



Grupo de Investigación Devenir Evaluativo  
Adscrito a la Facultad de Ciencias de la  
Educación de la Universidad del Tolima

En los últimos años se ha dedicado gran atención al estudio de los temas relacionados con la evaluación, por ser uno de los ejes de las reformas educativas a mediano y largo plazo. Por lo anterior, se considera que la evaluación educativa no es un campo de estudio neutro, debido a que refleja intereses, tensiones e incoherencias del sistema educativo.

La evaluación debe verse en el contexto escolar como un proceso para el aprendizaje y el conocimiento, que posibilita aprender del error en pos de la mejora de los procesos en el aula, del trabajo de los docentes y de la institución educativa.

Este texto es el resultado de la reflexión que sobre la evaluación de aprendizajes han realizado los integrantes del Grupo de Investigación “Devenir Evaluativo” de la Universidad del Tolima, tomando posición por una evaluación que trascienda la mirada tradicional del ejercicio técnico e instrumental, para comprenderla como un acto pedagógico, ético y político.



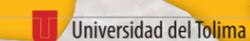
Universidad del Tolima

Serie: Apuntes para el debate en evaluación educativa

## La evaluación escolar: Una práctica cotidiana que va perdiendo el año



Luz Stella García Carrillo, *compiladora*  
Fabio Moncada Pinzón  
Sandra Esperanza Cely Ramírez  
Martha Cecilia Guzmán Cuellar



Universidad del Tolima

La evaluación escolar: Una práctica cotidiana que va perdiendo el año

**Luz Stella García Carrillo**

Profesora de planta de la Universidad del Tolima, Licenciada en Educación Física, Deportes y Recreación, Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, Magister en Educación de Adultos de la Universidad San Buenaventura, Magister en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad del Tolima y Rudecolombia. Coordinadora del Grupo de Investigación “Devenir Evaluativo” de la Universidad del Tolima. Autora de publicaciones y de investigaciones sobre temas de Educación Física Escolar y Evaluación en revistas nacionales e internacionales. Es coautora de varios libros y ha participado en eventos académicos con trabajos relacionados con los temas mencionados.

**Fabio Moncada Pinzón**

Profesor de educación básica secundaria y de la Universidad del Tolima, Especialista en Filosofía y Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Coinvestigador del Grupo “Devenir Evaluativo”. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales en Educación, Evaluación y Filosofía.

**Sandra Esperanza Cely Ramírez**

Profesora de educación básica secundaria y de la Universidad del Tolima, Especialista en Derecho Comercial y Financiero, Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Coinvestigadora del Grupo “Devenir Evaluativo”. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales en Educación y temas afines.

**Martha Cecilia Guzmán Cuellar**

Profesora de educación básica secundaria y de la Universidad del Tolima, Licenciada en Biología y Química, Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Coinvestigadora del Grupo “Devenir Evaluativo”. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales en Educación y temas afines.





LUZ STELLA GARCÍA CARRILLO  
FABIO MONCADA PINZÓN  
SANDRA ESPERANZA CELY RAMÍREZ  
MARTHA CECILIA GUZMÁN CUELLAR



Libro de la Serie:  
Apuntes para el debate en la evaluación educativa

La evaluación escolar:  
Una práctica cotidiana que  
*“va perdiendo el año”*

La evaluación escolar: una práctica cotidiana que va perdiendo el año / Luz Stella García Carrillo... (el al.). - Ibagué: Universidad del Tolima, 2010.

64 p. - (Serie apuntes para el debate en evaluación educativa)

ISBN: 978-958-9243-99-2

1. Administración escolar 2. Planificación educativa 3. Rendimiento académico 4. Mediciones y pruebas educativas

I. Moncada Pinzón, Fabio II. Cely Ramírez, Sandra Esperanza III. Guzmán Cuellar, Martha Cecilia.

**371.26**

**E92**

© Sello Editorial Universidad del Tolima, 2012.

© Luz Stella García Carrillo

Fabio Moncada Pinzón

Sandra Esperanza Cely Ramírez

Martha Cecilia Guzmán Cuellar

Primera edición : 600 ejemplares

Luz Stella García Carrillo (et al.)

ISBN: 978-958-9243-99-2

Número de páginas: 88

Ibagué -Tolima

**La evaluación escolar: Una práctica cotidiana que “va perdiendo el año”**

Libro N° 1 de la Serie: Apuntes para el debate en evaluación educativa

Impresión, diseño y diagramación por León Gráficas

Foto portada: Carolina Alexandra Cárdenas

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin permiso expreso del autor.

# Contenido

Presentación .....	9
La evaluación como proceso pedagógico y formativo: Condiciones y relaciones .....	13
Luz Stella García Carrillo	
Evaluar para aprender-aprendiendo a evaluar: Praxis pedagógica y evaluación de los procesos de aprendizaje .....	31
Fabio Moncada Pinzón.	
Evaluar o calificar, una verdadera confusión .....	57
Sandra Esperanza Cely Ramírez	
El proceso evaluativo y su relación con las Pruebas de Estado .....	71
Martha Cecilia Guzmán Cuellar	
Epílogo .....	83
Grupo de investigación Devenir Evaluativo, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación.	



## Presentación

El grupo de investigación *Devenir Evaluativo*, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, presenta a la comunidad educativa y académica de la ciudad y la región su primer texto denominado *La evaluación escolar: una práctica cotidiana que “va perdiendo el año”*, como fruto del estudio y la reflexión que, como colectivo de investigación, realiza sobre la evaluación educativa y, en particular, en el ámbito de la evaluación de los estudiantes.

Dada la importancia cada vez mayor del campo de la evaluación y el interés que genera por sus relaciones e incidencia en los procesos educativos, en tal sentido el punto de partida, es reconocer la evaluación como una posibilidad para el aprendizaje, el conocimiento y aprender del error, en un intento por superar algunas posturas centradas en la medida, el resultado, la clasificación, la comparación, la verificación, el control y la rendición de cuentas, y que han prevalecido durante muchos años, definiendo la evaluación sólo como un ejercicio técnico e instrumental.

El propósito central es iniciar una serie editorial, identificada como *Apuntes para el debate en evaluación educativa*, con el fin de socializar y presentar planteamientos teóricos, tendientes a la reflexión y a la discusión sobre la evaluación educativa en sus diferentes ámbitos y, ante todo, a establecer un diálogo con los actores del sector escolar.

Se presentan cinco textos. Luz Stella García Carrillo propone

diferentes reflexiones sobre la evaluación como proceso pedagógico y formativo; cuestiona las políticas educativas evaluativas y su articulación estratégica con el concepto de calidad en el sistema educativo. En *Evaluar para aprender-aprendiendo a evaluar*, Fabio Moncada "explora la relación existente entre la evaluación y el aprendizaje, comprendiendo que más allá de los instrumentos o de las consideraciones acerca de los porcentajes, la evaluación es una herramienta fundamental para comprender el avance y el retroceso en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; es decir, es una praxis pedagógica que lleva a un aprendizaje permanente y oportuno, coherente y democrático".

Por su parte, Sandra Esperanza Cely, en el texto *Evaluar o calificar, una verdadera confusión*, plasma una realidad que a diario se evidencia en las aulas de algunas instituciones educativas del país acerca de los conceptos de evaluación y calificación en el proceso de aprendizaje. A su vez, Martha Cecilia Guzmán Cuéllar propone una reflexión sobre las Pruebas de Estado o estandarizadas, aplicadas a los estudiantes por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), dado que las pruebas son indicadores de calidad para las instituciones, alumnos y maestros, sin tener en cuenta aspectos relacionados con el entorno social y las necesidades particulares de los alumnos. Por último, está el texto *La hecatombe evaluativa: cuando creíamos haber matado al tigre, nos encartamos con el cuero*, elaborado por todos los integrantes del grupo.

A Fabio, Sandra, Martha y Gladys compañeros del grupo de investigación *Devenir Evaluativo de la Universidad del Tolima*, cómplices de los sueños y los esfuerzos para resignificar la evaluación a partir de la investigación evaluativa, y a todas las personas que con su valioso apoyo y colaboración han hecho posible este libro, muchas y muchas gracias.

Esperamos contribuir en la construcción de renovados discursos para transformar los conceptos, finalidades y prácticas y, ante todo, el significado formativo de la evaluación educativa, con lo que esperamos aportar a la mejora de la educación de esta tierra que tan amablemente me ha acogido.

*Luz Stella García Carrillo*

*Compiladora*

*Docente Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima.*

*Coordinadora del Grupo de Investigación Devenir Evaluativo*



# La evaluación como proceso pedagógico y formativo: Condiciones y relaciones

Luz Stella García Carrillo<sup>1</sup>

## Introducción

La evaluación es uno de los temas de actualidad que genera creciente interés en los estudiantes, los docentes, los directivos, los padres de familia, los círculos académicos y los medios de comunicación, dado que, en la última década, las reformas educativas se hicieron a partir de la evaluación, o articuladas a ella, de manera que, a través de la nueva normatividad, la evaluación se estructura de modo diferente, al igual que la promoción escolar, especialmente en la educación básica y media.

Son muchos los factores que subyacen y afectan la comprensión de la evaluación educativa, lo que hace necesario un análisis multidisciplinar que nos remita al estudio de los profundos cambios y contradicciones políticas, sociales y culturales, así como de los procesos de globalización del capital y el desarrollo de la sociedad de la información y de la comunicación, la cual trae consigo el incremento de la exclusión social y económica de amplios sectores de la población mundial.

---

1 Docente Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Coordinadora del grupo de investigación Devenir Evaluativo.

También la educación es afectada, administrada y regulada desde los principios de la economía de mercado; es decir, la oferta y la demanda del servicio educativo lleva a una mercantilización de la educación. La institución educativa, entonces, es considerada una empresa más similar a las que fabrican en serie manufacturas, con una productividad constante y con "resultados que deben ser reducidos a 'indicadores de desempeño' estandarizados" (Clark y Newman, 1997, citado por Apple, 2001, p.22), desde esta perspectiva, la educación se considera un "gasto social improductivo" porque no arroja una rentabilidad económica inmediata, sino que sus procesos y su impacto, en el desarrollo de los países, se evidencia a mediano y a largo plazo.

En ese contexto, la formulación e implementación de las políticas educativas nacionales, relacionadas con la evaluación educativa, responden en gran parte a los lineamientos y las exigencias de los organismos multinacionales e internacionales que, seguidas al pie de la letra por el Estado, centran sus acciones en lograr la calidad, concepto que posee múltiples posibilidades de interpretación.

A partir del año 1975 y desde diversas dependencias, el Ministerio de Educación Nacional ha orientado proyectos con el objeto de mejorar la calidad educativa, como *El Plan de Mejoramiento cualitativo de la Educación*, a cargo de la División de Evaluación del Rendimiento Escolar. En 1987 se implementó el Plan Nacional de Evaluación y la Promoción automática; un año después se creó la División de Control de Calidad de la Educación para evaluar la calidad de la educación, organizar un banco de pruebas y diseñar los parámetros para la evaluación de las instituciones, los planes y los programas educativos. Estos proyectos no contaron con la participación de la comunidad educativa y se caracterizaron por su dispersión, la falta de rigurosidad y de continuidad en el tiempo, cuya divulgación de

resultados se centró en datos y estadísticas, sin un análisis y, en general, un desconocimiento de la evaluación como proceso pedagógico.

Simultáneamente, desde una dirección diferente, la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) impulsó el Movimiento Pedagógico, mediante la movilización de los maestros, a fin de abrir círculos de discusión con estudios, experiencias e investigaciones dirigidos a re-significar la pedagogía y avanzar en el proceso de constitución del “campo intelectual de la educación”. Fue la respuesta colectiva del magisterio, desde una perspectiva epistemológica, pedagógica y política, para la defensa de la educación pública y la búsqueda de mejores condiciones para las instituciones escolares y la profesión docente.

Estos hechos son algunos de los antecedentes para la expedición de la Ley 115, Ley General de Educación, que señala las normas generales para regular el servicio público de la educación. En el Capítulo 3, Evaluación, se afirma que:

Con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior... El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los directivos docentes, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio (Artículo 80, Evaluación de la Educación).

Las políticas educativas y el concepto de calidad continúan transformando el sentido de las prácticas evaluativas, aunque, en algunos casos, esta se equipara con los resultados de las pruebas exter-

nas, nacionales e internacionales, respondiendo a la preocupación por la acreditación, la certificación y los aspectos eminentemente operativos de forma y de procedimiento. No obstante, también la evaluación en este panorama se ha convertido en objeto de estudio y análisis de críticos y académicos, tan importantes como Apple, Álvarez Méndez, Gimeno Sacristán, Cerda, Díaz Borbón, Stake, Díaz Gutiérrez, Niño Zafra, McLaren, Cajiao, House, Pérez Gómez, Bustamante, Giroux, Jurado y Santos Guerra, entre otros.

Es importante reconocer los factores políticos, económicos, sociales, históricos, culturales y éticos que delimitan y configuran la concepción y significado de la evaluación educativa; pero, ante todo, debe destacarse como un proceso pedagógico y formativo que afecta y que repercute en el trabajo en el aula y en la vida escolar. La evaluación continua de moda, y es por ello que en torno a la evaluación educativa rondan una serie de exigencias y presiones, donde:

El problema mayor es el exagerado peso de la evaluación que consume energías que pudieran canalizarse a la creación y sobre todo inhibe la posibilidad de reflexión y coarta la independencia necesaria para contribuir creativamente a la mejora de los procesos educativos (Coral, 2007, p. 41).

En América Latina y en Colombia, dado que se piensa la educación desde la lógica de las necesidades del mercado, las demandas de los empleadores, la eficacia, la eficiencia y la productividad, ha prevalecido, en términos generales por parte del Estado, una orientación de la evaluación comprendida más en los procesos e indicadores de la gestión administrativa y financiera, donde se mantiene el cómo se administra la evaluación y con qué procedimientos, técnicas e instrumentos se evalúa sobre los asuntos pedagógicos, especialmente, en la evaluación de los estudiantes, que centra su función y desarrollo en la búsqueda de resultados expresados en una nota y no en los pro-

cesos de valoración, relacionados con la formación, el conocimiento, el aprendizaje, los procesos de pensamiento desde las diferentes dimensiones del desarrollo humano.

Por ello, es necesario conocer algunos referentes teóricos y conceptuales que enfatizan que “evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza, dado que la evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta” (Sanmarti, 2008, p.123), mejora que no sólo se manifiesta en la evaluación, sino en una renovada concepción de educación que rescata su sentido pedagógico y formativo.

### **La evaluación educativa: un proceso pedagógico y formativo**

La evaluación educativa debe reconocerse como una actividad que supera el ejercicio técnico operativo y procedimental, que trasciende el proceso mecánico de presentar un examen o prueba donde se obtiene, como resultado único y exclusivo, una nota que, por sí sola, no brinda una información comprensiva de aprendizaje, de la situación histórica y del contexto del proceso. Durante mucho tiempo, la evaluación fue un evento aislado e independiente como una serie de actividades terminales o episódicas. Dicho de otra manera: “la evaluación no es, fundamentalmente, un problema de medición sino de comprensión” (Santos Guerra 1997, p. 173) donde se reflejan los intereses, las tensiones y las incoherencias del sistema educativo, porque la evaluación sustenta y da sentido a multiplicidad de prácticas, condiciones y relaciones que determinan y afectan la educación.

