

¿Qué pensamos cuando evaluamos?

La evaluación al tablero¹

Paola Andrea Herrera Morales

pahm818@hotmail.com

Paola Andrea Gámez Linares

pagl1306@msn.com

Ángela Torres García

anyelina202002@yahoo.com

Jenny Carolina Corredor

jecacoba@hotmail.com

Francisco Quintero

pachitoquimy@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso realizado en dos instituciones del sector público de Bogotá. Se fundamenta en la observación participante en torno a las actividades de evaluación en el área de Lengua Castellana en el aula y la manera como los docentes conciben sus propias prácticas. La relación establecida entre “el hacer y el decir” de los docentes permite una interpretación de sus prácticas desde los diferentes paradigmas de evaluación.

PALABRAS CLAVE

Evaluación interna, lengua castellana, concepciones, prácticas evaluativas, paradigmas.

ABSTRACT

This article presents the results of a case study carried out in two institutions of the public sector of Bogotá. It is based in the participant observation around the evaluation activities in the area of Castilian Language in the classroom and the way teachers conceive their own practices. The established relationship between “doing and saying” of the subjects allows the interpretation of their practices from the different evaluation paradigms.

KEYWORDS

Internal evaluation, Castilian language, conceptions, evaluation practices, paradigms.

¹ En este artículo se presentan los resultados finales del trabajo realizado bajo la modalidad de pasantía en el grupo de investigación Lenguaje Identidad y Cultura como requisito para obtener el título de Licenciatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá D.C., 2006-2007 en el marco del proyecto interinstitucional “Constitución de una Red Nacional de Investigación en evaluación” (Icfes-Universidad Nacional-Universidad Distrital con el aval de Colciencias).

Introducción

Este proyecto se propuso describir, explicar y comprender aspectos relacionados con las prácticas evaluativas cotidianas en las aulas escolares. Por consiguiente, se centró en la observación y comprensión de las actividades de enseñanza y evaluación de la lengua castellana y sus efectos en el aula, con el fin de generar conciencia entre los docentes sobre la importancia de interrogar permanentemente sus prácticas pedagógicas y evaluativas para su mejoramiento continuo. Dentro de sus objetivos específicos se cuentan: la identificación de las concepciones de evaluación que orientan las prácticas en el aula de los docentes de las instituciones en las que se realizaron las observaciones, el reconocimiento de las razones que sustentan los fines de la evaluación por parte de los docentes, la identificación de las estrategias e instrumentos que utilizan para evaluar a sus estudiantes y, finalmente, el establecimiento de la coherencia entre su decir y su hacer frente a la evaluación interna.

Con tales objetivos se llevó a cabo un periodo de observación y recolección de datos durante cuatro meses en las aulas de seis profesores² de la Institución Educativa Distrital OEA y el Colegio Distrital Simón Rodríguez, en diferentes grados de escolaridad de la Educación Básica (3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º). Además, se realizó una entrevista a cada uno de los docentes para conocer las concepciones y los métodos evaluativos utilizados en sus clases. Finalmente se realizó la triangulación entre los registros de los diarios de campo, las entrevistas y la teoría en torno a los paradigmas de evaluación propuestos, con el fin de interpretar la relación entre el hacer y el decir de los docentes frente a la evaluación.

En el proceso de análisis se establecieron las correlaciones entre los registros consignados en los diarios de campo, las fichas de observación de las prácticas y las entrevistas. De esta forma, se confrontó el decir del maestro, su forma de pensar y las acciones realizadas en el aula. Las

categorías de análisis surgieron principalmente de interrogantes como: ¿por qué razones evalúa el maestro?, ¿qué aspectos considera importantes al realizar la evaluación?, ¿cómo lleva a cabo la evaluación en el aula?, ¿para qué evalúa?, ¿qué fines persigue al momento de evaluar?, ¿cuáles son las estrategias que emplea para evaluar?, ¿qué instrumentos utiliza a la hora de evaluar?, ¿qué relación mantiene la evaluación con el conocimiento que se imparte en el aula?

