

**LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA:
UNA MIRADA DESDE LOS IMAGINARIOS DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA**

Manuel Antonio Cruz Pineda
Código No. 2011181114

Director
Oscar Orlando Espinel Bernal

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
2015**

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACIÓN RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA: UNA MIRADA DESDE LOS IMAGINARIOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA
Autor(es)	Cruz Pineda, Manuel Antonio
Director	Espinel Bernal, Oscar Orlando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015.33p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN. INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN. EVALUACIÓN FORMATIVA. COMUNIDAD EDUCATIVA.

2. Descripción
<p>El artículo hace un ejercicio de reconocimiento a los imaginarios o concepciones que tienen diferentes actores de la comunidad educativa Colombiana sobre la evaluación de los aprendizajes en los niveles de educación básica y media. Para ello, se acude a las preguntas sobre evaluación que formula la comunidad educativa al Ministerio de Educación Nacional con el fin de identificar desde la voz de los actores, significados y comprensiones alrededor de la evaluación escolar. Para el abordaje se plantea un proceso investigativo que combina técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en el entendido de su complementariedad a la hora de realizar análisis de tipo histórico hermenéutico. Las preguntas fueron categorizadas temáticamente y por grupos de actores, permitiendo llegar a inferencias sobre las percepciones de dichos actores respecto de la evaluación. El documento concluye dejando abierta la discusión sobre el papel de los actores en el proceso de la evaluación formativa.</p>

3. Fuentes
<p>ÁLVAREZ, J. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, España. Ediciones Morata. 2001.</p> <p>BONILLA y RODRÍGUEZ, 2000 Más allá del dilema de los métodos. Editorial.</p> <p>DE TEZANOS, Araceli. Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo – interpretativo para la investigación social. Colección</p>

pedagogía S.XXI. Bogotá 2004.

ESCUADERO, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Brasil. Editorial SIGLO XXI, 1975

MEZA, Susana & CONCARI, Sonia. La evaluación formativa y el aprendizaje significativo. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura -UNNE. GIDEAF - Facultad de Ingeniería Química - UNL. Argentina. 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento No. 11, Fundamentaciones y Orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 de 2009. Colombia. 2009.

SHEPARD, LORRIE A. La evaluación en el aula. Universidad de Colorado, Campus Boulder. 2006. http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf

VASCO, Carlos Eduardo. Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas. Documentos Ocasionales. Nº 54. CINEP, , 2ª. Edición, Bogotá, septiembre de 1990.

VASCO, Carlos Eduardo. El Debate Recurrente Sobre La Investigación Cuantitativa y la Cualitativa. http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_18_3_el_debate.PDF

4. Contenidos

Cuando se habla de evaluación, ésta se encuentra ligada a una concepción de cómo se da el proceso de aprendizaje y cómo éste se vincula a la vida cotidiana, que para el caso, es el lugar desde el cual se vivencia la evaluación. Así, el proceso evaluativo pasa por la comprensión de lo que sucede con lo que se aprende en la vida cotidiana tanto para el estudiante como para quienes conviven con él.

Bien pareciera que sí existe un vínculo del aprendizaje con la evaluación y estos procesos a su vez con la vida cotidiana. El mismo acto de evaluar es inherente en el día a día, lo cual lo hace propio del ser humano y no un instrumento al servicio del sistema educativo. Aquí conviene detenerse un momento para mostrar que constantemente hacemos balance, decidimos, evaluamos situaciones en nuestra vida cotidiana, evaluando pros y contra, y así aprendemos, de tal suerte que la evaluación no se aprende en la escuela sino en la vida misma.

Por lo anterior, no es fortuito que este estudio se encuentre con que son los maestros quienes probablemente más interiorizado tengan la idea de la evaluación como un cúmulo de aprobaciones sin sentido práctico. A modo de ejemplo se trae a colación el siguiente interrogante

que hace parte de la muestra de preguntas analizadas:

“Quiero saber si un alumno que perdió matemáticas y español el año pasado y en este también las pierde...debe REPETIR el año?? o qué se debe hacer?? Además si un alumno tiene 6 o más materias perdidas al finalizar el 4 periodo tiene derecho a más recuperaciones???”. (2012ER143043).

Cuando la evaluación se reduce a resultados, se pierde el proceso del cual ella hace parte. Entre las preguntas de la muestra este tipo de interrogantes por parte de los docentes es recurrente, y de ellos llama la atención la pregunta por: ¿el qué hacer si el estudiante pierde?. Cuando debería entenderse que justamente las preguntas referidas al “cómo”, hacen parte del saber pedagógico de los maestros. Sin embargo, lo que se vislumbra es el peso de la normatividad sobre el proceso, llevando al docente a olvidar que lo importante no necesariamente tiene que ver con el número de recuperaciones, sino precisamente con lo que está obstaculizando el proceso de aprendizaje del estudiante. Esta reflexión invita a volver al acto de formación como tal y no a la norma de promoción; más aun cuando la normatividad para el caso del decreto 1290 de 2009, entrega a las instituciones la responsabilidad de formular los criterios de evaluación y promoción.

Las prácticas evaluativas reducidas al examen, por tanto al resultado, se distancian de ser un acto de aprendizaje, como el ejemplo lo muestra. Podríamos preguntarnos si un estudiante, en una recuperación, puede aprender todo lo que el maestro y la institución esperan para un buen proceso de formación. Seguramente el maestro lo ubica desde la perspectiva de derecho y no desde la perspectiva de aprendizaje lo cual devela ambigüedades en el fin de la evaluación.

5. Metodología

La investigación se fundamenta metodológicamente en organizar, categorizar e interpretar los imaginarios o concepciones que sobre la evaluación tienen los diferentes actores de la comunidad educativa, a partir del análisis de una muestra aleatoria de trescientas (300) preguntas , extraídas de aproximadamente dos mil preguntas formuladas desde todo el país al Ministerio de Educación Nacional entre los años 2009 a 2013.