Como un componente o elemento del currículo, la evaluación se mueve entre multiplicidad de posturas teóricas y conceptuales, y en un amplio rango de procesos heterogéneos y multidimensionales

que se relacionan e impactan los otros elementos del currículo. Son muchas las clasificaciones que sobre los tipos, las funciones, los diseños, las modalidades, los modelos y los ámbitos, se han realizado de la evaluación educativa. La variedad de criterios lleva a Lázaro (1990) a referirse a la "maraña terminológica" que puede provocar una falta de precisión conceptual en el campo de la evaluación educativa, además de la diversidad de perspectivas e intereses que en torno suyo se desarrollan. Por lo tanto, existe confusión por:

la mezcla de funciones que se le asignan a la evaluación educativa. Es evidente que desempeña muchas y muy variadas, formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control. (Álvarez Méndez, 2001, p.24)

Pero una función poco reconocida es que "las actividades de evaluación deberían tener como finalidad principal favorecer este proceso de regulación, de manera que los propios estudiantes puedan detectar sus dificultades y dispongan de estrategias e instrumentos para superarlas" (Sanmarti, 2008, p.10). Esto también permite que los estudiantes se auto consideren actores de primer nivel en los procesos evaluativos y no usuarios lejanos.

La concepción de evaluación se asocia solamente a la finalidad "de calificación y selección del alumnado que la sociedad le otorga al profesorado para que decida qué alumnos aprueban, pasan curso o pueden cursar determinados estudios" (Sanmarti, 2008, p. 11). Al fin y al cabo, Perrenoud (1998) dice que continúan coexistiendo, simultáneamente, dos tipos de evaluación con intenciones y desarrollos contradictorios: de una parte, una evaluación formativa que exige la confianza y cooperación de los docentes; de otra parte, una evalua-

ción sumativa o certificadora, que no logra diferenciar las decisiones que buscan dar certificaciones y seleccionar.

Respecto a la presión social, en relación con los resultados de las evaluaciones, llevan a las instituciones educativas a concentrar sus intereses y preocupaciones, primero en los resultados de los estudiantes, a fin de decidir “si pasan o no” el año escolar, y segundo, en los resultados de los exámenes o pruebas masivas, estandarizadas y nacionales, que pueden dar prestigio.

Se generan tensiones innecesarias: “más tiempo y energía se gasta en mantener y destacar la imagen pública de una ‘buena escuela’ y menos tiempo y energía se gasta en la sustancia pedagógica y curricular” (Apple, 2001, p. 21). Es decir, con los resultados se configura un ranking de instituciones y de estudiantes que alcanzan resultados destacados en las Pruebas de Estado, que implican renombre académico.

En cuanto a la utilidad del ejercicio evaluativo, Coral afirma que “si hay algo valioso en la evaluación es la posibilidad de tener una retroalimentación, cercana y responsable, que pudiera apoyarnos a mejorar nuestro desempeño como docentes, por lo que la función formativa, que atiende a los procesos, es relevante” (Coral, 2007, p. 39); la evaluación y sus resultados son una fuente para recolectar información indispensable en la toma de decisiones, porque son insumos para los estudios y las investigaciones que orientan la proyección de las políticas, el trabajo y las actividades en el aula.

Pero un problema de fondo es el intento por separar la evaluación de la pedagogía, desconociendo que los asuntos evaluativos son, ante todo, procesos altamente formativos, donde circula una premisa falsa que considera que evaluar es fácil y que lo importante es desarrollar una serie de procedimientos y protocolos, como el diligenciamiento de formatos o instrumentos.

En contraste, hoy se busca comprender la evaluación educativa, como un ejercicio permanente de carácter pedagógico formativo, y no como un evento aislado y descontextualizado. La evaluación educativa es un campo de estudio que hoy intenta superar las tradicionales concepciones limitadas al control, la medición operativa, la sanción, la supervisión, la vigilancia y la rendición de cuentas.

## **Las Políticas Educativas y Evaluativas**

Desde las políticas educativas, la evaluación se convierte más en un elemento de control, propio de una educación productiva que instaura y desarrolla un currículo, y una pedagogía pragmática que prepara para el empleo y la productividad laboral, y además, como lo explica Malagón (2007):

La evaluación en Colombia es básicamente selectiva. Por la incapacidad del sistema educativo de dar cabida a todos los que tienen derecho, la evaluación se convierte en una política para la selección de sujetos y de esa manera entrar a justificar y legitimar unas decisiones tendientes a darle institucionalidad a unas políticas educativas excluyentes. (p.113).

La Constitución Política de Colombia de 1991 y la legislación educativa centraron especial atención en la educación, promoviendo la participación democrática, la autonomía de los entes territoriales y de las instituciones educativas, aunque persiste la tensión porque continúa una centralización en la toma de decisiones políticas, de financiación, de gestión administrativa y de carácter pedagógico que, en ocasiones, se ejecutan y desarrollan desde las orientaciones y las órdenes dadas por el Ministerio de Educación Nacional desde Bogotá. Cabe destacar que la Ley General de Educación de 1994 y sus normas reglamentarias, aunque no han sido derogadas en su totalidad, paulatinamente han sido cambiadas por

nuevas normas, afectándolas parcialmente y llevándolas a un debilitamiento progresivo.

La evaluación se ha convertido en una forma imprescindible para implantar nuevas visiones de la educación, porque sus políticas son rápidamente impuestas y ratificadas a través de la normatividad, aunque en los discursos estatales priman las buenas intenciones de transformación y búsqueda de la excelencia educativa, mediante la promoción de una educación de calidad; a partir de la normatividad en evaluación, se incluyen posturas teóricas, principios, modelos evaluativos y rutas operativas, entregadas en forma explícita o implícita en las normas expedidas en los últimos años.

Por ello, la evaluación es determinante e impacta la regulación, la construcción y la definición del currículo en general y, especialmente, los planes de estudio, los contenidos de enseñanza y los propósitos de formación, porque las exigencias políticas, normativas y sociales, presionan y obligan a las instituciones y a sus docentes a centrar la enseñanza en los contenidos de las áreas incluidas en las pruebas masivas, aplicadas a los estudiantes.

La cadena evaluativa parte del estudiante que rinde cuentas al profesor, del profesor a los padres de familia y a su institución, de la institución a la Secretaría de Educación o dependencia correspondiente del Estado; es decir, la evaluación, como rendición de cuentas, está determinando el sentido de las prácticas evaluativas.

Otro referente reconocido socialmente son los resultados de los exámenes de Estado o pruebas externas, aplicadas con pruebas estandarizadas a los estudiantes de la educación básica y media; y que lleva a configurar un currículo hegemónico, único y nacional, que presiona a los profesores y a las instituciones educativas a que los contenidos de enseñanza seleccionados sean los mismos incluidos en las pruebas Saber, ICFES y otras.

Las políticas de evaluación y la normatividad promulgada, últimamente, tienen efectos e implicaciones pedagógicas, curriculares y didácticas; además, se presentan a la comunidad educativa, y a la sociedad en general, como acciones con una intención de aparente carácter pedagógico-formativo; lo que es cierto en parte, dado que se proponen en forma no explícita efectos que se observan, especialmente en la educación oficial o pública, impartida por el estado, a grandes sectores de la población.

Por ello, la evaluación en los últimos años ha transformado el sentido de la acción educativa, progresivamente, a partir de ella, se ha desarrollado una encubierta, soterrada y silenciosa reforma curricular en todos los niveles educativos que busca consolidar en la educación colombiana el paradigma técnico instrumental y político administrativo, enfatizando en las acciones de corte burocrático y de control de la gestión financiera-administrativa, en detrimento de lo pedagógico, que pasa a un segundo plano: "el programa de evaluación nacional atado al currículo nacional está más y más dominado por los modelos tradicionales de evaluación y los supuestos acerca de la enseñanza y el aprendizaje que yacen detrás de ellos" (Apple, 2001, p.36)<sup>2</sup>

Merced a este proceso se privilegian algunas áreas en el contexto escolar, de modo que asumen un papel más importante porque se reforman los planes de estudio en función de las pruebas de Estado, disminuyendo la intensidad para la enseñanza o suprimiendo, especialmente en la básica primaria, las que no están presentes en las pruebas masivas, como las áreas fundamentales y obligatorias de Educación física, Recreación y deportes, Educación artística, Educación ética y valores humanos, y Tecnología e informática.

---

2 El autor explica la situación anterior en opinión de dos académicos respecto al caso en Inglaterra y Gales, aunque no he realizado una investigación formal para afirmar lo mismo con relación a Colombia, en mi opinión si se observa una situación idéntica.

## **Marco político y normativo de la evaluación**

De alguna manera, no se puede dejar de señalar que las políticas educativas y evaluativas, aunque no lo expliciten, buscan la estandarización, y traen como consecuencia currículos únicos, nacionales; por tanto, es necesario rastrear cómo los cambios políticos se trasladan y llegan a la institución educativa, de modo que transforman lo operativo.

### **La evaluación educativa articulada y en función estratégica con la calidad**

Al ser considerada la evaluación, en las políticas y programas del estado, como una estrategia para mejorar la calidad y lograr la excelencia educativa, se reconoce que en los discursos y en las intervenciones de los organismos internacionales se promueve una relación entre la evaluación y la calidad educativa, porque se considera que la aplicación de evaluaciones y el conocer sus resultados trae automáticamente el mejoramiento de los procesos, desconociendo que, por sí solas, las evaluaciones no son la fórmula mágica sino que es necesario el análisis contextualizado de la información obtenida y, a partir de ella, promover acciones concretas, orientadas a la renovación educativa.

Por ello, desde esas condiciones de la calidad se definió como uno de los desafíos de la educación en el siglo xx la conformación de un sistema de seguimiento y evaluación de calidad para la educación, en los niveles preescolar, básico, medio y superior, técnico y tecnológico; además, hoy se realizan cambios educativos a partir de la evaluación, los cuales se expresan en las normas para hacer de ellas un obligatorio cumplimiento.

Uno de los puntos de partida es la mirada de la escuela<sup>3</sup> que,

---

3 El término escuela no se refiere exclusiva y únicamente a las instituciones encargadas de la educación básica primaria, sino al sistema escolar como globalidad en sus diferentes niveles.

desde algunos referentes económicos y políticos, es considerada una empresa regida por la administración empresarial; así, la calidad está vinculada a los procesos de auditoría y a los procesos integrados de implementación de sistemas de gestión, a fin de permitir procedimientos de mejora de los procesos de selección, la competitividad y el control de la planeación de operaciones, porque "hay una concepción de convertir a las escuelas en fábricas de aprendizaje, sin discutir necesariamente si lo que están preguntando estas pruebas es significativo" (Díaz Barriga, 2007, p.51) También, es importante su papel en la verificación de la efectividad para alcanzar lo planeado, porque permite realizar un paralelo comparativo entre lo propuesto y lo alcanzado

El concepto de calidad educativa se entiende como la consolidación y mejora continua en los procesos. El modelo neoliberal enfatiza en los criterios de calidad de la gestión escolar, y se define a partir de los resultados medibles: en el ahorro de recursos financieros, entendido como una mayor cobertura, y el ofrecimiento de mejores servicios educativos con los mismos o menores presupuestos; además de otras medidas administrativas y financieras que implementan y ajustan el sistema de asignación de recursos para la educación pública por alumno matriculado; el hacinamiento de estudiantes en las aulas, la ampliación de cobertura, en algunos casos, mediante la contratación de particulares; la privatización a través de la educación por concesión; la reforma de la escuela con integración de planteles que tiene como efecto promover la competitividad en el desempeño de las instituciones, los docentes y los estudiantes.

### **Características del concepto de calidad**

Inés Aguerrondo (2005) propone cuatro características del concepto de calidad que dificultan hablar de calidad en términos generales y

descontextualizados, y nos permiten entender las relaciones de la calidad con la evaluación:

- Es un concepto complejo, totalizante y multidimensional; porque puede ser aplicado a cualquiera de los elementos que constituyen el campo educativo, por ejemplo: docentes, estudiantes, infraestructura, aprendizaje.
- Es un concepto socialmente determinado, desde la lectura de patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica y con una formación social concreta.
- Se constituye en imagen-objeto de la transformación educativa, “en una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio)” (Aguerrondo, 2005, p.2).
- Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio; es un patrón de comparación y clasificación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

En esta dirección se reconoce el afianzamiento de la evaluación como elemento estructural de la rendición de cuentas; se concibe y destaca como un instrumento de supervisión, inspección y exclusión del proceso educativo y de sus participantes, en el cumplimiento de los requerimientos internos y externos en la auditoría y en los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad, que se desarrollan desde los principios orientadores de la racionalidad técnica instrumental, que es transversal a todos los procesos.

Sin embargo, la evaluación en todas sus formas, “es vista como una estrategia pedagógica con el propósito de mejorar los procesos en todos los niveles de escolaridad”; pero también encierra un discurso que puede ser engañoso, porque la evaluación cumple una

tarea estratégica para explicar y verificar *la rentabilidad* y el desarrollo de las reorientaciones en el trabajo escolar y el campo educativo. Además, la evaluación educativa al ser interpretada desde múltiples concepciones, intenciones y usos, plantea diversidad de prácticas e interrogantes, porque el problema de la evaluación, no está en ella misma sino en el para qué se evalúa, qué usos tiene la evaluación y a quién beneficia.

En estas condiciones y situaciones emergen los nuevos lenguajes y prácticas, supuestamente orientadas a la innovación, al cambio, a la calidad y a la excelencia educativa, pero sólo se refuerza la consolidación de la evaluación como un proceso administrativo que, paulatinamente pierde su esencia pedagógica y formativa, dado que se reciclan términos tales como competencias, estándares, desempeños y pruebas estandarizadas, los cuales no tienen en cuenta que el currículo y la evaluación deben responder a las características, las necesidades y los problemas de los contextos sociales y culturales.

### **Todo es evaluable y lo evaluable es lo importante**

Esta frase, que algunos consideran como cierta, aumenta el interés por el estudio del tema de la evaluación, y destaca la preocupación del estado por promover mecanismos y propiciar unos espacios para que los docentes estudien el campo de la evaluación. En efecto, ya en los diferentes eventos organizados en el 2008 por el Ministerio de Educación Nacional, en el año de la Evaluación en Colombia, con el lema *Evaluar es Valorar: Diálogo Nacional sobre la Evaluación del aprendizaje en el aula*, respecto a la sociedad en general y a los padres de familia, se abrió la posibilidad de que todas las fuerzas vivas del país participaran, dando sus aportes y opiniones en las diferentes discusiones para la construcción del Plan Decenal de Educación 2006-

2016. Hoy, en el contexto escolar, se asevera, que “todo es evaluable” y “lo evaluable es lo importante”. Díaz Barriga (2007) comenta:

Cuando uno ve cómo se estructuran los cuestionarios, cómo estructuran las pruebas, la información que dan a la sociedad, pareciera que hay un interés subyacente mucho más fuerte; en el fondo, no es tanto mejorar la calidad, sino lo que realmente están haciendo es lograr un cuestionamiento social sobre el desempeño del profesor; poner al profesor en evidencia como si fuera el único responsable de los resultados educativos (p.51).

