje.

¿NUEVAMENTE LA CALIFICACIÓN

En la costumbre de las calificaciones se puede determinar que el primer objetivo de la evaluación fue demostrar el grado de conocimiento que adquiriera una persona durante su desarrollo; así la calificación se fue concibiendo como una herramienta imparcial y objetiva que demostrara los saberes, a pesar de ser estos elementos intangibles, lo cual encierra sin duda ciertas dificultades. Rivas G, Jesús y Ruiz O, José (2002) plantean que con el transcurrir del tiempo la cultura de la evaluación ha sufrido cambios en sus objetivos dejando de lado el fin de medir conocimientos y capacidades; sin embargo, sigue siendo aceptada por la sociedad, ya simplemente vista como la asignación de un número, que ubica dentro de una categoría.

Desde este punto de vista se asume la tarea, ya que al incursionar en el campo del sector educativo el docente ve de vital importancia el recobrar y plasmar en la práctica, la eva-

luación como elemento objetivo, apropiado, oportuno y constante, para evidenciar los avances en el proceso de aprendizaje. Cree que generara un crecimiento intelectual y mejorara el desarrollo del alumno; la evolución es despojada de cualquier subjetividad y se ignoran las condiciones particulares que pueden afectar el resultado. En este sentido se enmarca dentro del contexto cultural y se orienta hacia un futuro sin limitaciones, donde el resultado no plasme ninguna clase de segregación, y el Educando y su evaluación sean simplemente el resultado de unas acciones sumatorias. Estas simplemente lo que hacen es otorgarle una clasificación en el grupo. El docente la ha hecho por la simple demostración de conocimientos que hace el estudiante; él, desde su objetividad, imparcialidad y metodología usada en sus acciones de clase, la considera como la más apropiada. Así el docente cree haber cumplido una función como formador y no simplemente como "categorizador".

Para los estudiantes es también necesario desprenderse de la arraigada y errónea concepción de darle una mayor importancia a la calificación obtenida que al aprendizaje adquirido. De esta manera se logrará transformar el proceso evaluativo en una herramienta que favorezca el desarrollo social, y deje de ser visto como una herramienta de autoridad por un lado y por otro como una de sumisión.

Si bien es cierto que desde hace muchas décadas en el contexto educativo se consideró que únicamente aquellos quienes desempeñaban un saber o expertos eran los únicos capaces de poder aplicar una evaluación y además otorgar una calificación. Posteriormente esta práctica se transformó hacia la actividad que se conoce hoy en diversos campos y es la de asignar un

resultado numérico, por una cantidad de respuestas acertadas. Es aceptada como la única opción que certifica el conocimiento en un campo y por ende la capacidad de desenvolvimiento en el mismo. Por tal razón los docentes han de despejar caminos y demostrar diversas alternativas para que los estudiantes construyan un futuro basados en su potencial y no en los intereses de lo numérico.

Rivas G, Jesús y Ruiz O, José (2002) plantean que la evaluación ha sido una conducta de la cual se han generado aspectos negativos; que ha carecido de modificaciones basadas en argumentos, ya que ha sido aceptada como situación normal en parte resultado de las experiencias vividas por estudiantes y maestros de hoy en día.

Desafortunadamente el aceptar que la calificación (únicamente como una cifra por determinado número de aciertos en un cuestionario o por la valoración de algunos criterios), como herramienta que permite el reconocimiento o certificación de un saber, hace que los estudiantes la fijen como su principal meta al obtener una calificación superior al tres, dejando de lado la importancia de aprender y adquirir conocimientos permanentes con los cuales se puedan desempeñar exponiendo todo su potencial.

La evaluación ha tomado un rumbo erróneo: se ha convertido no en una herramienta útil para supervisar el proceso sino en un mecanismo para infundir terror, amenaza e incluso una disciplina dictatorial y equivocada. Esto conlleva, además de lo que ya se ha mencionado, el afán de obtener cierta calificación lo que provoca la deserción escolar y el fracaso académico, situación negativa tanto para estudiantes como docentes. Esto implica un elemento

segregante que realza diferencias entre las clases sociales e incluso raciales, poniendo siempre unos por encima de otros.

También se infiere que las calificaciones, en otros de sus erróneos usos, han servido para que los maestros tomen un lugar de supremacía absoluta e indiscutible sobre los estudiantes, quienes subyugados, y por temor a la incidencia en los

resultados o también por falta de argumentos, no lo discuten.

En consecuencia se plantea también que la calificación es un sistema de evaluación, que se desea presentar como una auto clasificación; esto es tal vez visible al promover la idea de que cada estudiante obtiene la calificación que buscó con su nivel de responsabilidad o estudio.

CONCLUSIONES

Si se generaliza sobre la ausencia de justicia, objetividad e imparcialidad en la evaluación, se está cuestionando la ética del profesor y su capacidad de reflexión, convirtiéndolo en un ente meramente productor sin la más mínima capacidad de discernimiento sobre las normas establecidas. Se desconoce la magnífica labor de quienes utilizan la evaluación como una verdadera herramienta que permite demostrar los avances de un proceso de aprendizaje integral.

Si se vive un desacuerdo con la normatividad establecida y aceptada, lo más inútil es transmitir sobre los estudiantes las frustraciones de no plantear y lograr cambios, sino, por el contrario, generarlos sin ninguna presunción; es la construcción de caminos abiertos a diversas posibilidades

En esta perspectiva la evaluación no es medición, no contrasta resultados contra cumplimiento de objetivos, no se hace con el propósito de emitir un juicio y no busca consensos. La evaluación, en la nueva perspectiva, busca, básicamente, la comprensión de los sentidos y significados, la comprensión de las formas a través de las cuales se ejerce el poder desde la evaluación en lo educativo. Busca mostrar las concepciones de mundo, los intereses y las valoraciones desde las cuales se producen los discursos sobre evaluación para desnaturalizarla como una práctica de mejoramiento constante, ya que la evaluación por sí misma se evalúa para generar mejoramiento en sus diferentes actores. Así lograremos reconstruir nuevas visiones y alternativas para los procesos que permitan entender, comprender al sujeto en toda su dimensionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

CASANOVA, M. A. Y otros. "Evaluar para el cambio: la mejora de la calidad educativa", en Organización y Gestión Educativa, n° 2. Madrid, Forum.

GARCIA, G. Enrique. Piaget "la formación de la inteligencia". Trillas, México, 1999.

GUBA, EGON y LINCOLN, YVONNA. 1989. Fourth generation evaluation. California: Newsbury Park.

MEN: Ley 115/94 y decretos reglamentarios: 1290 de 2009.

PORLÁN, Rafael. Cambiar la Escuela. Editorial Diada, Madrid, 1993

PORLÁN, Rafael. Diario del Profesor. Editorial Diada, Madrid, 1993

RIVAS GUITIERREZ, J y RUIZ ORTEGA, J.: Las calificaciones, ¿control, castigo o premio? Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N° 31, 1999.

SANTOS GUERRA, M .A. (1993): La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, Aljibe.