Bajo estos interrogantes se orientó la interpretación a partir de las categorías propuestas por los tres paradigmas identificados como fundamentales en la orientación de los actos educativos: el conductista, el cognitivo y el ecológico, cuya conceptualización se presenta brevemente a continuación, al igual que la síntesis del análisis realizado a los diarios de campo y las entrevistas para, finalmente, exponer el resultado de la comparación entre el decir y el hacer de los docentes.

1. Referentes teóricos

1.1. *El paradigma conductista.* En esta perspectiva la evaluación está centrada en exámenes y trabajos y tiende a asimilarse con la calificación –generalmente sancionatoria– frente a los resultados, productos o alcances del estudiante. El producto es entendido como la ejecución mecánica de acciones repetitivas que no da lugar a la reflexión sobre la conducta realizada. Tales conductas deben ser medibles y cuantificables y su valoración realizada a partir de criterios definidos con base en los objetivos previamente establecidos (Gutiérrez, 2002). Lo anterior conlleva a que el alumno se preocupe por obtener una buena calificación y no por la apropiación del conocimiento.

En este modelo se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información y, en consecuencia, se califica generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas y como medio de poder y control. Implícitamente los maestros emplean ese recurso para hacer entender a los alumnos que ellos son los que mandan y que si siguen sus normas recibirán el premio reflejado en la calificación aprobatoria (Gutiérrez, 2002). El

² Los docentes observados se identifican con una letra (A), (B), (C), (D), (E) o (F).



profesor es una persona dotada de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos determinados a priori. En este sentido el alumno es considerado como un receptor y su misión es aprender lo que se le enseña, recordando entonces que el sentido de la evaluación se centra en el producto (Gutiérrez, 2002).

1.2. *El paradigma cognitivo o evaluación por procesos.* El cognitivismo es considerado como una variante del constructivismo que privilegia el aprendizaje significativo, por consiguiente, la evaluación

además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica. La finalidad de ésta son los procesos cognitivos, es decir valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y [los] resultados de los mismos que son la toma de decisiones (Domínguez y Mesona, 1996: 37).

Se asume entonces que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser vista como parte integrante del mismo y no como

la acción terminal, valorando tanto los procesos como los productos, y debe ser preferentemente formativa y constructora de criterio. La evaluación se constituye en un medio que debe guiar al docente hacia la reflexión y por ende al mejoramiento de sus prácticas; por lo que es preciso replantear cómo se efectúan las actividades, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar su estima personal y la importancia de un aprendizaje significativo en el que tenga sentido lo que se aprende.

1.3. *La evaluación desde el paradigma ecológico.* Se basa en la negociación y entiende la evaluación a partir de las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno en el cual se desarrollan las actividades. Desde este paradigma la escuela es interpretada como un sistema social humano con un entramado complejo de relaciones y elementos como la población, el ambiente, las interrelaciones, la tecnología y las relaciones organizativas.

Por consiguiente, la evaluación implica todo un cambio de pensamiento del docente pues ésta tiene sentido en tanto el evaluador y el evaluado formen un solo equipo que participa y pacta en la definición de los criterios que van a servir como puntos de referencia para dicha evaluación. Dentro de este paradigma es reconocida la evaluación *iluminativa*, que surge dentro del campo de la antropología social con el fin de estudiar la realidad como un todo. Igualmente, se reconoce la evaluación *respondente*, cuyo fin es ayudar a comprender a profesores, alumnos y personal administrativo los problemas, defectos y virtudes de los programas; ésta consiste fundamentalmente en la observación acompañada de estudios de caso, muestreos e informes narrativos.

2. Análisis de resultados

Los diarios de campo. Constituyeron en esta investigación la principal fuente de información y de análisis; los registros escritos se tomaron en cada una de las clases observadas por los miembros del grupo de investigación en las diferentes aulas asignadas. Su objetivo principal era describir los comportamientos de quienes hacían parte del aula de clase centrándose en el maestro, dado

que el objeto de investigación consistía primordialmente en develar sus concepciones sobre la evaluación.

2.1.1. *El paradigma conductista.* El análisis realizado muestra que para el 100% de los docentes observados lo más importante es la calificación, que se convierte en una medida del conocimiento “adquirido” por los estudiantes, además de ser un requisito exigido institucionalmente.