Para provocar así, la competencia y rivalidad en el desempeño de instituciones, docentes y estudiantes, a partir de los resultados en las pruebas masivas y estandarizadas. La formación en evaluación educativa, con frecuencia no está presente en todos los planes y los procesos de formación inicial y permanente de los docentes, y en algunas ocasiones, cuando se imparte, los contenidos están soportados en una perspectiva positivista; es decir, la evaluación como una práctica, una técnica o un instrumento donde el profesor es apenas un operario que centra la atención en procedimientos estandarizados para medir y buscar, casi exclusivamente, un resultado representado en una calificación o una nota. La evaluación educativa es nuestra responsabilidad y todos los actores educativos y la sociedad deben comprometerse al respecto; como dice Santos Guerra (1993): Es necesario evitar convertir a la evaluación un instrumento de dominación.

La implementación de otras formas de evaluación surge y se consolida como discurso teórico y práctico, un tipo de lenguaje técnico, trabajo por objetivos, competencias, rendición de cuentas, desempeños, estándares, eficacia, calidad total y excelencia, todo como un paquete de acciones y tareas concretas que determinan el trabajo escolar. En oposición se reconoce la evaluación como un ejercicio

ético, pedagógico y político que se relaciona con la democracia, la participación y aporta a la formación humanista de sujetos.

Los significados explícitos o implícitos de la evaluación educativa configuran la construcción de sujetos, aunque la finalidad de la evaluación, en el contexto escolar, no se queda única y exclusivamente en lo referente a los procesos de aprendizaje de contenidos disciplinares y en alcanzar competencias, sino que trasciende hacia aportar en la configuración de los sujetos; es decir, tiene un papel determinante en la educación. La evaluación escolar impacta la formación de los sujetos, lo que es una función o tarea no siempre reconocida, pero de gran importancia.

Por lo expuesto, en este panorama, se hace imprescindible considerar al estudiante desde su itinerario formativo, y en correspondencia es acertado cambiar la perspectiva de un currículo técnico a uno formativo, entendido "como una serie de experiencias vitales que han contribuido a forjar su personalidad, su capital de conocimientos, sus competencias, su relación con el saber y su identidad" (Perrenoud, 1998, p.27). Además, en concordancia con lo anterior, la comunidad educativa, y especialmente los docentes y estudiantes, debemos trabajar para alcanzar unos acuerdos mínimos y unos sentidos compartidos, sin que se quiera decir que todos los profesores de una institución educativa deban aplicar una única forma de evaluar y que todos desarrollen de idéntica manera sus prácticas evaluativas; es decir, que hagan todos lo mismo, porque la evaluación no es sólo un mecanismo operativo para medir y controlar.

## Referencias bibliográficas

- Agüerrondo, I. (2005). *La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid.
- Aguirre, L. C. (2007) *Políticas Educativas, evaluación y metaevaluación: ausencia de*

- función formativa y competencia individual*. En Políticas Educativas y metaevaluación. (pp. 37-47). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? Artículo en Revista Opciones Pedagógicas, Numero 24. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Díaz Barriga, A (2007). *Políticas educativas, evaluación y meta evaluación: Desmontar la parte técnica y demostrar que se puede hacer con otro sentido*. En Políticas Educativas y metaevaluación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- García, L. S. (2010). *La calidad en la Educación y la evaluación*. Documento de Trabajo Seminario en Teoría y práctica de la Evaluación. Maestría en Educación. Universidad del Tolima. Ibagué.
- \_\_\_\_ (2010). *La Normatividad en Evaluación y su impacto en el área de Educación Física, Deportes y Recreación*. En Revista Kinesis, N° 51.
- Malagon, L. A. (2007). *Una evaluación no para calificar sino para avanzar en la formación*. En Políticas Educativas y metaevaluación. (pp.111 -116). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Grupo de Investigación EVALUANDO-NOS: Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación. *Informes de Investigación*. Facultad de Educación. Departamento de Postgrado. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2002 -2009.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. Artículo en la Revista Educar del Departamento de Pedagogía Aplicada N° 22-23. Universidad de la Rioja.
- Sanmarti, N. (2008). *10 Ideas clave, Evaluar para aprender*. Primera reimpresión, Grao. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación en el proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.



# **Evaluar para aprender-aprendiendo a evaluar: Praxis pedagógica y evaluación de los procesos de aprendizaje**

Fabio Moncada Pinzón<sup>1</sup>.

## **Introducción**

Este texto busca profundizar acerca de la relación entre la enseñanza en la escuela y la evaluación. Por esta razón, entiende la evaluación como una parte fundamental dentro de los procesos, tanto de enseñanza –la cual está a cargo de los maestros, profesores o docentes– como del aprendizaje –a cargo de los alumnos o estudiantes–. Para tal fin, se tendrá en cuenta el aporte de la pedagogía liberadora y el concepto de praxis pedagógica, así como los planteamientos de epistemología y evaluación construidos por algunos autores.

Se trazará así la aproximación a un fenómeno escolar que requiere, por parte de la comunidad educativa y educadora, de un delicado y cuidadoso análisis crítico, a fin de conseguir pistas de solución frente a las perplejidades propias de la realidad educativa actual; situaciones que se reflejan en los altos índices de deserción y reprobación del año escolar y que tienen, dentro de una de sus cau-

---

1      Docente catedrático de la Universidad del Tolima.

sas, factores asociados al aprendizaje y a la evaluación, ante lo cual se espera que este texto sugiera algunas pistas de comprensión para mejorar los procesos formativos en la escuela.

## 1. Contextualización del problema

Es válido iniciar una reflexión sobre la relación entre la evaluación de aprendizajes y la enseñanza, a partir de una mirada breve a la historia de la evaluación, la que se puede revisar en la obra de Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield (1987) *Evaluación Sistemática, guía teórica y práctica*, donde se presenta un recorrido por los cinco principales momentos de la evaluación: el período pre-tyleriano (año 2000 a.C. a 1930), la época tyleriana (1930 a 1945), la época de la inocencia (1946 a 1957), la época del realismo (1958 a 1972) y la época del profesionalismo (desde 1973 hasta hoy). Esta representación de la historia evaluativa ha sido retomada por otros autores, como José Antonio Torres (2005).

Sin embargo, pareciera que se centra en el aporte de Tyler y sus investigaciones en Norteamérica, dejando una gran huella en lo que respecta a la evaluación por objetivos, planteada como una manera de medir resultados frente a los procesos de aprendizaje –el positivismo aplicado a la educación– pero desconociendo los aciertos y errores que, en el caso de nuestra región, pudieran haberse presentado, sobre todo si al pretender aplicar en Colombia procesos aplicados en los Estados Unidos, se hayan realizado *malas copias* y aplicaciones de un sistema evaluativo que respondía al entorno, la cultura, las necesidades y las expectativas de otra cultura y nación.

Esta pincelada histórica nos remite a la situación evaluativa en Colombia. Se constata que en la educación formal se evalúa mucho, pero dicha evaluación no incide de manera determinante en los procesos de aprendizaje, entre otras razones porque se ha reducido y

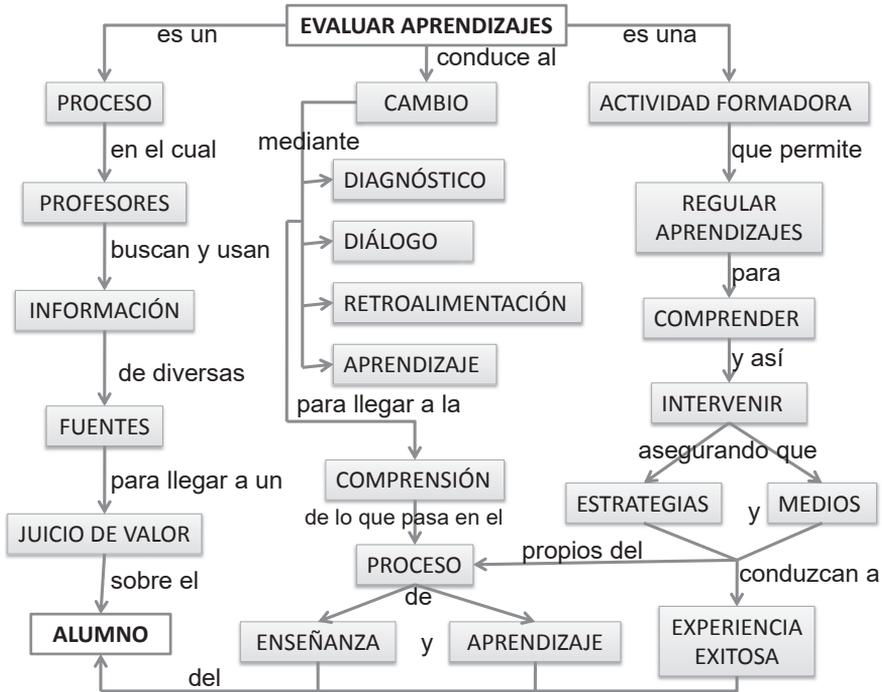
simplificado el proceso evaluativo a la calificación de pruebas, a la impresión de boletines con datos cuantitativos, destinados a los padres de familia, y a llenar informes de rendimiento y deserción con destino a las secretarías de Educación.

Es válido entonces proponer un giro en la problemática evaluativa y pasar a plantearla, no exclusivamente desde el campo de la aprobación o reprobación escolar, sino desde su relación directa con la praxis pedagógica y, en últimas, con su gran capacidad de permitir al proceso de aprendizaje ser enriquecido desde adentro, posibilitando su mejoría en la calidad, procurando establecer las diferencias propias de cada estudiante como individuo, y permitiendo así verdaderos aprendizajes, significativos y duraderos, posibles de aplicarse y, por lo mismo, fácilmente mejorables desde la relación teoría y práctica.

Por tanto, se hace necesario establecer el significado de evaluación. Éste ha sido uno de los conceptos, referido por algunos al campo de la didáctica, que más se ha discutido últimamente en nuestro país. Sin embargo, al reconocer que la evaluación es una práctica educativa, su reflexión, y consecuente teorización, podrían propiciar una construcción teórica, sin que ello conduzca necesariamente a su aplicación práctica. Esta es la disyuntiva –y en no pocas ocasiones dialéctica– propia de la problemática cotidiana que se vive en nuestra realidad educativa nacional.

La evaluación de aprendizajes (ver Gráfica N°1) en nuestro contexto nacional, debería entenderse como una actividad, una práctica realizada por docentes y estudiantes –aunque también se podría y debería incluir a expertos y a padres de familia, entre otros– que permite o posibilita la identificación de debilidades y fortalezas en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, a partir de las metas, los objetivos, los logros, los estándares, las competencias y los desem-

peños establecidos por el docente, de acuerdo con los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y adoptados en el Proyecto Educativo Institucional (Ley 115 de 1994) y en el Sistema Institucional de Evaluación (como lo contempla el Decreto 1290 de 2009).



Gráfica N°1: Evaluar aprendizajes

Por tanto, son algunos propósitos de la evaluación, importantes para esta reflexión:

- Respecto al alumno, evaluar para darle una información que le permita establecer las dificultades frente al aprendizaje y, concertado con el profesor, de qué maneras es posible solucionarlas. Ello implica un cambio de perspectiva en los alumnos, para quienes la escuela sea el lugar donde se aprende, donde se descubren las aptitudes y se fortalecen las actitudes; donde

se colabora en la formación de su personalidad; donde se adquieren herramientas críticas válidas para su desempeño como ciudadano en todos los aspectos que ello implica.

- Respecto al profesor, que conozca los resultados de su acción, por cuanto “la enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje” (Bain, 2007) y éste es posible de verificar a través de la evaluación, la cual le permite comprender qué tipo de procesos realiza el alumno, qué es lo que ha comprendido, experimentado, sentido, valorado, realizado, vivido, asimilado, apropiado y actuado; y qué no. Ello facilitará en la evaluación del quehacer docente la posibilidad de identificar las didácticas adecuadas y las que no lo son. De ahí que deba plantearse, en medio de las diferentes formas de aprendizaje e intereses que sus estudiantes tienen para él mismo, cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas y pertinentes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.
- Evaluar para el sistema educativo, para certificar el resultado de los alumnos. Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y significación para él. De manera que el diseño de los sistemas institucionales de evaluación procura dar las pautas y los criterios claros, a fin de orientar el proceso evaluativo, partiendo desde la identidad, la misión y la visión institucionales, pero reconociendo en cada uno de los estudiantes las diferencias naturales que son propias de la individualidad humana.

Evaluar implica verificar, valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. Es decir, una práctica que compromete una dimensión ética no siempre considerada ni asumida

como tal. Ello debe ser valorado en sus justas proporciones, de modo que la evaluación se ubique en la perspectiva que corresponde. No más evaluaciones de aprendizaje sancionatorias, que ponen en vilo el futuro de los alumnos y los padres de familia. No más evaluaciones puntuales que sólo revisan aspectos académicos, como conceptos y contenidos, desconociendo la importancia de la manera como se construyen los saberes en los alumnos y de su trascendencia para la vida cotidiana, familiar, laboral y social, entre otras dimensiones.

No más evaluaciones improvisadas que sólo buscan cumplir con un requisito administrativo, separando cronológicamente lo que se aprende y el momento en que ello ocurre, del momento en que se realiza la evaluación. Al respecto, programar las fechas de los exámenes connota la separación entre aprender y evaluar como si fueran dos procesos difícilmente reconciliables y como si en el aprendizaje no se pudieran desarrollar simultáneamente los procesos evaluativos.

De alguna manera, significa desconocer que en cada actividad de aula, realizada por los alumnos, se encuentra implícita su capacidad de aprendizaje, la cual, cuando se ejercita para su desarrollo, debería ser reconocida, valorada, considerada e identificada por el docente, en pos de establecer un aprendizaje en sus estudiantes.

Para que la evaluación se relacione con los aprendizajes de los alumnos y no sea sólo una actividad para *sacar notas*, es necesario que de antemano se establezcan los criterios desde los cuales se identificarán la adquisición, la construcción y la reconstrucción de dicho aprendizaje. En otras palabras, es indispensable diseñar cuáles serán los indicadores del aprendizaje, con cuáles criterios serán evaluados, qué actividades deben desarrollar, qué contenidos deben intervenir en dicho aprendizaje y, por tanto, cómo será reconocido, tanto por el docente como por el mismo estudiante.