Los supuestos sobre evaluación empiezan a surgir de la lectura de cada pregunta. Una vez organizadas las preguntas, se pudo establecer que existen cuatro grandes grupos de usuarios del Sistema de Atención al Ciudadano: el primer grupo identificado es de docentes o maestros, el segundo es padres de familia, el tercero estudiantes y el cuarto directivos docentes, bien sea desde las rectorías o coordinaciones de los establecimientos educativos, o también desde las diferentes secretarías de educación del país.

Cada grupo formula sus inquietudes al Ministerio de Educación Nacional, desde las problemáticas que les aquejan en la cotidianidad de sus relaciones con la evaluación.

Esta información no tiene ningún tipo de sesgo por parte del investigador, aspecto que permite

objetividad o transparencia desde el instrumento de recolección de información. Esta ventaja en la recolección de la información se convierte en un reto para el análisis.

Se puede afirmar entonces que el interés investigativo del presente artículo está centrado en ¿cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes, padres de familia, maestros y directivos docentes respecto a la evaluación que se desarrolla en instituciones educativas del país? Esta indagación se plantea con el fin de aportar a la discusión académica sobre evaluación educativa desde el análisis de las concepciones o imaginarios de los mismos actores.

Para organizar el análisis se establecieron dos momentos. El primero corresponde a un proceso cualitativo de clasificación de las preguntas sistematizadas con base en los actores que las formularon y sus problemáticas específicas, ejercicio que arrojó unas categorías y estadística de recurrencias.

El segundo momento consiste en contrastar o cruzar el texto de las preguntas con referentes conceptuales, teóricos, legales o normativos, para que a partir de allí, se pueda llegar a analizar las relaciones, manifestaciones, expresiones, preocupaciones, concepciones, etcétera, sobre la evaluación que tienen los mismos actores.

El ejercicio hermenéutico propuesto para este estudio invita a deducir el significado de las cosas desde su singularidad en el contexto del que forma parte.

Ahora bien, en vista de que se cuenta con un buen número de preguntas o cuestionamientos para su análisis, se hace necesario proponer un diálogo entre los métodos cualitativos y cuantitativos como una posibilidad de enriquecer el análisis de la realidad social, en este caso, el de la evaluación.

Este estudio pretende aprovechar ese puente entre los métodos cuantitativos y cualitativos para su desarrollo; así, en diferentes momentos de la investigación, se acudió a procedimientos propios de la organización de información de métodos cuantitativos y en otros al análisis desde miradas situadas en lo cualitativo.

Dos elementos están claros sobre el ejercicio investigativo que dio fundamento a este artículo: por un lado el enfoque hermenéutico que invita a la interpretación de una realidad respecto a la evaluación de los estudiantes desde una mirada que reconoce a los actores como sujetos históricos; y por el otro, el vínculo entre métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social, que pone sobre la mesa la relación que puede darse entre los métodos a favor de los procesos investigativos en ciencias sociales.

Para efectos del análisis propuesto, se tendrán en cuenta las preguntas que aportan al razonamiento fundamental de la investigación, descartando las que indagan sobre aspectos de trámite u otros asuntos.

Se propone que el análisis gire en torno a los aspectos de mayor aparición en la muestra de preguntas revisadas.

6. Conclusiones

A partir de la expedición del Decreto 1290 de 2009, cada institución establece los criterios desde los cuales evalúa y éstos son socializados con el resto de la comunidad educativa (entiéndase como estudiantes y padres de familia). Sin embargo, aunque formalmente parece haber un acuerdo en cuanto a la evaluación en cada institución, ésta al ser un elemento determinante en la promoción, termina siendo el elemento central en los vínculos que se establecen entre los miembros que hacen parte del proceso educativo y cada uno establece dicha relación desde las comprensiones que tienen de ella. Como se ha mencionado, se entiende a estos actores como sujetos históricos, lo cual implica que frente a la evaluación existen comprensiones construidas a través de sus propias vivencias, es decir, de su propia historia. Éstas comprensiones se encuentra mediadas por las historias escolares, la formación académica y los cambios en la política pública que reglamenta la evaluación. Ello implica que no es suficiente que se socialicen, sino que es urgente que se haga parte del proceso evaluativo.

De acuerdo con lo anterior, puede concluirse que el problema más imperante en la evaluación escolar en Colombia radica en que ésta sea entendida como resultado, lo cual deja por fuera de su hacer a los actores del proceso además de distanciarla del proceso de enseñanza y aprendizaje del cual debería hacer parte activa.

La pregunta que queda sobre la mesa, es cómo dar inicio a un proceso de transformación curricular, que permita una reivindicación de la evaluación en los procesos escolares, reconociéndola en sí como lugar de aprendizaje y no como mecanismo de control.

Elaborado por:	Manuel Antonio Cruz Pineda
Revisado por:	Oscar Orlando Espinel Bernal

Fecha de elaboración del Resumen:	16	06	2015
--	----	----	------

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA: UNA MIRADA DESDE LOS IMAGINARIOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA*

Manuel Cruz Pineda**

Resumen

El artículo hace un ejercicio de reconocimiento a los imaginarios o concepciones que tienen diferentes actores de la comunidad educativa Colombiana sobre la evaluación de los aprendizajes en los niveles de educación básica y media. Para ello, se acude a las preguntas sobre evaluación que formula la comunidad educativa al Ministerio de Educación Nacional con el fin de identificar desde la voz de los actores, significados y comprensiones alrededor de la evaluación escolar. Para el abordaje se plantea un proceso investigativo que combina técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en el entendido de su complementariedad a la hora de realizar análisis de tipo histórico hermenéutico. Las preguntas fueron categorizadas temáticamente y por grupos de actores, permitiendo llegar a inferencias sobre las percepciones de dichos actores respecto de la evaluación. El documento concluye dejando abierta la discusión sobre el papel de los actores en el proceso de la evaluación formativa.