Durante las observaciones se encontró que el 50% de los docentes evalúan a sus estudiantes bajo los mismos parámetros y principios, sin tener en cuenta sus procesos y ritmos de aprendizaje. Aunque las evaluaciones realizadas fueron individuales, todos fueron evaluados bajo los mismos criterios sin tener en cuenta sus dificultades o dudas. El 100% de los maestros observados utilizó la evaluación como un instrumento de opresión para “amenazar” y de esta forma lograr que los estudiantes cumplieran con sus deberes académicos, sin importarles reconocer si los estudiantes estaban logrando una apropiación del conocimiento que se transmite en el aula y si efectivamente lo relacionaban con su entorno social haciendo de éste un aprendizaje significativo. El 84% de los maestros observados le concedió a la tarea el estatus de instrumento de evaluación y por tanto ésta se convierte en un instrumento de opresión, medio de control social e instrumento acumulativo, pues al final de cada período contabilizaban el número de tareas realizadas sin tener en cuenta su calidad.

2.1.2. *El paradigma cognitivo.* Solamente se percibe en las prácticas de dos de los profesores (E y F), que corresponden aproximadamente al 20% de la población seleccionada. En tal sentido se observó que el sujeto E lleva a cabo un proceso regular de escritura con un seguimiento permanente del trabajo realizado por sus estudiantes sobre un texto en particular, pues aunque no hubo un trabajo explícito y consciente por parte del profesor sobre la reescritura, sí fue evidente el proceso de revisión de los textos escritos en dos diferentes momentos. Por su parte, el sujeto F realizó un miniproyecto de aula en cuya ejecu-

ción se pudo observar el proceso de aprendizaje e incluyó un trabajo de producción escrita que se realizó teniendo en cuenta los diferentes momentos o etapas que implica este proceso: prescritura o planeación, escritura y reescritura o revisión. Su objetivo era la construcción de una noticia que sería socializada a través del montaje de un noticiero realizado por los mismos estudiantes.

En estos casos se constató que la evaluación guía al docente hacia la reflexión y al mejoramiento de las prácticas y que la escritura es concebida como un proceso que orienta sus actividades en el aula. Eso explica las acciones de autoevaluación de su quehacer docente puesto que al no estar completamente satisfechos con los resultados obtenidos por los estudiantes decidieron modificar las estrategias aplicadas hasta ese momento en el aula para alcanzar los objetivos propuestos. Estos docentes constantemente motivaron a sus

estudiantes por medio de diversas expresiones, mostrando con ello que en el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel fundamental el interés y la disposición del estudiante para aprender. En las evaluaciones escritas realizaron una asesoría continua en la que resolvieron las du-

das de los estudiantes, orientando y facilitando su resolución, e igualmente los hicieron partícipes de la valoración del trabajo realizado y tomaron sus aportes como punto de partida para la posterior calificación de esta actividad.

Para el 100% de los docentes observados lo más importante es la calificación, que se convierte en una medida del conocimiento “adquirido” por los estudiantes.

2.2. Las entrevistas

La interpretación de las entrevistas indicó la relevancia de la evaluación por procesos pues, según lo dicho, los docentes asumen la evaluación como un instrumento que les permite orientar y autoevaluar su trabajo. En tal sentido, los resultados obtenidos indican si la metodología usada es o no la apropiada en tanto facilita o dificulta el aprendizaje de los estudiantes; además conciben una evaluación participativa e integral en la que el estudiante es parte activa. De igual forma, dicen preocuparse por rescatar los conocimientos previos que tienen los estudiantes para, de esta

forma, lograr que su aprendizaje sea significativo y por tanto aplicable a la vida cotidiana.

Sin embargo, las entrevistas también muestran que para este grupo de maestros la evaluación es ante todo un instrumento de verificación en la adquisición de conocimientos, y se constituye este propósito en el principal y único punto de convergencia entre el decir y el hacer docente, lo cual se constata tanto en el análisis de los diarios de campo como en el de las entrevistas.