## 2. Praxis pedagógica

Cosentino (2009) afirma de Freire que uno de los mejores recursos para la formación de las educadoras y educadores está en la reflexión sobre su propia práctica educativa, ya que permite un cuestionamiento personal del quehacer pedagógico, buscando de manera consciente, intencionada y transformadora, el mejoramiento continuo de sí mismo y de su entorno, llegando así a desarrollar una praxis pedagógica, denominada como un proceso intencional, reflexionado, que refleja la condición humana en su búsqueda de transformación constante, en la cual el hombre, al ser perfectible, puede, a través de su acción pedagógica, alcanzar y construir el conocimiento, su identidad y su cultura, además de su reconocimiento y libertad, de acuerdo con sus intereses, necesidades y contextos.

El rol del maestro, desde esta perspectiva, incita a un cambio continuo, a una evaluación permanente del propio quehacer, en pos de un desempeño profesional adecuado a los retos que la formación de las nuevas generaciones implica para la transformación de la sociedad. Sólo un desempeño profesional guiado por el deseo motivante de mejorar las condiciones personales de cada alumno, a través de la adquisición-construcción-reconstrucción de los saberes disciplinares y de las competencias que en todos los campos debe desempeñar, podría posibilitar un aporte fundamental para la transformación hacia una sociedad más humana.

El principal objetivo de la praxis pedagógica de Freire, según Cosentino (2009), fue transformar el mundo y participar en la creación de una sociedad, como él mismo decía, más humana, más fraterna, menos fea y malvada, y este objetivo de la praxis se funda en cinco pilares, o dimensiones educativas, que son la axiología, la dialógica, la política, la gnoseológica y la metodología, las cuales buscan que el individuo se desarrolle en un contexto pedagógico integral,

formándose como un ser humano autónomo, crítico, responsable y libre.

Por tanto, no se puede confundir *práctica pedagógica* con *praxis pedagógica*. No toda práctica implica una praxis, ya que la práctica pedagógica puede ser una actividad mecánica, repetitiva, que no busca la construcción del conocimiento sino repetirlo, sin una reflexión previa, siendo, por tanto, inmediata; mientras que la praxis es la actuación nueva, consciente y profesional, que busca la construcción y reconstrucción de un conocimiento, conduciendo a la transformación de la realidad.

De esta manera, los saberes enseñados no son un fin en sí mismos sino los medios, las herramientas a través de las cuales los alumnos podrán desempeñarse, desenvolverse y expresarse satisfactoriamente dentro de su propio mundo, con una capacidad reflexiva y crítica que les permita tomar decisiones en su propio beneficio y el de la sociedad.

Se hace necesario que los educadores reconozcan algunas condiciones básicas para plantear un cambio en la praxis pedagógica. Desde la perspectiva de la educación popular, la primera es que dicha praxis se re-contextualiza por actores diversos con horizontes culturales diversos. Por lo tanto, lo pedagógico no puede reducirse a un simple proceso metodológico, por cuanto recibe información de su entorno, de la realidad de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa-educadora, respondiendo a las necesidades propias, a las expectativas de cambio y transformación, y desde horizontes diferentes que requieren ser respetados en sus especificidades y concertados a través del consenso.

La segunda, se ubica en una praxis humana que pone en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social –en este caso la escuela– en el que los sujetos se convierten

simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa. Al reconocer a los alumnos como interlocutores la escuela posibilita la apertura de espacios de humanización, de individuación y de socialización, en los cuales las habilidades, las destrezas, las valoraciones, los sentimientos, las posturas estéticas y los saberes adquiridos en su devenir cotidiano, son valorados y potenciados, discutidos y reflexionados desde los saberes disciplinarios, propios del currículo.

La tercera es permitir la re-contextualización de saberes, conocimientos y prácticas, lo que se da por vía de la acción, y teniendo como especificidad el interés por el empoderamiento de los excluidos. En este sentido, persiste en la búsqueda de las redes y de las relaciones de poder, presentes en las dinámicas de la exclusión y la dominación, con la intención de transformarlas. Desde este punto de vista, hablamos de una pedagogía para la praxis. (Mejía, 2007)

Desde nuestra experiencia, concebimos la praxis pedagógica como el proceso que nos permite llegar a los estudiantes en la búsqueda de la construcción de una sociedad diferente, dinamizadora, donde ellos sean protagonistas y críticos de su propio aprendizaje, permitiendo así la transformación de la propia conciencia y la de los educandos. La praxis debe liderar las actuales reformas, en la medida en que los docentes son los que implementan las exigencias de excelencia, calidad y motivación, propiciando a su vez la autonomía social y cultural del país. Ello requiere también de un docente calificado, motivado, reconocido por la sociedad, capaz de relacionarse con su medio social y, sobre todo, consciente de su responsabilidad con los estudiantes.

Al respecto es necesario considerar la necesidad urgente de redefinir la identidad de los docentes como constructores de saberes, no de manera individual sino colectiva, tanto con sus pares académicos

micos del área y de otras áreas –interdisciplinariamente– como con sus alumnos, en las prácticas cotidianas de aula. Para ello, se necesita un cambio de actitud y una renovación de las acciones que se realizan para el aprendizaje de los alumnos, el cual debe buscar nuevos caminos para construir el conocimiento, validándolo socialmente, estableciendo una estrecha relación con las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales que rodean su entorno y el de sus alumnos. Es un trabajo que requiere dedicación y esfuerzo, pero sobre todo la claridad de saber el papel que como educadores debe realizarse.

La praxis pedagógica es la posibilidad de transformar de manera permanente el quehacer de la educación. Sólo un colectivo de maestros conscientes de las condiciones de su quehacer y capaces de comprender la realidad de su entorno –el cual incluye a cada uno de sus estudiantes– podrá generar esa transformación social, propia de las dinámicas históricas que hoy se viven. Como lo plantea Pérez Gómez (1995) la profesionalidad del docente tiene que asentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber, y apoyarse en un sentido crítico y ético que sea capaz de apreciar qué conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo, dentro de unas determinadas circunstancias.

Como ya se ha planteado, no basta con tener un manejo disciplinario adecuado, o el conocimiento acerca de las distintas herramientas de la evaluación, propias de cada saber, si no se ha logrado establecer que, respecto al proceso de aprendizaje, los maestros son mucho más que empleados a sueldo, en favor de las políticas estatales, o hábiles repetidores de saberes contruidos por otros.

El reto está dado por la posibilidad de desarrollar una auténtica praxis, en la que su trabajo profesional permita dignificar la vida de los alumnos desde los distintos saberes y disciplinas, propias de la vida escolar, así como desde las relaciones sociales generadas den-

tro de la misma. En este orden de ideas, se afina la realidad de un discurso que permita revisar las prácticas evaluativas a la luz del aprendizaje mismo, de lo que es válido, necesario y urgente para ser apropiado y construido por cada uno de los estudiantes.

### **3. Evaluación de aprendizajes como expresión de la praxis pedagógica**

Partamos de comprender el camino que nos lleva de la práctica evaluativa a la praxis evaluativa. Un quehacer como el docente puede conducir a acciones cotidianas que, si bien es cierto buscan cumplir con los planeamientos elaborados al inicio del año escolar, terminan siendo aplicaciones prácticas, rutinas cotidianas que procuran desarrollar dichos planes y proyectos, en el tiempo establecido por el ministerio y por la institución, a fin de que se cumpla con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cuando este proceso, desarrollado por un docente, no logra salir de esas prácticas rutinarias, aunque se esté cumpliendo con lo establecido, es posible que no se estén realizando los procesos necesarios, que se desconozcan las particularidades de cada estudiante, que no se estén logrando los objetivos formativos, aunque se den algunos aprendizajes de contenidos y algunos hábitos disciplinares.

De esta forma, se reconoce que una práctica evaluativa podría estar siendo utilizada para generar calificaciones, las que sirvan como registro para elaborar los boletines y saber a quién se aprueba o desaprueba; pero sin ninguna relación con el proceso formativo de cada estudiante.

Se percibe hoy la preocupación por asignarle mayor importancia a los instrumentos y procedimientos a la hora de *evaluar*, o mejor, de calificar, más que a los procesos de aprendizaje y construcción de

conocimiento, lo que conduce a una instrumentalización de la evaluación misma; es decir, a una reducción epistemológica, por cuanto se debe entender que en el proceso de construcción del conocimiento es fundamental la determinación de las maneras en que se evidencia el aprendizaje, sin desconocer que es necesario elaborar instrumentos de medición y valoración del mismo, tanto de corte cuantitativo como cualitativo.

Ello permite destacar que la finalidad no es la medición sino el proceso de aprendizaje: se está confundiendo al medio, o instrumento, con la finalidad formativa de la evaluación. Se construyen los instrumentos para *medir* los procesos de aprendizaje y no al contrario; es decir, que sean los procesos de aprendizaje los que determinen las maneras en que se verificarán los resultados esperados, siendo así el proceso evaluativo un componente del aprendizaje, a través del cual se establecen las dificultades, los obstáculos, los vacíos, los prejuicios y errores que son propios de la construcción y reconstrucción del conocimiento de cada estudiante.

Al respecto, expresa Santos Guerra (2000) que "algunas patologías lo son en cuanto hipertrofian un aspecto o dimensión que, planteado en su justa medida, sería positivo" (p.21); ante lo cual se debe afirmar que es substancial elaborar instrumentos adecuados y pertinentes, que favorezcan en el estudiante el reconocimiento de los avances en su proceso de aprendizaje, que le expresen con claridad las fortalezas y dificultades presentadas en la construcción-reconstrucción de conocimientos, el desarrollo de habilidades o destrezas, la aplicación de los saberes propios de la escuela, dentro y fuera de ella.

Sin embargo, es frecuente encontrar que se confunde la validez de la evaluación con la eficacia del instrumento evaluador; es decir, que se realiza la aplicación de los instrumentos en procura de

ponderar y cuantificar las fallas de los estudiantes, a fin de presentar dichos resultados a la administración institucional y a los padres de familia, pero sin importar si ello tendrá consecuencias en términos del aprendizaje del alumno, si a él le queda claro por qué era más pertinente ese que otro instrumento, de qué manera su aplicación le permite identificar sus aciertos y errores, y qué estrategias deben ser adoptadas para superar los problemas presentados.

Así se tipifica uno de los más frecuentes problemas en la evaluación de aprendizajes. Una de las justificaciones es posible que provenga de la separación entre el aprendizaje y la evaluación, como dos momentos que pueden ser planeados de manera independiente y, por tanto, ejecutados de manera diacrónica e, incluso, sin mayor preparación previa y cuidadosa.

Solicitar a los alumnos que “saquen una hojita” para imponer disciplina, o dejar para última hora los talleres, las guías y las actividades, es decir, al finalizar el plazo fijado por la institución para el cierre de los períodos lectivos, son prácticas tan frecuentes que frente a ellas es necesario que los Sistemas Institucionales de Evaluación, propuestos por el Decreto 1290 de 2009 –por el cual se reglamenta la evaluación de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, definiendo los criterios para la consolidación de los sistemas institucionales de evaluación– propongan políticas y orientaciones claras que permitan contrarrestar las improvisaciones en los procesos curriculares, didácticos y evaluativos.

A este planteamiento es necesario agregar la insistencia de las instituciones en centrar el trabajo académico en la preparación de los estudiantes para la solución de las pruebas de Estado, que pretenden una objetividad a través de los enunciados de textos con la información básica y el desarrollo de competencias, en principio interpretativas, argumentativas o propositivas, que todo buen estudiante debería mane-

jar. Con este supuesto, los instrumentos evaluativos empleados en las instituciones educativas terminan siendo, en no pocos casos, analogías y simulacros de este modelo de pruebas, reforzando así la importancia del contenido enciclopédico y de ciertas operaciones mentales de comprensión lectora, en detrimento de una mirada mucho más holística y formativo integral, la cual permite reconocer las capacidades e inteligencias plurales, propias de los estudiantes, y su habilidad para desarrollarlas en contextos diversos a la misma escuela.

Estos instrumentos a los que se les confiere un *hálito de objetividad*, terminan volviéndose incuestionables, como moldes universales y atemporales, cuya validez no puede ser discutida, llevando a que muchos de los docentes realicen un conteo de aciertos y errores que facilitan una calificación final, como una sentencia absoluta y sin derecho a apelación, cual juez inexorable, que de ninguna manera puede ser refutado o cuestionado. Se consagra entonces al instrumento por encima de cualquier posible sesgo, acentuación indebida o simple error de construcción gramatical, de sintaxis o de claridad y pertinencia respecto a lo que se está preguntando.

Una asepsia instrumental bastante sospechosa que hace ver al conocimiento como algo estático, ya dado –un positivismo aparentemente en desuso– que debe ser expresado de esa única manera por los estudiantes; y que conduce a un modelo de aprendizaje centrado en los instrumentos de evaluación y no en la construcción de saberes a partir de una interpretación del mundo desde las diversas miradas de las ciencias, las artes, las filosofías o las religiones.

De este aspecto es importante resaltar lo planteado por Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) sobre cómo las tendencias actuales se caracterizan, en la evaluación educativa, por la orientación a la comprensión y al aprendizaje, mas no al examen, el cual termina obedeciendo a una racionalidad estratégica, en términos *haberma-*

*sianos*, la que “persigue prioritariamente el éxito, que en el contexto del aula se limita al éxito inmediato y efímero, además de superficial, de los exámenes”. (Álvarez Méndez, 2001, p.17).

Vale la pena recordar que la teoría y la praxis pedagógica no necesariamente se sincronizan; por el contrario, es frecuente encontrar que los discursos de los docentes no corresponden necesariamente a sus prácticas en el aula. Dan cuenta de ello, para el caso de nuestra región tolimense, los estudios que se han realizado, y que permiten percibir que, en lo que respecta a la conceptualización, los docentes poseen en general claridad sobre el significado, pero sus prácticas evaluativas no corresponden con aquello que afirman. (Guzmán 2009, Cely y Moncada 2009).

En el mismo sentido, una evaluación centrada en los instrumentos propicia en los estudiantes la capacidad de simulación del conocimiento, por cuanto sólo se preparan para desarrollar aquello que los instrumentos les proponen. Con el grave peso de la nota como una sentencia final, fruto de la aplicación del instrumento diseñado por el docente, los estudiantes prefieren analizar no los documentos, ni los conceptos, ni los planteamientos, ni las ideas de los autores y sus posibles interpretaciones –lo cual ya representa un sesgo en la manera como se trata al conocimiento en la escuela– sino *interpretar* la aplicación del instrumento evaluativo, el cual es, en definitiva, la única manera de identificar y *cuantificar* su proceso de aprendizaje.

A tal punto se llega, que los estudiantes consiguen copias de las así mal llamadas evaluaciones, a fin de memorizar sus respuestas, sin importar la carga de sentido que hay en ellas y mucho menos si el conocimiento allí valorado puede ser aplicado en su vida social o personal. Los docentes, como lo afirma Álvarez Méndez, (2001):

evaluamos sobre la base de inferencias, muchas veces confundidas con prejuicios o suposiciones que ofrecen pocas garantías de credibilidad, con la pretensión o ilusión de evaluar procesos mentales. Acudimos a las respuestas sin averiguar el valor de las preguntas que suscitan tales contestaciones. Acudimos a ellas como fuente primaria de saber adquirido, otorgando a los productos resultantes un valor indudable y definitivo que en muchos casos resultaría difícil explicitar y justificar en función de su capacidad formativa. (p.23)

Son las prácticas evaluativas, que instrumentalizan y parcializan el sentido del proceso evaluativo, las que crean en los alumnos una jerarquía de las actividades realizadas al interior del aula, en función de su concordancia con la aprobación que, naturalmente, depende con frecuencia del resultado de la prueba. De esta forma, por ejemplo, las actividades de consulta, investigación, trabajo individual y grupal, en pos de la construcción y reconstrucción del conocimiento, tendrán poca importancia.