Palabras clave: Concepciones sobre evaluación. Investigación en evaluación. Evaluación formativa. Comunidad educativa.

* Artículo que se presenta para optar al título de Especialista en Pedagogía, en la Universidad Pedagógica Nacional.

** Magister en Educación por la Universidad Externado de Colombia. Amplia trayectoria en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, manuelcruzp@gmail.com

I. Introducción

Los elementos constitutivos que conforman la realidad educativa: comunidad, familia, escuela, entre otros, tienen particularidades que hacen que el diálogo entre las mismas resulte complejo por el entramado de elementos que las componen; así, cada uno de ellos posee unas lógicas de comprensión que distan de las que tienen los otros, por lo cual, llegar a acuerdos o comprensiones colectivas resulta complejo; esta condición es propia de las relaciones sociales, puesto que en ellas confluyen no solamente visiones sino territorialidades y roles que determinan lugares de acción en el mundo social, que para el caso de la evaluación de aprendizajes son fundantes y determinantes.

En las relaciones sociales, existen lugares de poder que constituyen la organización de las acciones en sí, este poder se ejerce desde el rol que cada actor tiene en el contexto, y éste es determinado por su lugar de acción y las implicaciones del mismo en la situación. Cuando se habla de evaluación de los aprendizajes, se tiende a identificar al menos dos protagonistas principales: por un lado están los aprendizajes de los estudiantes y por el otro el maestro con sus intenciones formativas; sin embargo, junto a ellos se ubican otros actores que se ven afectados de diversas formas por el resultado de dicho proceso. Así, la evaluación pasa de ser un asunto entre docente y estudiante, y termina involucrando a la comunidad educativa en general; el grupo de personas involucradas se incrementa y con ellas las posturas sobre la evaluación misma, lo que conlleva a una serie de lecturas del mismo fenómeno, sustentadas en realidades y posiciones diversas sobre un mismo hecho.

Dependiendo de su rol, cada actor lee la situación desde posiciones distintas, infiriendo de ella lo que sus posibilidades de comprensión le permiten, para sacar sus propias conclusiones o incluso cuestionar los

resultados mismos de la evaluación. Analizar estas diferentes posiciones desde la diversidad de imaginarios que poseen sobre la evaluación: estudiantes, padres de familia, maestros y directivos docentes, podría ser una posibilidad para la comprensión del lugar de la evaluación en la relación escuela-comunidad.

En relación a los procesos de evaluación en los niveles de educación básica y media en Colombia, son variados los trabajos exploratorios que se han realizado. Sin embargo, vale la pena resaltar que la pregunta por lo general, se centra en el maestro y sus acciones en el aula, y cómo estas repercuten o inciden de manera diversa en los procesos de enseñanza aprendizaje desde las acciones evaluativas; no obstante, el cuestionamiento pocas veces se dirige hacia los demás actores involucrados.

Partiendo del entendido de que las comunidades educativas están compuestas por estudiantes, padres de familia, maestros, directivos docentes y sociedad en general, es importante entender que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, no es un acto exclusivo del docente o la institución educativa. De igual manera, es importante tener en consideración que ésta acción tiene afectaciones en todos los involucrados; quienes a su vez, tienen imaginarios, ideas, propuestas e inquietudes sobre la evaluación; seguramente mediadas por el cúmulo de regocijo o malestar generado por esta acción al final del proceso educativo.

Cuando los resultados de la evaluación son positivos, entendidos éstos como notas altas o aprobatorias, la comunidad se muestra satisfecha y no hay lugar a inconformidades; pero, si el caso es contrario, los diferentes actores acuden a diversas instancias según los conductos regulares de las instituciones educativas con el fin de aclarar las razones de sus desacuerdos y poder modificar los efectos de las decisiones que dieron lugar a la inconformidad. En algunos casos no se siguen los conductos institucionales

y se acude a la cabeza del sector directamente, posiblemente con el propósito de encontrar respaldo a sus posturas y lograr dirimir las discrepancias con efectos que les resulten satisfactorios.

II. Aspectos metodológicos

Entre otras, este tipo de inquietudes o desacuerdos pueden ser formulados de manera directa y virtual a lo largo y ancho del país a través de internet. Para tal fin la Oficina de Atención al Ciudadano del Ministerio de Educación Nacional ha creado una herramienta tecnológica o aplicativo web¹, denominado “Sistema de Atención al Ciudadano”, para que los colombianos puedan formular sus quejas, reclamos, sugerencias, inconformidades, etcétera, en relación a los diferentes aspectos que constituyen los procesos de evaluación en las instituciones educativas. Así las cosas, con el paso del tiempo se va almacenando y consolidando una enorme fuente de información que contiene la manera como los actores de la comunidad educativa perciben la evaluación.

Dicha información, se convierte en un insumo clave para interpretar las comprensiones o imaginarios que circulan en la comunidad educativa sobre el papel de la evaluación en el proceso de formación de los estudiantes, toda vez que exponen sus diversas posturas de forma transparente y desprevenida en sus textos de pregunta, desde la necesidad de aclarar alguna duda puntual, y no en el marco de alguna entrevista, encuesta o algún tipo de instrumento para la recolección de información, que puede dar como resultado, que el actor involucrado acuda a su idea del deber ser para plantear su postura.

Así las cosas, para desarrollar este trabajo no es posible definir variables para su estudio, ya que la información se encuentra conforme el sistema la

¹ <http://sac.mineducacion.gov.co/>

recopila y no de acuerdo a los intereses de la investigación. En palabras de Bonilla y Rodríguez (2005) “el proceso de muestreo es radicalmente diferente entre los estudios cuantitativos y cualitativos. En los primeros, la muestra se selecciona con base en ciertas variables de la población definidas con anticipación al trabajo de campo, utilizando métodos aleatorios” (p. 133).