3. Entre el decir y el hacer de los maestros: contraste entre las entrevistas y los diarios de campo

Para realizar este contraste se elaboraron dos rejillas en las que se ubicaron las categorías de análisis (paradigmas) y las tendencias de los docentes hacia alguna de ellas. La comparación reveló que la totalidad de los docentes se preocupa por evaluar los procesos de los estudiantes y los resultados para desde allí establecer una toma de decisiones que implica cambios de estrategias y metodologías de enseñanza. En este sentido, la evaluación podría constituirse en un instrumento de reflexión para replantear las acciones desarrolladas en el aula. El 32% de los docentes se preocupa por generar un aprendizaje significa-

tivo que aporte a su vida: “los conceptos fundamentales deben quedar claros para que los estudiantes los apliquen en la vida cotidiana” (sujeto B), “un aspecto importante al momento de evaluar es que el niño sepa aplicar los conceptos a algo práctico” (sujeto E). Dado que su evaluación es procesual, se considera también que la evaluación es formativa ya que no sólo se preocupan por evaluar los procesos educativos sino también los procesos formativos, las actitudes de los estudiantes y su responsabilidad: “La evaluación que yo llevo a cabo en el aula incluye las intervenciones orales, los talleres, la evaluación de conceptos, la responsabilidad y la forma como trabajan en clase” (sujeto B). Lo anterior muestra que la participación de los estudiantes es sumamente importante ya que es un instrumento de evaluación que en determinado momento permite medir su nivel de avance.

Sin embargo, los resultados arrojados en el análisis de los diarios de campo y el cuadro de tendencias demostraron que todos los docentes asumen conductas propias del paradigma que aquí se ha denominado *conductista*, pues sus comportamientos y actitudes frente a su quehacer docente muestran que utilizan la evaluación como un instrumento de opresión. Esto es especialmente evidente en los sujetos A y C. De la misma forma, estos docentes conciben la tarea en el aula



y, en general, el acto de evaluar como medio de control social, específicamente los sujetos A, D y F. Los sujetos A y D evalúan de la misma forma, con los mismos instrumentos y principios, sin tener en cuenta los procesos y alcances de cada estudiante. Todos los docentes comparten la concepción de que la evaluación es aditiva, por lo que se tiene en cuenta la calificación acumulativa; sin embargo, esto es más evidente en los sujetos A, C y F. Eventualmente, el sujeto F encasilla con sus comentarios y evaluaciones a los estudiantes en grupos de éxito o fracaso.

La interpretación realizada señala la continua contradicción entre el decir y el hacer de los docentes: por un lado, los diarios de campo permitieron explicitar los comportamientos y actitudes que asumen los docentes frente a la evaluación. De esta forma, se develó que en el grupo observado el paradigma conductista tiene aún gran vigencia, el peso de las concepciones que subyacen a este modelo es evidente en sus comportamientos, sus estrategias y sus instrumentos de evaluación. Sin embargo, cabe anotar que dentro de las prácticas de estos docentes se expresan ciertos matices que no permiten encasillarlos como totalmente tradicionalistas, pues como se ha explicado en líneas anteriores, en su trabajo de aula es indiscutible la emergencia de otros modelos pedagógicos (como el cognitivo) que se aplican buscando mejorar su quehacer docente o para cumplir con exigencias de carácter institucional o impuestas por agentes externos como el Ministerio de Educación.

Conclusiones

A partir del análisis y la confrontación de los diversos instrumentos de investigación utilizados podemos concluir que el paradigma conductual orienta las prácticas evaluativas de los docentes participantes, aunque tratan de orientar su labor hacia una evaluación centrada en procesos. Igualmente, el análisis de la práctica docente muestra que la tarea es el principal instrumento de evaluación.

Por otra parte, el estudio permitió establecer que los docentes evalúan por un requerimiento institucional; desde esta perspectiva, sus prácticas no permiten una reflexión que genere

procesos de enseñanza y aprendizaje realmente significativos. Según lo expresado por los docentes los aspectos relevantes a la hora de evaluar son todos los procesos llevados a cabo por los estudiantes de una manera integral; sin embargo, esto no se refleja en sus prácticas docentes, por lo que es clara la contradicción entre lo que este grupo de docentes hace y lo que dice.