Por el contrario, las explicaciones claras y ordenadas por parte del docente, que permitan tener buenos apuntes para el examen, tendrán mucha importancia. Es decir, los docentes tienden a privilegiar sus explicaciones, las demostraciones del conocimiento que enseñan, sobre cualquier otra actividad desarrollada por el alumno, dentro y fuera del salón de clase. Por ello, no es raro que cuando se hacen acuerdos pedagógicos, en el aspecto de cómo se evaluará el aprendizaje, los exámenes sumativos de conocimiento tengan altísimos porcentajes de la calificación global, mientras que los trabajos de consulta, las exposiciones y los trabajos en grupo, entre otros, sólo reciban algunas migajas, y en algunos casos, sólo *caritas felices* ☺, como si se estuvieran entrenando para la gran contienda final: el examen.

Sobre esos planteamientos, se debe hacer referencia a la evaluación de aprendizajes como expresión de la praxis pedagógica. Al respecto, siguen vigentes algunas preguntas: ¿cómo se aprende? ¿Qué procesos ocurren en la mente de los alumnos para que logren adquirir conocimientos, habilidades o destrezas? ¿Cuáles son los obstáculos que impiden la agilización del aprendizaje? ¿Aprendemos de la misma manera y en los mismos intervalos de tiempo? ¿Por qué se facilitan más algunos aprendizajes que otros? ¿Se debe cambiar el esfuerzo de la memorización en aras de que procuren analizar y comprender (procesos que por cierto, implican más esfuerzo que el primero)? ¿Cómo precisar el aprendizaje desarrollado por el alumno y qué hacer con dicha información? Si los sistemas de evaluación deben corresponder a los modelos pedagógicos y/o de conocimiento considerados en la escuela, ¿cómo evaluar coherentemente los procesos de aprendizaje realizados por los alumnos?

Respecto al proceso del conocimiento humano y su comprensión son grandes los avances que se han realizado en los últimos cien años. Las ideas y explicaciones de la antigüedad filosófica, propuestas desde Grecia, y siglos más tarde desde el resto de Europa, fueron superadas en la medida que la psicología y la neurofisiología (como especialización de la medicina) se desarrollaron.

El cerebro ha dejado de ser una caja negra, de la que se inferían los procesos a partir de sus resultados, para convertirse en un objeto de estudio, tal vez el más complejo que el ser humano se haya puesto a la tarea de investigar. Los resultados han reportado su evolución y nos han permitido predecir nuestras acciones y así adaptarnos a nuestro entorno: esta sería su función más esencial (Llinás, 2003).

¿De qué manera podría una idea como la anterior ser trasladada e interpretada en el entorno educativo de la escuela, a fin de constituirse en un principio pedagógico que oriente los quehaceres

del aula? Ello nos conduce a afirmar que la escuela debe tener unas conceptualizaciones básicas y muy bien fundamentadas acerca de cómo se crea el conocimiento, tanto en los laboratorios y centros de investigación como en la mente de cada uno de los alumnos, buscando aplicar esos saberes en los procesos de aprendizaje, desarrollados dentro y fuera de los muros de la institución.

Por tanto, es importante reconocer la necesidad de que cada maestro y maestra tengan claridad de la multiplicidad de formas en que sus estudiantes aprenden, de manera que al determinar los procesos de aprendizaje que ellos deben realizar, también estén atentos a las particularidades de la didáctica de su área disciplinar y de las formas propias de cada uno de los alumnos del grupo en que se desarrollará dicho aprendizaje. Sólo así tendrán elementos fundamentales para realizar un proceso de evaluación pertinente y eficaz, adecuado a las necesidades del aprendizaje de sus estudiantes.

Ahora bien, si aceptamos, con Álvarez Méndez (2001), que "toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico... en cualquier contenido escolar, refleja la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa" (p.31), debemos inferir que existe una estrecha relación entre el aprendizaje y la evaluación, relación que pareciera no ser percibida en el acontecer cotidiano de las prácticas evaluativas de muchos docentes.

De ahí la barrera creada entre un docente que, desde las escuelas Normales o desde las facultades de Educación, no ha sido constructor de su propio saber disciplinar sino que lo ha adquirido de manera enciclopédica, memorizándolo y reforzándolo en la repetición continua que desarrolla en el aula; y las dinámicas del conocimiento actual, abierto a las diferentes perspectivas, permeado por los cambios continuos, fruto de la investigación que no sólo corre fronteras sino que las rompe con mucha facilidad.

Ser transmisores de conocimiento, ya sea a través de un table-ro acrílico o de un aula virtual, no nos permitirá ver la evaluación como un proceso dinamizador, re-constructor de saberes, sino como el momento en el cual el alumno debe devolver aquello que le hemos prestado; debe poseer un depósito del cual le pediremos cuenta, un cúmulo de datos, unas fórmulas e incluso unos razonamientos –que deberían ser similares a los de su docente– que no necesariamente responden a sus expectativas y necesidades.

Cuando imponemos un único modo de aprender, a través de un único modo de evaluar, estamos atrofiando en los educandos sus potencialidades y sus múltiples inteligencias, en tanto habilidades por desarrollar. Cuando no concertamos los procesos de aprendizaje, los modos y maneras de una didáctica a su servicio, generamos una pasividad y un conformismo que van formando actitudes camaleónicas: los alumnos se parecen a sus maestros, se disfrazan con aquellas limitaciones del proceso de aprendizaje planteado por éstos “...al formular la pregunta o plantear el problema, el profesor ya ha elegido al mismo tiempo, una forma de resolverlo. Esto conlleva una forma de ver y de interpretar el conocimiento” (Álvarez Méndez, J.M. 2001, p.31).

La habilidad de los estudiantes se limita a descubrir intuitivamente el estilo del docente y adaptarse a él, procurando llenar sus expectativas. Así, frente a la urgencia de aprobar la asignatura, otras metas como el aprendizaje para la vida, la formación en valores y la madurez afectiva, suenan tan distantes e incoherentes que no logran responder a la misión educativa y formativa propuesta por la institución. “La actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender” (Litwin, E.1998 en un texto que participa junto con Alicia Camilloni y otra autoras).

Cual *Torre de Babel*, el conocimiento humano se hace cada vez más complejo, interrelacionado, profundo en sus interpretaciones, aplicable a través de procesos tecnológicos que hacen que la información navegue a grandes velocidades, transforme la naturaleza, la sociedad y las culturas, propiciando nuevas lecturas, nuevas perspectivas desde las cuales interpretar la realidad, nuevas estéticas y éticas, mediadas por un sistema que, como el capitalista, *no ha dejado títere con cabeza*.

A finales del siglo XIX, la consolidación de las disciplinas del conocimiento, desde la perspectiva planteada por el positivismo, permitió generar la esperanza de un saber único y consolidado. Ello condujo a la generación de textos que expresaran dichos saberes, lo cual permitiría considerar su uso didáctico como herramienta para el aprendizaje de tales conceptos y teorías. Así, los textos escolares cumplirían con el papel de representar el saber creado por otros, probado por otros, construido por otros; de manera que la capacidad de leer comprensivamente se convertiría en uno de los propósitos de la escuela, con el fin de acceder a la teoría fabricada por la ciencia.

La creación y posterior irrupción de la tecnología informática en las escuelas y en los hogares, ha logrado que el mundo de los textos físicos esté cayendo en la obsolescencia. La información corre y se transforma tan rápido que no hay un libro físico que logre responder a tan vertiginosos cambios. Las características del conocimiento actual son reflexionadas por Edgar Morin (2007) a través de la expresión "pensamiento complejo". En él se destaca el resultado de una epistemología que, a partir de la apuesta positivista de consolidación del saber por vía de la observación y el método científico, busca ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, dialogar y negociar con lo real.

El mundo de lo natural deja de ser reducible a unas leyes in-

ductivas y deductivas para convertirse en una compleja red de fenómenos, los cuales relacionan lo natural y lo social como elementos co-determinantes, que se están influenciando continuamente y, por tanto, generando cambios continuos en lo que se denomina *realidad*.

De ahí la dificultad de tener una teoría consolidada y única en cualquiera de las ciencias y los saberes. Luego la nueva perspectiva implica una actitud diferente frente al conocimiento: “el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente, cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad” (Morin, E. 2007, p.22)

El cambio de paradigma, o modo de pensar, teoría para comprender o perspectiva práctica desde la cual construir una verificación de los saberes, obliga a los docentes a revisar sus posturas personales frente a la constitución de su saber disciplinar. Este es un giro radical, una revolución copernicana de la relación entre enseñanza y evaluación, por cuanto supone que los saberes se construyen desde modelos mentales individuales, los cuales, mediados por la cultura, responden a los múltiples intereses de cada estudiante.

Por tanto, es esencial que logremos motivar un aprendizaje significativo, adecuado y ajustado a los intereses de nuestros alumnos, capaz del cuestionamiento crítico, que parta de su realidad e incorpore dentro de sus herramientas de análisis y toma de decisiones, los finos instrumentos que la ciencia y la tecnología han ido construyendo.

Para tal fin, es necesario poseer un conocimiento actualizado y, simultáneamente, tener las condiciones y las actitudes que posibiliten el cuestionamiento continuo acerca de su aplicación, de los ambientes y contextos en los que ha sido creado, de manera que se identifiquen sus intereses *intra* y *extra*-teóricos, a fin de que sean re-

conocidos por los alumnos y les permita tomar una postura válida frente a ellos.

Crear ambientes de aprendizaje, más allá del tablero acrílico o del *video beam*, supone la creatividad de los maestros que buscan con afán la persuasión e, incluso, la seducción del saber, la emoción de descubrir, en conjunto con sus alumnos, las respuestas por los propios medios, el escudriñar lo natural y lo social, para constituir los saberes personales que a los alumnos les facilitarán su desenvolvimiento en los cambiantes momentos que viven.

Propuesto este cambio en la disposición del saber, la evaluación permite, desde sus múltiples criterios, sus modalidades y sus instrumentos, generar la información necesaria para establecer los niveles de alcance, en cuanto a la adquisición y desarrollo de los conocimientos y habilidades que los estudiantes requieren para ser interlocutores válidos de este mundo tan complejo.

Ello implica, igualmente, que la evaluación trascienda la búsqueda de respuestas exactas para llegar a la comprensión de caminos, alternativas y propuestas más allá de los dogmas de la ciencia, reconociendo la validez de las perspectivas particulares, las opciones sustentadas y los debates que superan los límites del cientificismo, valorando las herramientas culturales y los sistemas simbólicos que dan sentido y significado al conocimiento.

Así, las exposiciones de saberes prestados, las explicaciones de tablero lleno de punta a punta pueden dar paso al ensayo, la resolución de problemas y el planteamiento de preguntas, los trabajos en equipo con funciones y roles definidos, donde la tecnología juega un papel importante para facilitar el acceso a información consolidada, a las experiencias de expertos o de legos, a las noticias de acontecimientos y situaciones que se están presentando en la actualidad – tanto en su región como en su comunidad– y como insumo para

la construcción de saberes, la afinación de hipótesis y su contraste, la elaboración de diseños que busquen resolver problemas desde las condiciones propias de la escuela o desde su propio entorno económico, social y cultural.

Ante este panorama, un examen sólo de conocimientos o un *test* de preguntas cerradas, se quedará corto, será estéril para dimensionar el aprendizaje de los alumnos, para acceder a sus límites y conseguir que los superen en la más gozosa de las metas de la enseñanza: el aprendizaje significativo, aplicable, adecuado, apropiado por los estudiantes, reconocido como un valor que erige no sólo mentes sino, ante todo, personas maduras, ciudadanos comprometidos, hombres y mujeres que se la juegan en la construcción de su propia historia, desde un profundo sentido de la solidaridad con los más desprotegidos y con el medio ambiente, hoy en desequilibrio y como resultado, en no pocas ocasiones, de una mala educación.

Por consiguiente, el reto planteado es sincronizar los procesos de la enseñanza con los del aprendizaje a través de la evaluación. Una evaluación de aprendizajes vista como la herramienta didáctica que posibilita, a estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad educativa, un aprendizaje permanente y oportuno –no sólo para el momento del examen–, coherente –por cuanto incluye las necesidades de su contexto y la posibilidad de comprenderlo de manera crítica y creativa– y democrático –porque permite la participación y la decisión de los alumnos respecto a los sentidos y significados de dicho aprendizaje–.

Se transforma la evaluación tradicional al considerarla insuficiente, al determinar sus fallas y sesgos, al comprender que para el aprendizaje válido, significativo, oportuno y permanente, es escasa y se queda corta. Por tanto, la evaluación debe ser constantemente evaluada (meta-evaluación) dentro de la praxis pedagógica, para que

sus alcances y propósitos sean los que la institución requiere y no los que la tradición de las prácticas docentes viene realizando de manera consuetudinaria, irreflexiva y rutinaria, con el detrimento que ello implica para las necesidades de los alumnos y de su entorno.

Debe combinar distintos instrumentos, arriesgarse a descubrir, desde las nuevas maneras y formas de la comunicación, expresiones del aprendizaje que faciliten el mismo, que logren crear entre los alumnos la apropiación y re-construcción de los saberes, encontrando en ellos las herramientas que les permitan su inclusión crítica en la sociedad. Debe ser rigurosa, dar cuenta de sus expresiones e instrumentos, para lo cual no puede improvisarse. sino que, previa concertación con los alumnos, se diseñe de manera clara, precisa, abarcando lo fundamental del aprendizaje, cumpliendo con la función de diagnosticar, identificar y expresar las condiciones y cualidades del aprendizaje realizado.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bein, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Camilloni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cely, S.E., & Moncada, F. (2009). *Análisis crítico de las prácticas evaluativas de los docentes de la institución educativa exalumnas de la presentación*. Tesis de Grado, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Sin publicar.
- Cosentino, M.C. y otros (2009). *La propuesta pedagógica alternativa de Paulo Freire*. Recuperado de <http://www.stunam.org.mx>
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Guzmán, M.C. (2009). *Análisis estadístico de las prácticas evaluativas de los docentes en la institución educativa San Luis Gonzaga de Chicoral (Tolima)*. Tesis de Grado, Maestría en Educación, Universidad del Tolima. Sin publicar.
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá: Norma.
- Mejía, M.R. (2007). *Educación Popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Aurora.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Santos Guerra, M. A. (1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Stufflebeam, D.M.; Shinkfield, J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Torres González, J.A. (2005). *La evaluación en contextos de diversidad-una visión pedagógica*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.