En consecuencia, la investigación se fundamenta metodológicamente en organizar, categorizar e interpretar los imaginarios o concepciones que sobre la evaluación tienen los diferentes actores de la comunidad educativa, a partir del análisis de una muestra aleatoria de trescientas (300) preguntas², extraídas de aproximadamente dos mil preguntas formuladas desde todo el país al Ministerio de Educación Nacional entre los años 2009 a 2013. Se consideró que con ese número era suficiente, toda vez que cuando los patrones se vuelven recurrentes o no surge nueva información, se considera que se ha producido una saturación en los datos, la cual hace irrelevante seguir incorporando nuevos participantes (Bonilla y Rodríguez, 2005: 135).

Los supuestos sobre evaluación empiezan a surgir de la lectura de cada pregunta, es decir, “los conceptos no se operacionalizan, pues no se parte de ellos sino que van emergiendo de manera inductiva a partir de los mismos datos. Más que representatividad estadística, lo que se busca en este tipo de estudios es una representatividad cultural, es decir, se espera comprender los patrones culturales en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuye sentido a la situación bajo estudio.” (Bonilla y Rodríguez, 2000: 134) que para el caso implica la comprensión del rol del actor que formula la pregunta y su postura frente a la evaluación como acto social.

² Maestros: 177 preguntas, padre de familia: 81 preguntas, directivos docentes: 27 preguntas y estudiante: 15 preguntas.

Una vez organizadas las preguntas, se pudo establecer que existen cuatro grandes grupos de usuarios del Sistema de Atención al Ciudadano: el primer grupo identificado es de docentes o maestros, el segundo es padres de familia, el tercero estudiantes y el cuarto directivos docentes, bien sea desde las rectorías o coordinaciones de los establecimientos educativos, o también desde las diferentes secretarías de educación del país.

Cada grupo formula sus inquietudes al Ministerio de Educación Nacional, desde las problemáticas que les aquejan en la cotidianidad de sus relaciones con la evaluación, es decir, desde las realidades que día a día los aqueja y que de alguna manera les representa alguna inconformidad o incertidumbre. Según (Bonilla y Rodríguez, 2000: 84), la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que esta siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto.



Esta información no tiene ningún tipo de sesgo por parte del investigador, aspecto que permite objetividad o transparencia desde el instrumento de recolección de información. Esta ventaja en la recolección de la información se convierte en un reto para el análisis, puesto que se requerirá de un gran esfuerzo de inferencia interpretativa para lograr extraer de la información los imaginarios o concepciones que subyacen en cada texto de pregunta sobre evaluación.

Se puede afirmar entonces que el interés investigativo del presente artículo está centrado en ¿cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes, padres de familia, maestros y directivos docentes respecto a la evaluación que se desarrolla en instituciones educativas del país? Esta indagación se plantea con el fin de aportar a la discusión académica sobre evaluación educativa desde el análisis de las concepciones o imaginarios de los mismos actores, desde el supuesto de que al ser éstos los que más acuden a consultar, seguramente son quienes más involucrados están en estos asuntos.

De acuerdo con lo anterior, las preguntas resultan textos cargados de contenido, y éstos a su vez llevan las experiencias de los sujetos alrededor del tema de estudio; por tanto, su lenguaje expresado en pregunta tiene el legado histórico construido en un tiempo específico. Para (Vasco, 1990: 11) lo histórico significa también sentirse hacedor de historia en este momento. Por eso se trata de ubicar y orientar la práctica actual de los grupos y las personas dentro de esta historia que se está haciendo y empezando a hacer, y de la que todavía son actores.

No se buscó una reafirmación a las teorías desde el caso colombiano, por el contrario, desde la voz de los actores, se pretendió poner en discusión lo dicho sobre evaluación en su relación con la realidad educativa, rastreo e identificación de las preocupaciones, percepciones y concepciones frente a la misma, quizás más honesta, desinteresada, despreocupada y desprevenida.

De acuerdo con (Tezanos, 2004: 174) “El proceso de análisis hermenéutico no solo está marcado por la afirmación sino también por la negación. Cuando yo hago un análisis hermenéutico no solo busco afirmaciones de lo que dijeron los otros, sino también los modos de cómo el texto que yo estoy analizando niega a otros porque el reconocimiento de la alteridad y del otro

implica la posibilidad de afirmación”, así, se espera encontrar distancias entre lo que uno y otro actor plantean y en ellas buscar vínculos desde la misma negación y relaciones de causalidad.

Para organizar el análisis se establecieron dos momentos. El primero corresponde a un proceso cualitativo de clasificación de las preguntas sistematizadas con base en los actores que las formularon y sus problemáticas específicas, ejercicio que arrojó unas categorías y estadística de recurrencias, que no resta carácter interpretativo del trabajo en cuanto el ejercicio cuantitativo contiene de por sí elementos cualitativos para hacer la clasificación. En palabras de Kant citado por (Vasco, 2003: 32) “toda percepción es cuantitativa, no sólo porque se refiere a una cantidad o magnitud extensiva en el espacio y el tiempo, sino también en cuanto a su cualidad o magnitud intensiva a partir del cero; así, el orden es lo cuantitativo de lo cualitativo”.

El segundo momento consiste en contrastar o cruzar el texto de las preguntas con referentes conceptuales, teóricos, legales o normativos, para que a partir de allí, se pueda llegar a analizar las relaciones, manifestaciones, expresiones, preocupaciones, concepciones, etcétera, sobre la evaluación que tienen los mismos actores, en palabras de (Tezanos, 2004: 169) “el proceso de interpretación, a través de una metódica que pone en relación el vértice de la realidad (ahora construida por la descripción) con el vértice teórico y el vértice del observador investigador”. De acuerdo con esto un tercer elemento en el análisis será la experiencia del investigador en el tema, que para el caso refiere a seis (6) años de trabajo en la Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional.