En múltiples ocasiones se observó que no existe una relación directa entre el conocimiento impartido en el aula y los instrumentos que el docente utiliza para evaluar a sus estudiantes, dado que no media allí un proceso de reflexión que permita establecer los verdaderos fines de la evaluación de los estudiantes. En general, la evaluación interna en el área de Lengua Castellana gira en torno a los contenidos exigidos por un currículo poco flexible en el que se descuidan aspectos fundamentales del lenguaje como la oralidad, la escritura y la lectura, que deben considerarse procesos significativos e integrales dentro de la construcción del conocimiento.

Teniendo en cuenta los postulados del paradigma ecológico, ninguno de los sujetos observados realiza una negociación sobre lo que será evaluado, como tampoco se promueve en el aula la coevaluación ni la autoevaluación. Estos docentes no conciben la evaluación como un proceso de comunicación. Por otra parte, ninguno de los sujetos observados recurre a la etnografía del aula para fortalecer y enriquecer su quehacer docente; por eso, en términos generales se puede afirmar que los sujetos observados no se incluyen en el paradigma ecológico.

En general, se observó que los estudiantes desconocen los parámetros de evaluación que utilizan sus docentes y no participan activamente en éste proceso. Tampoco los docentes utilizan los resultados de las evaluaciones de manera satisfactoria puesto que no conducen a una retroalimentación ni a una reflexión sobre su quehacer docente o sobre el desempeño de sus estudiantes. ○

Bibliografía

- Bustamante, G. (1999), *La evaluación. La vida de maestro. Una pasión hecha proyecto*, Bogotá, IDEP.

- Casanova, M. A. (1999), "Evaluación y mejora de la calidad educativa. ¿Para qué evaluar?", en *Educación y cultura*, núm. 49, Bogotá.
- Ceid-Fecode (2002), "La evaluación escolar y el decreto 230", en *Educación y cultura*, núm. 61, Bogotá.
- Domínguez, G. y Díez, G. (1996), "La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación", en Domínguez, G. y Mesona, J. (coords.), *Manual de organización de instituciones Educativas*, Madrid, Escuela Española.
- Gutiérrez Frías, J. y Ortega Ruiz, J. (2002), "Las calificaciones: control, castigo o premio", en *Revista iberoamericana de educación*.
- Herrera, M. y Palacio, J. (s.f.), "Evaluación por logros", [documento de trabajo] Universidad Pedagógica Nacional.
- Jurado, F. et al. (2001), "La evaluación censal de competencias básicas en Bogotá", en *Educación y cultura*, núm. 56, Bogotá.
- Martínez, M. (1997), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, caps. 4 y 5, Bogotá, Círculo de Lectura Alternativa.
- Montenegro, I. y Ayarza A. (2003), "El camino de la evaluación", entrevista a Daniel Bogoya, en *Educación y pedagogía*, núm. 1, Bogotá, Magisterio.
- Red colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje (2003), *Frente a los estándares curriculares. El caso de Lengua Castellana y Literatura*, Bogotá, Magisterio.
- Rockwell, E. (1985), "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Bogotá, UPN.
- y Mercado, R. (2005), "La práctica docente y la formación de maestros", en *Módulo de práctica docente 1*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos, G. M. (1998), *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Secretaría de Educación (2000) "Evaluación de competencias básicas en Lenguaje y matemáticas", Bogotá, Secretaría de Educación.
- Urrego, J. de D. (s.f.), *Acerca de los paradigmas y las competencias*, Bogotá, Santillana.
- Urrego, H. (s.f.) *Las competencias: una necesidad educativa para el nuevo siglo*, Bogotá, Santillana.
- Vargas, M. (1999), "Aprender a aprender: argumento de la innovación", en *Una pasión hecha proyecto*, Bogotá, IDEP.
- Vasco, C. E. (2003), "Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿y ahora estándares?", en *Educación y cultura*, núm. 62, Bogotá, Fecode.
- Vasco, M. E. (1999), "Reflexiones sobre la innovación en la escuela: a propósito de algunas historias de maestros", en *Una pasión hecha proyecto*, Bogotá, IDEP.
- Zubiría, J. (s.f.), *La universidad y el fracaso escolar. Una mirada desde la educación media* [documento de trabajo sin publicar].