# Evaluar o calificar, una verdadera confusión

Sandra Esperanza Cely Ramírez<sup>1</sup>

Es el último día de un período académico, y a lo largo de un corredor que atraviesa las aulas de una institución educativa, encuentras varias veces la misma imagen: estudiantes que lloran sobre una hoja con varias equis encima; reclaman por una evaluación, y piden a sus maestras o maestros que las revisen de nuevo o que los *pasen* porque no pueden perder la materia ni muchos menos el año pues sus papás los *matarían*.

Esta es una situación real de nuestras instituciones educativas, donde participan dos protagonistas: los estudiantes y los docentes, cada uno con un punto de vista diferente. Por una parte, encontramos los estudiantes que desconocen el valor de una evaluación, porque para ellos ésta sólo sirve si se aprueba, ya sea con desempeño básico; pero si se reprueba es un papel más que debe ser desechado antes de llegar a casa.

Ello significa que para algunos de nuestros estudiantes evaluar es simplemente sacar una nota que permite aprobar o reprobar un año escolar, y para unos maestros aquella evaluación que entrega a

---

1 Docente catedrática de la Universidad del Tolima.

sus estudiantes, o que envía con otros, es simplemente una forma de sacar una nota más, que sirve de promedio al finalizar un periodo académico, pero que no se utiliza como una herramienta fundamental de la enseñanza, ya que no les permite, al estudiante y al maestro, aprender del error.

¿Usted evalúa o califica? Esta es una pregunta que debemos contestar antes de iniciar la lectura de este capítulo, ya que es importante reflexionar sobre las prácticas y la intencionalidad del proceso evaluativo que a diario ejecutamos, o que ejecutan nuestros compañeros de actividad académica.

Preguntémonos: ¿Qué es evaluar? Es revisar la contribución que hacemos a cada uno de nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, son múltiples las definiciones de este término; revisemos sólo algunas que permiten aclarar ciertas inquietudes sobre el concepto<sup>2</sup>. Asimismo, pensar en la misión de nuestra labor educativa y sobre todo concebirla como una acción pedagógica que posibilita la superación de las debilidades, transformándolas en fortalezas. Debemos evaluar para mejorar y contribuir en el proceso formativo de nuestros estudiantes; y no debemos evaluar para reprobar o solamente calificar.

Cuando un maestro sabe qué es evaluar, conoce la importancia

---

2 El aprendizaje se puede definir como: *"el proceso por el cual el individuo adquiere capacidad para responder a los cambios que se producen en su ambiente. Tiene, por tanto, un carácter de relación e interdependencia y se caracteriza por ser una experiencia individual"*. GUTIERREZ DUQUE, Rodrigo. *Organizaciones que aprenden*. En: *Educación para el desarrollo*. Informes de Comisionados I. Misión Ciencia Educación y Desarrollo, tomo 2. Santafé de Bogotá, 1995, págs. 185, 186. El profesor Rubén Ardila, desde el ámbito de la psicología, define el aprendizaje como *"un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica"*. Esta definición exige distinguir, por lo menos, tres aspectos, a saber: *"cambio"*, *"relativamente permanente"*, *"resultados de la práctica"*. (ARDILA, Rubén. *Psicología del aprendizaje*. México: Siglo XXI editores, 1976, págs 18, 19). En el plano netamente pedagógico, el aprendizaje *"tiene que ver directamente con los contenidos y procesos de su asignatura. La formación de los alumnos, en tanto, se relaciona directamente con la asignatura, pero también, se refiere a aquellos elementos que tienen que ver con el desarrollo armónico de diversas dimensiones de la personalidad del alumno"* (VASCO MONTOYA, Eloisa. *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Santa Fe de Bogotá: CORPRODIC, 1990 p 123-146.

de este proceso, lo aprecia, y sobre todo lo aplica adecuadamente en cada una de las actividades que desarrolla en su proceso de enseñanza<sup>3</sup>, valorando cada una de las acciones realizadas por los estudiantes. Pero cuando un maestro desconoce el verdadero sentido de este proceso, para él se convierte en una acción que genera un valor o una simple calificación, ya sea cualitativa o cuantitativa.

Las dos afirmaciones anteriores se evidencian cuando, sobre los escritorios de las salas de profesores, se encuentran una cantidad de instrumentos evaluativos que para algunos permiten emitir una nota, a fin de entregar una planilla o *subirla a la plataforma* y así cumplir con la entrega de un informe al padre de familia, de modo que conozca la situación académica de su hijo o hija, delegando en el estudiante una total responsabilidad de estos resultados. Pero para otros es el proceso de retroalimentación que permite identificar las dificultades de sus estudiantes, a lo largo de un periodo escolar o una actividad, con el propósito de superarlas mediante un plan de mejoramiento adecuado.

Las maneras descritas de la evaluación están sometidas al conocimiento claro y preciso que se tenga sobre ella, porque evaluar es visto por algunos estudiantes y profesores como sinónimo de calificar, ya que la evaluación es relacionada con el instrumento o el sim-

---

3 La enseñanza representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al hombre como un todo, y su práctica se diluye en la sociedad en su conjunto, la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje". (LUCIO, Ricardo. La construcción del saber y del saber hacer. En: Pedagogía y Educación Popular. Santa Fe de Bogotá: Dimensión Educativa. Revista Aportes No. 41 págs.42, 43). Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; *una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos, en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica; a práctica de la enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico".*(ZULUAGA, Olga Lucía. ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. 1987, p 196)

ple resultado de una calificación que sirve para aprobar o reprobado una asignatura o área; y algunas de estas prácticas evaluativas están orientadas a medir la capacidad memorística de los estudiantes sobre ciertos temas o contenidos de asignaturas, utilizando mecanismos que les ha dado su experiencia a través del tiempo. Estas prácticas no están integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante entender que la evaluación es un elemento fundamental en el proceso de formación y que se constituye en una herramienta imprescindible para medir el desarrollo de los procesos educativos; por ello es necesario referenciar algunos autores que nos brinden claridad sobre su concepto y su diferencia con el término de calificación.

Santos Guerra (1998) expresa que existen contradicciones o incoherencias en el proceso evaluativo, y que las evaluaciones realizadas no tienen que ver con los destinatarios ni con los métodos de obtención de resultados, y sólo tienen que ver con el evaluador. Ello permite afirmar que cada docente utiliza la evaluación, teniendo en cuenta su conocimiento sobre el tema, y la aplica según la finalidad que tenga para ella; pero pocas veces se le da al estudiante la posibilidad de participar en este proceso de manera activa, ya que sólo participa el docente, tanto en la construcción como en su propósito.

También, afirma que si la evaluación se ve como medición, consiste fundamentalmente en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos, y se realiza a través de las pruebas estandarizadas; es decir, para todos iguales, mediante un formato único, un instrumento que se debe aplicar a todos, sin considerar diferencia alguna de los estudiantes. Pero si es vista como comprensión, la evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo, sino la

que conduce al cambio mediante el diagnóstico, el diálogo, la retroalimentación y el aprendizaje.

Para Herrera (2009) la evaluación es un proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes, a fin de llegar a un juicio de valor sobre el alumno, o sistema de enseñanza en general, o sobre alguna faceta particular del mismo. De igual manera, este proceso se percibe como complejo, muy conflictivo, con composiciones controvertidas y polémicas en lo pedagógico, ideológico y político (Caporossi, citando a Litwin 2005).

De otra parte, Condemarín y Medina (2000) plantean la evaluación como una actividad formadora que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos. Por tanto, más que medir o juzgar una experiencia de aprendizaje, permite intervenir a tiempo para asegurar que las estrategias y los medios utilizados en la formación respondan a los objetivos planteados, a las características de los alumnos y al contexto donde ocurre el aprendizaje, con el fin de que sea una experiencia exitosa. Además, Álvarez Méndez (2001) plantea que se debe evaluar para conocer, constituyéndose la evaluación en una oportunidad para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas.

Este enfoque permite reconocer el verdadero sentido de la evaluación de los aprendizajes, ya que el maestro debe utilizarla como la herramienta fundamental que permite identificar las diferentes dificultades y fortalezas del estudiante en su proceso de aprendizaje, observando y acompañando su crecimiento académico y personal; es decir, la evaluación debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto, expresa con su cuerpo, colabora en un proyecto o hace parte de un trabajo en

equipo, dentro del encadenamiento de una actividad determinada.

También, como una oportunidad para conocer y por ello, debe hacerse de manera eficaz; esto es, los estudiantes deben recibir oportunamente las valoraciones de sus evaluaciones, con el propósito fundamental de utilizarla en su propio proceso de formación, porque cuando tal información no llega oportunamente, se llega tarde a un proceso formativo, dado que sólo nos centramos en la obtención de una calificación que reduce la intencionalidad de la evaluación.

Para Margarita Poggi (2008) se hallan, en general, dos grandes tipos de intenciones y usos de la evaluación, los cuales aparecen incluso combinados en las prácticas evaluativas cotidianas. El primero pretende regular y mejorar el proceso de aprendizaje, centrándose en producir información sobre las estrategias de los alumnos para el abordaje de problemas cognitivos, y sobre las dificultades en el aprendizaje de determinados contenidos y capacidades. Este primer tipo se representa en las evaluaciones diagnósticas y en las formativas. El segundo se centra en las capacidades y los contenidos en forma global, atendiendo a su relevancia social. Se identifica con la evaluación sumativa, en tanto apreciación general del resultado de una serie de evaluaciones, las cuales podrían tener como único fin el certificar.

Según el trabajo de Ardiles (2008) la evaluación es una de las actividades más importantes en la planificación y desarrollo de las instituciones, de tal manera que el proceso de perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje requiere de la preparación de los docentes en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes, permitiendo detectar los problemas que se presentan e implementar estrategias que conduzcan al mejoramiento de su labor académica.

De acuerdo con Ramírez (2004) y Castro Pimienta (1999) citados por Mario Hernández Nodarse (2007) "lo que convierte a la evaluación en un castigo, es muchas veces la actitud del maestro/a

que pretende infundir terror en el tipo de examen, como la aplicación del mismo”. Pero no podemos culpar al maestro de modo absoluto, de todos los desaciertos e insuficiencias presentes en la práctica evaluativa.

En los últimos años, la evaluación se ha vuelto un tema del que han surgido nuevas concepciones y modelos, y se han desarrollado experiencias; novedades sobre las que algunos profesores no están suficientemente actualizados; es decir, es necesario que haya cambios de pensamiento, de actitud, de conocimiento frente a un tema de tanta importancia como es la evaluación y, en lo fundamental, nuestra labor educativa.

Los avances investigativos también han permitido dar un concepto de evaluación; es el caso del trabajo de investigación realizado por Caporossi (2004) donde se concluye que la evaluación educativa es un proceso complejo, con posiciones controvertidas y polémicas en lo pedagógico e ideológico, en el que intervienen una serie de relaciones, interacciones y consecuencias éticas y políticas, y que deben formar parte de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes. La evaluación no es terminal ni permanente, ya que tiene que ver con la producción de conocimiento y la posibilidad de que el profesor intervenga en el proceso.

También, Ravela y otros (2008) en su investigación acerca de las propuestas de evaluación en aulas de 6° de primaria, parte del supuesto de que la evaluación es potencialmente un instrumento para elevar los niveles de aprendizaje, además de ser un factor medular en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sus resultados deben devolverse en forma continua, oportuna y clara. Es por esto que el maestro debe partir de la evaluación, orientando el proceso y promoviendo la comunicación con las familias, describiendo así qué sabe y qué sabe hacer el estudiante

Las prácticas evaluativas que hoy se aplican, cuando se habla de la universalización de la educación por parte de los docentes, están permeadas por lo tradicional, con todas las limitaciones que ello conlleva, favoreciendo aprendizajes memorísticos y reproductivos; no se consideran las particularidades de los estudiantes ni su medio de vida, contrario a lo que busca la universalización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y la formación holística del estudiante.

Es por ello que Peralta (2005) sostiene que para la presentación de una propuesta eficaz de evaluación del aprendizaje, ajustada a las necesidades de los centros de educación, se presentan muchos obstáculos, como conceptos y prácticas tradicionales que hacen de la evaluación una práctica de control, la cual refleja diferentes modelos de evaluación a criterio de cada profesor.

Los profesores cotidianamente se someten a una serie de obligaciones propias de su labor: deben construir situaciones de aprendizaje, acompañar y comunicarse con los estudiantes dentro y fuera de las aulas de clase, involucrar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, preparar materiales, evaluar los saberes de sus alumnos; pero si esta última se realiza en forma rutinaria y sin el alcance que se merece, se convierte en calificar.

La formación de los docentes en el campo de la evaluación del aprendizaje, se constituye en uno de los aspectos poco dinámicos en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la educación. Según González (2000) y Sainz (2001) citados por Ardiles (2008) las reformas se orientan hacia los objetivos, los métodos y contenidos, sin considerar el componente evaluativo.

El proceso evaluativo genera un juicio que necesita ser comunicado; y la calificación asume ese rol, a través de símbolos numéricos, escalas, conceptos o descripciones; los cuales son entregados al padre de familia periódicamente, mediante un informe detallado de

los logros alcanzados por sus hijos, y donde está registrado lo más representativo para algunos padres y estudiantes; una calificación que enorgullece en algunos casos y que merece ser compartida con amigos y familiares, o decepciona en otros, ocultándose con el propósito de evitar la crítica y la burla.

Este fruto de la evaluación debe ser manejado con extremo cuidado, de modo que no termine siendo la única motivación para el estudio, porque lo aprendido se daría a corto plazo, sólo para ganar y aprobar el curso: los esfuerzos se enfocarían sólo al resultado en términos de calificación.

Condemarín y Medina (2000), Wragg (2003), Bain (2007) y Poggi (2008) al respecto manifiestan que es innegable el papel que juega el docente como sujeto capaz de planear, ejecutar, además de revisar su propio proceso evaluativo. Los objetos y propósitos que logre identificar y compartir con sus estudiantes permitirán la comprensión de la evaluación, más allá de un cronograma de fechas para recoger trabajos o realizar comprobaciones orales o escritas. Éstas se realizarán dentro del mismo proceso de aprendizaje como actividades que le son propias, inherentes, porque sin ellas se desconocerían sus resultados.

Hay una falla al considerar que examinar y calificar son una acción final del proceso y no una influencia enorme en él, a fin de ayudar y animar a los estudiantes a aprender: “Sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo los que aprenden, y los instructores pueden averiguar poco sobre si sus esfuerzos son los más adecuados para sus estudiantes y sus objetivos” (Bain, K. 2007, p.168). Luego, se sigue calificando a partir de elementos que, en su mayoría, poco tienen que ver con el aprendizaje.

Muchos exámenes pueden captar la capacidad de los estudiantes

para hacer ciertos tipos de pruebas, pero son un reflejo muy pobre de su forma de pensar. Los estudiantes no dan lo que deberían sino lo que el examen les permite. La centralidad de las pruebas no consiste en identificar los procesos logrados por los estudiantes, sino en revisar qué contenidos recuerdan, con lo que los estudiantes terminan percibiendo que si esta es la finalidad de la prueba, es válido, incluso, hacer fraude, con tal de aprobarla: no se evalúa realmente al estudiante, sus capacidades, su esfuerzo por desarrollar un aprendizaje, sino que se le pide un conocimiento como si el docente se lo hubiera prestado y el estudiante se lo debiera devolver lo más completo posible.