Acción que supone una mirada no lineal de la hermenéutica, quiere decir que no significa que los hechos o las construcciones de los sujetos se dan

sistemáticamente en un tiempo determinado; por el contrario, el conocimiento sobre un hecho social, circula entre los hechos del pasado, el presente y lo que se augura para el futuro. De acuerdo con Vasco “No hay que entender la historia como una mera reconstrucción del pasado; tan histórico es el momento actual como el tiempo pasado” (1990: 11). En el caso de la evaluación de los estudiantes, la comprensión de la misma es un hecho histórico que circula entre lo vivido por el actor, lo que le acontece en la actualidad y lo que espera de ella para su futuro.

Es por ello que no debe hablarse de totalidades, ni homogeneidades en estas comprensiones, pues cada ser tiene sus propias construcciones, las cuales son cambiantes. En este sentido se habla de una aproximación a la verdad, no una verdad totalizante, lo que significa un conocimiento parcial de la realidad.

Según Vasco “hay un interés que no busca ya la predicción y el control, sino que busca ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive” (1990: 10). Podría entonces hablarse de multireferencialidad representada en la multiplicidad de historias que tienen por lugar de encuentro la escuela, escenario en el que convergen diversos lenguajes cargados de complejidad histórica que para Tezanos “la hermenéutica sustenta un proceso de conocimiento, mediado por los textos, que es un ir y venir de lo inteligible a lo interpretado pasando por lo comprendido” (2004: 173). Por ello el reconocimiento a la complejidad del ejercicio y la necesidad de acudir a elementos teóricos que aporten a su comprensión.

En consecuencia, el ejercicio hermenéutico propuesto para este estudio invita a deducir el significado de las cosas desde su singularidad en el contexto del que forma parte. “Se trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social” (Vasco, 1990: 12). En este caso, el

contexto educativo colombiano en la actualidad de sus procesos de evaluación, desde la voz de sus actores, padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes.

Ahora bien, en vista de que se cuenta con un buen número de preguntas o cuestionamientos para su análisis, se hace necesario proponer un diálogo entre los métodos cualitativos y cuantitativos como una posibilidad de enriquecer el análisis de la realidad social, en este caso, el de la evaluación. Hace algunos años se ha venido problematizando la distancia que algunos investigadores sociales establecen entre la investigación cualitativa y la cuantitativa, argumentando que los hechos sociales pueden verse reducidos a lo estadístico desde un tratamiento cuantitativo, y por tanto, la investigación social se siente más afín con los métodos cualitativos que reconocen con detalle sus formas humanas y sociales.

Este diálogo entre métodos supone una comprensión de los valores agregados que trae a la investigación, contar con los elementos propios de cada uno en diferentes momentos del estudio según se considere, sin temer a que uno u otro se contradigan o se nieguen. En palabras de Bonilla y Rodríguez (2000) uno de los muchos dilemas que quedan ocultos cuando se evitan los que se han llamado “tratamientos generales ajenos al ámbito metodológico” (p. 83), se relaciona con el problema de decidir cuándo y cómo cuantificar o cualificar la realidad social para conocerla. Para tomar tal decisión el investigador debe tener muy claro que los métodos de conocimiento pueden ser cualitativos y cuantitativos, que cada uno de ellos se sustenta en supuestos diferentes, que no son recursos excluyentes, que la totalidad de la realidad social no se agota con la cuantificación y que un número significativo de fenómenos sociales solo puede cualificarse y otros pueden cuantificarse solo si, previamente, han sido cualificados.

En conclusión, este estudio pretende aprovechar ese puente entre los métodos cuantitativos y cualitativos para su desarrollo; así, en diferentes momentos de la investigación, se acudió a procedimientos propios de la organización de información de métodos cuantitativos y en otros al análisis desde miradas situadas en lo cualitativo. Según Bonilla y Rodríguez (2000: 90) se usa el enfoque cualitativo para interpretar los resultados obtenidos con datos cuantitativos, cuando estos de manera reiterada se quedan cortos para entender los fenómenos estudiados.

Dos elementos están claros sobre el ejercicio investigativo que dio fundamento a este artículo: por un lado el enfoque hermenéutico que invita a la interpretación de una realidad respecto a la evaluación de los estudiantes desde una mirada que reconoce a los actores como sujetos históricos; y por el otro, el vínculo entre métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social, que pone sobre la mesa la relación que puede darse entre los métodos a favor de los procesos investigativos en ciencias sociales.

III. Perspectiva evaluativa de los actores

Con todo lo expuesto, queda claro que el tema de la evaluación de los estudiantes trasciende el campo teórico elaborado por expertos e invita a problematizarlo desde la mirada de sus actores y pasa por el reconocimiento inferencial de lo que cada uno de ellos entiende al respecto y cómo estas comprensiones inciden en la interpretación de las repercusiones de los actos evaluativos.

En vista de lo anterior y para efectos del análisis propuesto, se tendrán en cuenta las preguntas que aportan al razonamiento fundamental de la investigación, descartando las que indagan sobre aspectos de trámite u

otros asuntos, tales como criterios de ingreso al sistema educativo, normas de convivencia y posibles sanciones, regulaciones del servicio social obligatorio, legalidad de los exámenes de admisión, edad para el ingreso a transición, etcétera.

Dicho esto, se propone que el análisis gire en torno a los aspectos de mayor aparición en la muestra de preguntas revisadas. Así, el primer tema que se trae a colación es el que tiene que ver con la perspectiva desde la cual, se asumen comprensiones de la evaluación.

En relación con lo anterior, es importante comenzar señalando que cuando se habla de evaluación, ésta se encuentra ligada a una concepción de cómo se da el proceso de aprendizaje y cómo éste se vincula a la vida cotidiana, que para el caso, es el lugar desde el cual se vivencia la evaluación. Así, el proceso evaluativo pasa por la comprensión de lo que sucede con lo que se aprende en la vida cotidiana tanto para el estudiante como para quienes conviven con él.

Bien pareciera que sí existe un vínculo del aprendizaje con la evaluación y estos procesos a su vez con la vida cotidiana. El mismo acto de evaluar es inherente en el día a día, lo cual lo hace propio del ser humano y no un instrumento al servicio del sistema educativo. Aquí conviene detenerse un momento para mostrar que constantemente hacemos balance, decidimos, evaluamos situaciones en nuestra vida cotidiana, evaluando pros y contra, y así aprendemos, de tal suerte que la evaluación no se aprende en la escuela sino en la vida misma.

De esta circunstancia nace el hecho de que las apreciaciones que cada uno tiene de la evaluación estén ligadas con su propia historia de vida; sin embargo, ha sido la escuela quién posiblemente ha tergiversado esa naturalidad del acto de evaluar. Desde las estructuras del sistema educativo se ha reducido a sistemas de evaluación - control que dejan de lado las

posibilidades de la evaluación como parte de la construcción de conocimientos.

Por lo anterior, no es fortuito que este estudio se encuentre con que son los maestros quienes probablemente más interiorizado tengan la idea de la evaluación como un cúmulo de aprobaciones sin sentido práctico. A modo de ejemplo se trae a colación el siguiente interrogante que hace parte de la muestra de preguntas analizadas:

“Quiero saber si un alumno que perdió matemáticas y español el año pasado y en este también las pierde...debe REPETIR el año?? o qué se debe hacer?? Además si un alumno tiene 6 o más materias perdidas al finalizar el 4 periodo tiene derecho a más recuperaciones???”. (2012ER143043³).

Cuando la evaluación se reduce a resultados, se pierde el proceso del cual ella hace parte. Entre las preguntas de la muestra este tipo de interrogantes por parte de los docentes es recurrente, y de ellos llama la atención la pregunta por: ¿el qué hacer si el estudiante pierde?. Cuando debería entenderse que justamente las preguntas referidas al “cómo”, hacen parte del saber pedagógico de los maestros. Sin embargo, lo que se vislumbra es el peso de la normatividad sobre el proceso, llevando al docente a olvidar que lo importante no necesariamente tiene que ver con el número de recuperaciones, sino precisamente con lo que está obstaculizando el proceso de aprendizaje del estudiante. Esta reflexión invita a volver al acto de formación como tal y no a la norma de promoción; más aun cuando la normatividad para el caso del decreto 1290 de 2009, entrega a las instituciones la responsabilidad de formular los criterios de evaluación y promoción.

³ A continuación se explicita la notación empleada para referenciar los fragmentos estudiados. Los primero cuatro números representan el año en el que fue formulada la consulta, las letras significan correspondencia externa recibida y el número al final es un consecutivo para la pregunta.

Las prácticas evaluativas reducidas al examen, por tanto al resultado, se distancian de ser un acto de aprendizaje, como el ejemplo lo muestra. Podríamos preguntarnos si un estudiante, en una recuperación, (término sobre el cual vale la pena regresar) puede aprender todo lo que el maestro y la institución esperan para un buen proceso de formación. Seguramente el maestro lo ubica desde la perspectiva de derecho y no desde la perspectiva de aprendizaje lo cual devalúa ambigüedades en el fin de la evaluación.

En palabras de Díaz Barriga “Nunca se insistirá suficiente en la dificultad epistemológica que existe para que un símbolo o número refleje un proceso de aprendizaje. De ninguna manera una calificación numérica respeta las propiedades de la teoría de la medición, el número tiene una relación arbitraria e independiente con el objeto del cual pretende dar cuenta un proceso de aprendizaje” (1987: 6). De acuerdo con la pregunta citada, aunque no se hable de números sí se centra en resultados. Aspecto que no permite reconocer el proceso como tal y mucho menos las dificultades en los métodos de aprendizaje o enseñanza que puedan estar incidiendo en dicho resultado.

“Quisiera saber si en el Decreto 1290 que hace referencia al sistema de evaluación de las Instituciones Educativas, se sigue aplicando porcentajes para los educandos no promovidos como se hacía en el Decreto 230 que era el 5%” (2010ER109490).

Podría decirse que parte del problema radica en la mirada viciada de la evaluación como resultado que para este análisis está materializado en la promoción, ¿será que la inquietud respecto a si el estudiante pasa o no el año, se ha convertido en la principal preocupación de todos los actores?. En el caso de las instituciones educativas en cabeza de los directivos docentes, resulta comprensible el interés por tener bajos niveles de deserción escolar derivada del fracaso escolar y traducido en pérdida de año. Todo esto fundamentado en que los ingresos de las instituciones dependen directamente de la población atendida. Con el decreto 230 de 2002, se había

establecido un porcentaje máximo de pérdida de año equivalente al 95% de la población escolar, esto creó en la comunidad educativa múltiples interpretaciones, tales como la existencia de una promoción automática fundamentada en porcentajes que a pesar del bajo rendimiento académico lograra ubicar al estudiante dentro del 95% obligatorio de promoción. De ello resultan cuestionamientos tales como: “Me parece pertinente aclarar si el porcentaje (%) mínimo de promoción es sobre la totalidad de la población estudiantil matriculada o que terminan el año escolar” (2009ER96432).

De preguntas como la anterior deriva la preocupación por reivindicar el lugar formativo de la evaluación, desde una mirada que supere lo porcentual, que ubique al estudiante en el proceso como un sujeto y no cómo un número más. Vale la pena señalar que lo porcentual, es decir, el reducir el estudiante a un número, compromete incluso la mirada sobre la idoneidad del maestro. Es el caso de preguntas que ponen en tela de juicio el saber del docente de acuerdo con la cantidad de estudiantes que reprueben o aprueben sus clases. Allí no se considera el aprendizaje si no el número de personas que pasan o pierden la materia. Es significativa la importancia que tiene este hecho en la medida en que resulta nocivo cuando se quiere pensar en procesos que rompan con estos vicios en la evaluación.