Por lo anterior, se puede definir la calificación como el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos mostrados por un alumno, en el sentido de establecer un juicio que discrimina a los estudiantes entre buenos y malos; es la puntuación obtenida en un examen, y que no forma sino que es parte de un proceso evaluativo. Las calificaciones son signos huecos, carentes de significado y expresan el logro de un aprendizaje; pero no son en ningún motivo indicadores del progreso; ciertamente que es un medio imperfecto, porque no alcanza a expresar en su totalidad la riqueza que tiene la evaluación.

Lo anterior, se apoya en Bonvecchio de Aruani (2004) quien señala las notas o calificaciones como un sistema de signos convencionales, creado para resumir y comunicar los resultados de la evaluación, y su razón de ser se encuentra en la necesidad de contar con una indicación precisa y clara sobre la situación educativa del alumno. Cabe aclarar que el sistema de calificaciones es en realidad un problema de carácter administrativo, porque se limita a generar información que debe ser transmitida a los participantes del proceso evaluativo, los estudiantes y los padres de familia, sin contribuir al proceso formativo e integral de aprendizaje.

Sonia Araujo (2006) afirma que la calificación asociada al examen, y consecuentemente a la práctica de examinar, es producto de la necesidad de certificar institucionalmente conocimientos y habilidades aprendidos por el estudiante, poniendo en evidencia el nivel de rendimiento alcanzado.

Jordi Díaz Lucea (2005) plantea que la calificación trata de cumplir con un conjunto de requisitos legales establecidos por la administración Educativa y el propio sistema educativo; es decir, cumple con la necesidad de acreditación que el sistema y la sociedad demandan.

Los referentes teóricos anteriores permiten conocer la mirada de algunos autores sobre los dos conceptos, y al analizarlos se puede inferir que entre calificar y evaluar sí existe una directa relación, pero no significan lo mismo, ya que se evalúa para conocer, no se evalúa para calificar.

La evaluación debe nacer de la decisión de los protagonistas, ya que una idea se desarrolla con facilidad cuando surge de ellos mismos; el control de la evaluación ha de estar en manos de los evaluados, con una reglas éticas que garanticen el respeto de las personas, ya que de esta manera desaparece la sensación de amenaza, además de pretender que sea educativa y, especialmente, ha de estar preocupada por mejorar la práctica profesional y no sólo por la obtención del conocimiento. Asimismo, la calificación representa cuánto sabe un estudiante, pero no qué sabe o qué no sabe, y cómo aplica ese saber en su diario vivir; lo que significa que el sólo dato de la calificación sirve poco en el proceso educativo.

No debemos quedarnos sólo con una mirada conceptual; también es muy necesario traer a nuestra mente la realidad de las aulas. En ellas encontramos al estudiante que por su deseo de pasar un área o un año escolar, realiza las llamadas “ayudas educativas” (o “chivas”)

las cuales le permite pasar un periodo académico o un año escolar; este estudiante lucha y encamina su esfuerzo por lograr una calificación, pero no por realizar un proceso evaluativo permanente; es decir, reduce su proceso a las pruebas escritas periódicamente y no las incluye en un proceso mayor que abarca todas las acciones realizadas en clase.

Este estudiante debe motivar en el docente un ejercicio reflexivo sobre el proceso evaluativo ejecutado; es posible que pase sin ninguna dificultad al grado siguiente, pero esa calificación que ha logrado nos indica una aprobación o reprobación, y no el nivel de conocimiento que tenga; esto es, su aprendizaje fue momentáneo y seguramente las dificultades serán más notorias y dejarán mayores consecuencias en años venideros.

Ello nos permite concluir que calificar no se puede confundir con evaluar, ni tampoco debemos reducir la evaluación a una simple acción de hacer previas o exámenes que permitan clasificar entre el aprobar o el reprobar, ya que evaluar significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él; por ello, se deben compartir los resultados y analizar con los estudiantes su comprensión, lo cual da pie a la elaboración de planes de recuperación mucho más aterrizados y eficaces.

Es necesario crear una cultura de la autoevaluación, en la que el estudiante no piense en ganar ni el docente en sentirse en desventaja, sino que permita una mayor comprensión del proceso de aprendizaje. Igualmente, deben involucrarse los padres de familia en estos procesos de evaluación y en el análisis de los resultados; para ello, los progenitores deben formarse, pues en general están más pendientes de la calificación final que del proceso mismo. Por lo tanto, reconocer la función didáctica de la evaluación implica no solamente aplicar pruebas, sino reconocer el sentido y el significado de un elemento necesario en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Si actuamos solo con la intención de calificar, estamos introduciendo elementos o criterios que distraen la atención de lo que merece la pena ser considerado en procesos de formación intelectual” (Álvarez Méndez, J.M., 2001, p.78). Pero para algunos docentes, estas dos palabras significan lo mismo, ya que para ellos evaluar es simplemente asignar una nota, que sirva para la aprobación o reprobación de un área o, por qué no, de un año escolar.

Ello no hace justicia al papel natural de la evaluación, el cual surge como referente dentro del proceso de aprendizaje, tomando distancia del examen y de la calificación como actividades cargadas de una intencionalidad, la mayor parte de las veces, negativa y dispuesta al reconocimiento de errores en los conocimientos manifestados más que en el aprendizaje como resultado del proceso de enseñanza. “La evaluación es una actividad natural mientras que la calificación es artificial y de mera conveniencia social que por razones ideológicas o de oportunidad burocrático-administrativa o por simple comodidad puede justificarse” (Álvarez Méndez, J.M., 2001, p.79).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Artiles, I. Mendosa, A. & Tandrón, E. (2008). *Las Prácticas Evaluativas en el Modelo de la Universidad Cubana: ... desde prácticas evaluativas formativas. Su resultado científico es una estrategia*. Recuperado en mayo 28, 2009 de <http://www.cesdonbosco.com/revista/TEMATICAS/articulos2008/mayo08/ilianaartiles>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Bonvecchio, M. (2004). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires: Coedición, Universidad Nacional de Cuyo, EDIUN y Novedades Educativas.
- Caporossi (2004). *Consecuencias éticas y políticas de las prácticas de evaluación puestas en acto en el salón de clase. Avance del trabajo de investigación" las prácticas de la enseñanza en EGB1 y 2, La dimensión política del acto de enseñar*.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un modo para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: editorial Andrés Bello.
- Díaz, J. (2005). *Evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Publicaciones INDE: Barcelona, España
- Hernández Nodarse, M. (2006). *La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza?* Recuperado en julio 23 de 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1170Hernandez.pdf>
- Herrera, A. M. (2009 marzo). *Revista virtual "Innovación y experiencias educativas La evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje*. Nº 16. Recuperado en julio 23, 2009 de [http://www.csi-csif.es/ANGELA%20MARIA\\_HERRERA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf)
- López, P. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid España: Ediciones NARCEA S.A
- Poggi, M. (Octubre – Noviembre 2008). *Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa*. Bogotá: Revista Internacional Magisterio Nº35
- Ravela, P. (2008). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. ISSN 1989-0397, Vol. 1, Nº. 1, 2008
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es Comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Wragg, E. C. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós.

## **El proceso evaluativo y su relación con las Pruebas de Estado**

Martha Cecilia Guzmán Cuellar<sup>1</sup>

La educación como elemento fundamental busca configurar una sociedad justa coherente y de ideales noble, por eso necesita ser encaminada por las sendas adecuadas para lograr sus fines altruistas y alcanzar las pretensiones de calidad educativa. El sistema educativo requiere de una revisión exhaustiva de sus procesos pedagógicos, curriculares, didácticos y evaluativos con miras a alcanzar sus propósitos cuantitativos y cualitativos que reflejen calidad en los procesos anteriormente mencionados.

El Estado evalúa la educación, con base en mecanismos de evaluación externos diseñados para los diferentes niveles educativos. Las Pruebas de Estado o Pruebas Saber permiten a los entes gubernamentales precisar el estado del arte de la educación para que a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes, se pueda identificar y clasificar las instituciones educativas y sus alumnos, en los rangos de calidad diseñados por el Ministerio de Educación Nacional.

Las pruebas de estado han sido criticadas ampliamente y más criticado aún el uso que se les da, pues se considera a los resultados de las

---

1 Docente de la Universidad del Tolima.

pruebas como el único indicador de calidad, y se desconocen los procesos pedagógicos realizados: en el aula, en el contexto, las necesidades de las regiones, y los ritmos de aprendizaje de los escolares, es por eso que las pruebas externas se convierten en una barrera pedagógica de la enseñanza, ya que la preparación y presentación de las Pruebas Saber, gira generalmente en torno a los resultados y no a los procesos.

Las pruebas de estado son diseñadas, implementadas y calificadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), institución que tiene como misión ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, dicho instituto ha logrado crear un entramado institucional bastante fuerte para medir la calidad de los estudiantes en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, en la última década los resultados han permitido percibir que dichas pruebas estandarizadas no reflejan, ni miden adecuadamente la calidad de los procesos formativos de los estudiantes, pues las pruebas no evalúan las competencias, aptitudes y actitudes en todas las áreas y además, no tienen en cuentas las condiciones sociales, históricas y culturales, lo cual representa un tropiezo, si se considera que la evaluación debe ser un proceso integral.

En el presente texto nos remitimos expresamente al papel del ICFES y la aplicación de las pruebas en la práctica educativa, pero a pesar de la reflexión estar circunscrita a nuestro país consultaremos referentes conceptuales que no solo provengan del contexto colombiano, sino también de otras latitudes con la intención de lograr un acercamiento más crítico y analítico sobre las Pruebas de Estado. Como punto de partida analizaremos las evaluaciones aplicadas en los últimos cinco años de la pasada década (2005-2010), a partir de postulados de eminentes académicos.

Para dar inicio a autores de reconocida trayectoria citaremos a James Popham, para quien es una certeza que las pruebas estandarizadas no miden fielmente la calidad educativa, lo cual se debe, entre otros factores, a la presión constante a la que son sometidos los educadores en su labor, al buscar con afán resultados altos. También, resalta Popham (1999), que es muy frecuente que la comunidad se deje permear negativamente por los resultados de dichas pruebas, es decir, que se llegue a pensar que por obtener una alta puntuación se tenga un nivel elevado de calidad de la educación y al contrario, sin tener en cuenta que son múltiples y complejos los factores que configuran y determinan la calidad.

Por lo anterior, es inconveniente para el sistema educativo colombiano arrojar juicios de valor sobre los educadores y su labor con base en los resultados obtenidos en las pruebas, cuando estas pruebas terminan siendo muy sesgadas en su diseño y no abarcan la totalidad de las competencias desarrolladas por los educandos a lo largo del proceso formativo.

De los resultados obtenidos en el quinquenio analizado, surge el siguiente interrogante: ¿Por qué actualmente existe una diferencia significativa en los resultados de las pruebas estandarizadas o pruebas Saber entre instituciones educativas públicas y privadas en el contexto colombiano? A lo largo de nuestro país se encuentran gran diversidad de instituciones educativas privadas, en todos los estratos sociales, con características académicas variadas, que trabajan en excelentes condiciones locativas y con una dotación envidiable, y en la mayoría de los casos, allí al igual que en lo público existen docentes comprometidos con los procesos educativos, que día a día aportan sus conocimientos disciplinares y pedagógicos al mejoramiento de la calidad de la educación. Los maestros de las instituciones públicas trabajan en condiciones pobres, locaciones en mal estado, carencia

de recursos para la compra de material didáctico y de sistemas, entre otros; por ello se debe aclarar, que los docentes, no deben cargar con todo el peso de la responsabilidad de los resultados de los estudiantes en las pruebas. En esto influyen mucho las modalidades de los planteles, la falta de tiempo, de recursos, la defectuosa e inadecuada planta física y la estructura organizacional y curricular de las instituciones educativas.

El Ministerio de Educación propende por el fomento de la educación que desarrolle capacidades, e invita a los docentes a educar por procesos y evaluar a los estudiantes en cada etapa del proceso formativamente, para así ir diseñando e implementando planes de mejoramiento escolar que respeten el ritmo de aprendizaje de los niños y niñas en edad escolar. Pero todavía, como afirma Sancho(1993), algunas de las pruebas realizadas en la actualidad por los docentes están orientadas a medir la capacidad memorística de los estudiantes, sobre algunos temas generales de la asignatura, donde no se reflejan los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y la articulación necesaria entre estos y la evaluación que muestren los alcances, desfases, limitaciones y problemas en el proceso desarrollado en el aula.

La evaluación educativa que comprende un sinnúmero de campos, en muchos casos, ha quedado reducida a la realización de pruebas estandarizadas. Esta reducción se convierte en un elemento contradictorio en el proceso evaluativo porque invalida sus principios fundamentales ya que la evaluación es una proceso continuo, integral, formativo y estos exámenes solo representan un porcentaje ínfimo del tiempo total dedicado a la educación en las en las escuelas. Pero con frecuencia, como afirma Wragg (2003), los resultados de esas pruebas proporcionan los datos básicos para juzgar a un alumno, a un enseñante, a una escuela, a un distrito escolar e incluso a todo un país.

De acuerdo con lo anterior, en muchos casos e instituciones se ha tomado como modelo único de evaluación las pruebas mal llamadas tipo ICFES, como una forma única y mecánica para desarrollar el proceso evaluativo, este tipo de prácticas evaluativas exclusivamente cognitivas, no permiten un verdadero afianzamiento y aplicación de otras técnicas e instrumentos de evaluación que posibiliten evaluar o mejor valorar los desempeños de los estudiantes y fomentar en las Instituciones el espíritu de la evaluación formativa.

Además, es posible que los docentes no sean diestros en la elaboración de pruebas, a pesar de los talleres que ha querido impulsar el ICFES en las regiones, y las pruebas no sean correctamente elaboradas. La producción de formatos y bancos de preguntas en los planteles educativos han evitado, en muchas oportunidades, que se entienda cómo y por qué el estudiante aprende ciertos contenidos y deja de lado otros. Por consiguiente, las pruebas estandarizadas tienen un punto débil que es pretender una medición de la calidad del aprendizaje y la enseñanza, a partir de los resultados de las pruebas e inferir de allí la calificación y ubicación del estándar de calidad de las instituciones educativas.

Frente a lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que las Pruebas de Estado aplicadas por el ICFES están diseñadas para la promoción y la medición de estándares de calidad, olvidándose de que no se puede dejar de lado una de las funciones primordiales de la evaluación, que es el seguimiento a los procesos educativos, pedagógicos e incluso didácticos; por ello desde una postura crítica, reflexiva y creativa, que pretenda cualificar la educación y todos los procesos y factores implícitos, se considera perjudicial solo calificar sin valorar los otros factores de desarrollo integral de los dicentes.