“Por favor me podrían enviar un documento en donde se encuentre todo el listado de logros para la educación infantil, primaria y secundaria (2011ER10819).

No en vano es importante detenerse en cuestionamientos de docentes que dejan a la vista unas comprensiones desde su propio ser e incluso desde su propia formación como educadores. En este sentido vale la pena poner un gran signo de interrogación sobre los procesos evaluativos cuando el docente no es el protagonista de los mismos, sino que se entiende como un “aplicador de normas y procesos”; esto seguramente tiene que ver con la dificultad de ubicar el objeto mismo de la evaluación en la educación.

Aunque existen consensos, y es primordial que existan, respecto a lo que debe aprender un estudiante en determinado grado de la formación, la pregunta por el cómo es pedagógica e incluye la evaluación al ser esta entendida como proceso; así las cosas, cuando un docente demanda un listado de “logros”, se desconoce a sí mismo en la tarea de pensar los aprendizajes de sus estudiantes y relacionarlos con las formas de evaluar. Esto puede responder a la idea que se tiene de la evaluación como una forma de control e incluso de autocontrol, que permita determinar que los programas cumplen con lo establecido.

Según Álvarez “Aplicados a la evaluación del aprendizaje, en los dos términos confluyen, a la vez que las evidencian, contradicciones irreconciliables que conviven en el proceso de escolarización y que responden a lógicas distintas: una, próxima al rendimiento de cuentas (evaluación sumativa) y que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativo; otra, próxima a la valoración de la calidad y del valor intrínseco de los procesos de formación, y que se interesa por las funciones esencialmente educativas (evaluación formativa)” (2009, 18). Es así como el docente y el estudiante transitan en éstas dos perspectivas, que seguramente pocas veces pueden conciliarse, y de las cuales una termina llevándose a la otra por su peso burocrático y tecnócrata; por ello la evaluación sumativa termina ganando la partida.

"Mi hija esta cursando 9 grado y perdió matemáticas, sociales e inglés, ella con estas materias ya tiene el año perdido?" (2010ER126920).

Como la evaluación fue reducida a perder o ganar, y en torno a ello se centran las comprensiones sobre la misma, para el caso de los padres de familia, un porcentaje alto de sus inquietudes se ubica en este asunto. Es posible que el por qué de esa interpretación tenga relación estrecha con el vínculo que tiene la familia en el proceso, es decir, con su llegada a éste solo

para conocer el resultado. Esa situación condiciona la mirada, situándola en la nota final y no en la forma cómo se construyeron esos conocimientos que se espera sean puestos a prueba en exámenes finales.

Para entender mejor lo que se expone aquí, es importante vincularlo con los elementos culturales que determinan o caracterizan las relaciones entre la comunidad y la escuela, subrayando que los procesos de formación en las instituciones se han caracterizado por estar distantes de los procesos de formación en la familia; en muchos casos, dicha situación genera una ruptura que deja sobre los hombros de la escuela toda la responsabilidad formativa del sujeto, por lo cual se reafirma el lugar de la familia como acumulador de resultados y no como agente educativo.

“Si un estudiante pierde cinco materias y el rector autoriza se le de la oportunidad de recuperar y los docentes no le permiten entrar a sus actividades de recuperación qué debo hacer? Con esas cinco áreas ya perdió el año? o ¿si tiene derecho a recuperar?”
(2010ER126003).

Como ya se ha mencionado, lo importante es pasar. No se encuentran reflexiones respecto a lo que ello pueda implicar en la formación del sujeto: qué aprendió, cómo lo aprendió, para qué lo aprendió; no son cuestionamientos que resulten importantes al final del año, inclusive, es difícil pensar que un padre de familia pueda comprender que el reprobar puede ser parte del aprendizaje y encontrar en él una ganancia. “Perder el año es perder”, el problema es no tener claro qué fue lo que se perdió, “de ésta manera podemos afirmar que la evaluación educativa, en la actualidad, se mueve dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los que pretende dar cuenta” (Díaz Barriga, 1987: 7).

Cuando se buscan las causas que son tropiezo en el aprendizaje, la

evaluación se vuelve formativa, no solo para el alumno sino también para el docente, en la medida en que éste lo puede llevar a la construcción de un saber pedagógico que involucre a los padres y pueda establecer vínculos con la vida cotidiana del estudiante. Álvarez “Los destinatarios e intérpretes de los resultados infieren significados sin los contextos de significación. La evaluación se devalúa. Además, los agentes externos que interpretan resultados no participan en el proceso de formación. Sólo les interesa la información de los datos, aislados de sus contextos. Pero sobre ellos se toman decisiones que resulta trascendentales en la vida de los alumnos” (2009;4).

"A mi hijo de 6 años que cursa el grado primero, le realizan una evaluación que consta de 10 puntos, pero 5 puntos se subdividen en 20 literales y los otros cinco son de selección múltiple. mi pregunta es: esta bien que se realicen pruebas tan largas para niños de esta edad? (2011ER75066)"

Esta descripción sería incompleta si no se hace referencia a las preguntas que contienen algún tipo de relación con el proceso, en la cual se cuestiona la forma misma de la evaluación en relación con edad del estudiante; allí puede vislumbrarse una idea de la evaluación distante de la necesidad de responder exámenes y hace un llamado a la escuela, a pensar formas de reconocer lo que se aprende de otras maneras.

La evaluación formativa como su nombre lo indica, es la que forma, por lo que vale la pena preguntarse ¿cómo los modelos de evaluación que se tienen actualmente representan acciones de formación en los estudiantes?