Esta postura concuerda con la planteada por Iafrancesco (2008), quien aboga porque la evaluación de los aprendizajes tenga

una consciencia frente al desarrollo holístico de la universalidad de procesos que hacen parte del desarrollo humano como lo son: la educación, la construcción del conocimiento, la transformación socio-cultural y la innovación educativa y pedagógica<sup>1</sup>. En la mayoría de los procesos evaluativos no se tienen en cuenta las aptitudes y actitudes, desvirtuándose así algunas cualidades propias de la evaluación.

La evaluación de los aprendizajes, al estar al servicio del conocimiento, está llamada a no reivindicar la importante función formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, deja de lado las actitudes y aptitudes del individuo y no tiene en cuenta los procesos de desarrollo propios de cada individuo, por lo cual se pretende que la evaluación no debe encerrarse, solamente, en el examen que se convierte en un instrumento de exclusión, sino que se implementen otros mecanismos de evaluación que permitan cumplir el principio propuesto por Santos Guerra (2011) "para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos." Esto permite al docente evaluar al estudiante de acuerdo con su ritmo, conociendo sus actitudes, aptitudes, el desarrollo de sus competencias, y pudiendo dar un informe valorativo que hable de él y su desarrollo como ser humano.

En este mismo sentido, Álvarez (2009) plantea que evaluar y calificar no son la misma cosa, y que cuando el maestro educa al estudiante para trabajar por la nota, para ser calificado, lo que el alumno hace es memorizar y desarrollar su primer nivel de capacidad de aprender y por lo tanto el único desarrollo que alcanza el estudiante es su competencia cognitiva dejando de lado su competencia procedimental y actitudinal.

---

1 Sin duda alguna, Iafrancesco ve como una preocupación importante el hecho que al realizarse una prueba evaluativa se desconozca totalmente la universalidad de conceptos, métodos, ideas, entre otros, que giran alrededor del proceso evaluativo

La educación colombiana pretende que los conocimientos que el estudiante adquiera no sean solo para ser guardados y puestos en un papel al ser examinados, sino que sean socializados para que el joven o la joven los ponga en situación en el contexto y pueda solucionar los problemas, fijar posiciones propias, o construir nuevo conocimiento con lo que aprende.

En Colombia el ICFES ha diseñado una serie de niveles que van desde bajo, pasan por el nivel medio, el alto y llegan a un nivel superior para determinar la calidad de la educación. Por ello, en el contexto colombiano es válido citar las apreciaciones de Araujo (2006), respecto a las funciones que el estado le asigna a las pruebas estandarizadas:

La función de los exámenes públicos implantados desde fuera de las instituciones educativas pueden tener dos hipótesis: en primera instancia que dichos instrumentos y sus resultados aplicados desde el poder central o gobierno, la convierten en el medio para rendir cuentas de las actividades realizadas y de la eficacia de los profesores, ante quienes financian la educación pública, constituyendo parte de los recursos a partir de los cuales se produce la asignación diferencial de estatus, prestigio y financiamiento gubernamental a las instituciones educativas. En segunda, que dichos exámenes se conviertan en instrumentos de control curricular y cumplan una función sucinta, de contribuir a dinamizar y cambiar el currículo escolar en la forma deseada, o estática, los términos de establecerse como factores de perpetuación y reproducción de las tradiciones e inercias escolares.

Las anteriores hipótesis planteadas por Araujo son interesantes y es posible que las dos se puedan confrontar con la realidad, pero sin duda alguna, la que más se presenta y aplica al contexto colombiano es la primera. Se pretende evaluar a las instituciones y a los docentes a través de la prueba cuando ésta, como se ha venido tratando de demostrar, no logra valorar al estudiante en forma integral ni posibilita conocer

los ritmos de desarrollo de los educandos. La prueba evalúa a todos los estudiantes colombianos con los mismos parámetros sin importar la región o sus necesidades, desconoce las condiciones de las minorías étnicas y además, no puede determinar los procesos que realizan las instituciones según sus énfasis, profundizaciones y articulaciones.

Parece que la prueba se olvida que el ser humano es único e irreplicable y diseña e implementa exámenes para todos, ignorando lo que el Ministerio de Educación ha tratado de implementar en sus nuevas políticas, el respeto por el ritmo de aprendizaje, la educación por competencias, la evaluación de los desempeños de los estudiantes, entre otras. Por ello, los planteamientos de López y otros (2006, 2007) son pertinentes, en este momento, en nuestro país. «Es necesario entonces pensar en un nuevo modelo o sistema para generar un óptimo proceso evaluativo que coincida plenamente con el asunto educativo, es necesaria una evaluación de carácter ciento por ciento formativa donde exista un camino a la mejora de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes»; se trata de una transformación para que el alumno aprenda y para que el docente mejore y perfeccione su práctica docente.

Todas las discusiones sobre la evaluación y las pruebas estandarizadas nos llevan a la necesidad de definir los problemas que traen consigo. En este sentido, se necesita determinar si estos problemas son debidos a su enfoque, o a su función, de ahí que se tome como referencia el trabajo de investigación de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CEDUCAR (2008), que plantea la existencia de un precedente para el contexto colombiano en los procesos de evaluación en Latinoamérica.

Los resultados de las investigaciones de CEDUCAR han propiciado el debate entre una búsqueda de confiabilidad y validez, con ciertas metodologías que ostentan cierto cientifismo. También, la ne-

cesidad de encontrar una forma de evaluar que se acerque a valorar al individuo, pues las pruebas estandarizadas dejan de lado ciertos factores de la realidad, que se convierten en variables intervinientes e inciden de forma directa en los procesos, y concede importancia solo al dato estadístico, lo cual suprime banalmente los entornos de la realidad social, cultural, histórica, política y económica de las personas e instituciones.

Con relación a lo expuesto por CEDUCAR, Santos Guerra (1995) presenta una enumeración o serie de elementos que tipifican las características o patologías de la evaluación:

1) Sólo se evalúa al alumno o la alumna; 2) la evaluación se centra en los resultados; 3) solo se evalúan los efectos observables; 4) no se contextualiza la evaluación; 5) se evalúa para controlar; 6) se utiliza la evaluación como instrumento de poder; 7) se evalúa para preservar; 8) no se propicia la evaluación honesta.

En fin, no se tiene claro qué es la evaluación, ni cómo se debe evaluar y menos, con qué fin, para qué se debe evaluar; no se le da la utilidad que tiene la evaluación y por lo tanto, se hace necesario comprender el sentido de la evaluación y ponerlo en contexto para mejorar a la educación, pues la evaluación puede generar el cambio tan esperado en la escuela y en la educación. Terri Tenbrink afirma que la “evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”. Con el mismo fin, María Antonia Casanova, enuncia que:

La obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una institución con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar algunos aspectos de

la institución evaluada, haciendo imprescindible que se llegue a la formulación de alternativas que propendan por un verdadero cambio.

Estas apreciaciones permiten pensar en la evaluación para determinar, analizar, juzgar y posibilitar la definición de caminos a seguir, la evaluación vista desde esta perspectiva se convierte en instrumento útil para el mejoramiento del sistema educativo. La evaluación como auxiliar de los procesos educativos, no solo la del aprendizaje, sino la institucional, es una herramienta válida para superar algunos escollos de los sistemas educativos, de los resultados presentados por la evaluación se pueden determinar las falencias de los procesos educativos y a través de la descripción y formulación de los problemas que aquejan a los sistemas en las regiones y el contexto nacional, fijar políticas de mejoramiento.

Los resultados de la evaluación puede permitir definir qué metodología es la más apropiada para formular proyectos educativos institucionales, programas, currículos, planes de estudio, proyectos pedagógicos, proyectos de área y de aula, estrategias didácticas y evaluación de la evaluación (meta-evaluación) para poder plantear solución a los problemas y trabajar por una educación del conocimiento pero que no deje de lado su deseo de ser humana, sensible, afectiva, con respeto frente al estudiante y a su ritmo de desarrollo, una educación popular, que genere identidad de género, cultura, y propicie la formación de buenos ciudadanos en nuestro país.

La evaluación en Colombia, al menos en lo que se circunscribe a la aplicada por el Estado, debe alejarse de los términos de eficiencia, eficacia y de resultados en relación con los costos de la educación y centrarse en definir áreas problemáticas, en todos los contextos del país, para hablar de planes de mejoramiento y así enfrentar la revolución educativa que se está esperando hace décadas.

La evaluación de los aprendizajes en la educación debe fundamentarse en principios bien claros y precisos, debe integrar los procesos universales de la educación y del aprendizaje, que propenden por el continuo acompañamiento al proceso y por la sistematización de resultados, para que permita una valiosa retroalimentación, propicie el ajuste y la reorientación del proceso, teniendo en cuentas las diferencias individuales, la variedad de técnicas, procedimientos e instrumentos.

Se necesita de la participación de todos los agentes que intervienen en los procesos educativos, la utilización de todas las formas, tipos, herramientas e instrumentos, que permitan hacer de la evaluación un mecanismo de ayuda y orientación, como lo asevera lafrancesco (2008), para quien la finalidad de la evaluación educativa es mejorar los procesos de formación, de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y por consiguiente la calidad de la educación.

Es importante destacar la preocupación que, hoy en día, tienen los docentes sobre la prácticas evaluativas y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Ello los ha llevado a buscar alternativas que contribuyan a mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes y a utilizar los resultados de las evaluaciones, como medio para fijar políticas de mejoramiento del estudiantado, de sí mismo como sujeto evaluador y de la institución. Las instituciones educativas, por su parte, deben propender por la transformación de las prácticas evaluativas, renovar el concepto de evaluación, dinamizar procesos de capacitación sobre este tema e involucrar al estudiante para que se convierta en parte activa de dicho proceso.

## **Referencias bibliográficas**

- Álvarez J. M (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos*.

- En. Revistas Opciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica Nacional.
- Araujo, Sonia. *Universidad, investigación e incentivos*. La cara oscura. Editorial: Correa. S. *Investigación Evaluativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. Recuperado septiembre de 2010 de [http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_1355.pdf](http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1355.pdf)
- Ediciones Al Margen, Colección Éntasis, 2003, pp. 348. Recuperado en octubre de 2010 de [www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico3/3\\_Iuri\\_res.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico3/3_Iuri_res.pdf).
- Iafrancesco, G. (2004). *Evaluación Integral y de los Aprendizajes desde la Perspectiva de una Escuela Transformadora*. Recuperado en enero 25 de 2011 de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/.../articles-174388\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/.../articles-174388_archivo.pdf).
- Pérez, G. (2000). *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Recuperado en febrero 12 de 2011 de <http://www.casadellibro.com/libro-investigacion-cualitativa>.
- Popham J. *Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa*. Recuperado en noviembre de 2010 de [www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas\\_estandarizadas\\_no\\_miden\\_calidad\\_educativa\\_popham.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf)

# Epílogo

## La hecatombe evaluativa: Cuando creíamos haber matado al tigre, nos encartamos con el cuero

Grupo de investigación Devenir Evaluativo,  
adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación.<sup>2</sup>

El sonido de las emisoras hace eco de las quejas de los padres de familia que las visitan para dar testimonio de la crisis frente a la evaluación, ocurrida en las instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media, al finalizar el año 2010 e iniciar el 2011. Revolotean los asesores de la ministra y los secretarios seccionales de educación, preocupados por capotear una situación inesperada: si el Decreto 230 de 2002 *amarraba* la reprobación de los estudiantes al mojón del 5%, los Sistemas Institucionales de Evaluación, fruto del nuevo decreto, habían movido el péndulo hacia el otro extremo: aproximadamente, 700 mil estudiantes se encontraban reprobando su año escolar, en palabras comunes *perdiendo el año*. La hecatombe para una ministra que se *estrenaba* sobre las cabalgaduras que otra

---

2 Los integrantes son los docentes de la Universidad del Tolima, Fabio Moncada Pinzón, Sandra Esperanza Cely Ramírez, Martha Cecilia Guzmán Cuellar y Luz Stella García.

dejó, con el *potro educativo amansado*, pero que no la entrenó para montarlo con diligencia y holgura.

El Decreto 1290 de 2009 fue el resultado de un trabajo participativo de más de un año, que requirió de una serie de labores en equipo donde docentes, padres de familia, directivos, expertos y estudiantes, discutieron arduamente sobre un tema que ha sido, y sigue siendo un verdadero dilema: la evaluación.

Este Decreto brindó a las instituciones educativas la autonomía para construir un Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes, cuyas características reflejan un nivel de exigencia, con el propósito de formar un estudiante crítico, responsable y participativo. Sin embargo, a lo largo del año escolar las condiciones cambiaron, periodo a periodo el número de *asignaturas perdidas* se incrementaron y, por ende, el número de estudiantes que engrosaban los porcentajes de reprobación; situación que generó tensión y preocupación total en los entes territoriales que exigieron, de manera secuencial a las instituciones educativas, informes estadísticos que permitieran verificar su gran temor: el aumento incalculable del número de estudiantes reprobados, provocarían un aumento en la deserción escolar. Además de innumerables problemas relacionados con la administración educativa.

Esta situación propició el inicio de un proceso de reflexión enfocado a directivos y docentes colombianos, con el propósito de recordar a los maestros su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y manifestarles que nadie va a la escuela para ser excluido de ella. Pero ¿qué sucede cuando un maestro considera que la responsabilidad no es sólo suya, sino que en algunos casos la pobre actitud del estudiante y el desinterés constante hacen que los resultados no sean favorables?

A ello se sumó que, faltando unos pocos días para finalizar el

año escolar 2010 –catalogado como año de transición entre la aplicación del Decreto 230 y el Decreto 1290– la autonomía que inicialmente se reconoció a las instituciones educativas, el trabajo arduo y constante, ejecutado para la construcción de un Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, quedó bajo el dominio y las orientaciones de última hora, de una directiva ministerial y de las circulares municipales que convirtieron los criterios y los procesos de promoción escolar de finalización en flexibles y con múltiples oportunidades para *pasar el año*, debido a que se ampliaron al primer periodo académico del año siguiente, aunque ello no hubiese sido definido en esa forma por las instituciones.

El escenario es realmente preocupante; un estudiante que a lo largo del año escolar presenta dificultades en su proceso de aprendizaje, debe enfrentar una exigencia de grandes magnitudes, como es el cumplir simultáneamente con las actividades del primer periodo académico, del mismo grado que cursó el año anterior, y la presentación de una prueba que permita demostrar que sus debilidades fueron superadas y transformadas en fortalezas, a fin de ser promovido al grado siguiente, en el segundo periodo académico. ¿Qué pasó con las temáticas, los procesos formativos y las competencias del año siguiente, a las que el estudiante se debe enfrentar con responsabilidad?

El propósito de una educación de alta calidad académica no es el promover automáticamente, y de afán, a los estudiantes que a lo largo del año presentaron dificultades en su proceso de aprendizaje, sino formar personas íntegras, pensantes y competentes, que han adquirido desde las diferentes dimensiones de desarrollo humano los conocimientos que les posibilite ser mejores seres humanos y ciudadanos.