“el colegio me da por perdido mi año escolar, lo cual quiero saber si por medio del decreto 1290 me favorece para recuperar mi año escolar, por el cambio de profesores que tuvimos veo afectadas 6 materias las cuales estoy segura que perdía solamente tecnología,

inglés, español. Quiero saber si este decreto me favorece quiero saber también si puedo cambiar de colegio? según la respuesta de ustedes ¿si pierdo el año?” (2010ER129700).

La evaluación entendida como parte de la formación, invita a reflexionar sobre la necesidad de que sea vista como recurso de aprendizaje; ésta debe hacer parte de lo que pasa el día a día de la escuela, y en consecuencia, así debería ser entendida por los estudiantes. La pregunta en sí, sólo permite comprender la necesidad de ampararse en la normatividad para lograr pasar el año o al menos intentarlo, sin embargo, hay dos elementos que vale la pena rescatar, para no hacer una mirada simplista de la solicitud: Por un lado, la posibilidad que busca el estudiante de obtener beneficios por el cambio de docentes, a raíz de los posibles traumatismos que se generen en los procesos institucionales, incluyendo claro la evaluación; resulta válido pensar que al presentarse una ruptura en los procesos, dado el momento histórico de cambios en las normas, él pueda verse favorecido. Y por otro lado, las condiciones de trabajo de los docentes que de una o otra manera, no solamente afectan la estabilidad del maestro, sino también de los currículos y demás procesos que desarrolla en su labor cotidiana.

La instrumentalización de la evaluación, hace que se vea siempre como resultado, ubicándola en el terreno del cumplimiento de determinadas tareas desprovistas de contexto. He aquí que se asuma como un acto mecánico. Por ello la popularidad de las recuperaciones que se dan solamente al final del proceso. Ya encontramos aquí la existencia de un lenguaje del currículo oculto que el estudiante conoce bien, lo que le permite moverse en él. “Puedo recuperar o ya perdí el año?”. Cuando se acude a un tercero, es decir, se le pregunta a un ajeno a la situación de aprendizaje, se puede inferir que se reduce la evaluación a la aplicación de alguna prueba o examen que permita medir el nivel de conocimiento. No se trata entonces de no usar instrumentos, sino de contextualizarlos y analizar su pertinencia de

manera que no aporten a la crisis de la evaluación por el enfrentamiento del campo instrumental con el conceptual.

Es importante recalcar, que existe un lenguaje de currículo oculto al que acude el estudiante y el cual le permite comprender la dinámica, “se que de 6 solo perdía 3”. Se reconocen aquí algunos acuerdos implícitos que el estudiante siente no se cumplieron por lo cual pierde, pero en este contexto vale preguntarse por el desconocimiento del estudiante de las razones que lo llevan a estar en dicha situación. Según Álvarez: “Democrática alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos “que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan” (2009: 3). Las acciones fundadas en las puntuaciones, en la nota son la cotidianidad de la escuela y el alumno sabe que debe apuntarle a sumar a esa nota más no al aprender.

“Soy un estudiante de 11 grado, lo que pasa es que según el consejo académico y cito: TODOS LOS ESTUDIANTES TENDRAN AMNISTÍA, esto lo dicen al cambio de la ley 230 por la nueva ley que actualmente rige. Ellos hacían suponer que las materias de las cuales se debían logros hacia años pasados se eliminaban completamente. Hoy dicen que SOLO A ALGUNOS ESTUDIANTES se les dará ese beneficio, algo que me parece falto de ética y moral hacia los estudiantes, me gustaría saber ¿qué se puede hacer en estos casos? (2010ER116524)

Sistemas de evaluación – control, dejan de lado las posibilidades de la evaluación como parte de la construcción de conocimientos y esto va en contra de la innovación, de la posibilidad de acercar al estudiante a su proceso y que éste deje de ser un espectador que espera resultados, que como es visto en muchos casos, no entiende. Por ello urge pensar en sistemas que no den lugar a la ambigüedad en este proceso tan importante

que hace parte del aprendizaje. Según Álvarez “basta cambiar la forma de evaluar y cambiará todo el currículo, así lo entenderán sobre todo los alumnos, es el modo más eficaz de cambiar hábitos y prácticas adquiridas, y al cambiar las formas de evaluar cambiarán así mismo las formas en las que los alumnos aprenden, porque previamente habrán cambiado las formas de enseñar” (2009: 5). Se hace necesario pensar en volver cualitativa la evaluación.

IV. Qué y cómo está evaluado la escuela

Con lo que se ha dicho hasta aquí, se plantea la urgencia de apostarle a una evaluación que favorezca el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que permita que ésta no se reduzca a su carácter aprobatorio, sino por el contrario, se entienda como parte del proceso de construcción de conocimiento del estudiante. Así, la evaluación para el maestro debería estar ligada a la necesidad de estar devolviéndose constantemente a su labor para encontrar en ella elementos a transformar visualizados en su propia práctica. Retomando a Stake, (2006: 63), “tanto un maestro como un reparador de fotocopiadoras evalúan lo que hacen porque necesitan saber los resultados, pero casi al mismo tiempo, ya están considerando la posibilidad de modificar su próximo trabajo, la evaluación formativa y la sumativa pueden tener lugar al mismo tiempo, pero conviene tener separadas las funciones de mirar hacia delante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa” (Stake, 2006 citado por Álvarez, 2009: 11).

En esta línea de argumentación, podría decirse que cuando el docente centra su atención en los resultados, como es lo encontrado hasta el momento, y en ello no hay una reflexión sobre su hacer, pareciera que la única preocupación del docente es si el estudiante “repite” el año o no, aparentemente descuidando su preocupación sobre las razones que llevaron a que dicho alumno aprendiera o no ciertas áreas del conocimiento durante el proceso. Esto quiere decir que el docente renuncia a buscar desde lo

pedagógico una respuesta a la situación, lo cual implica una distancia entre lo que el maestro hace en la cotidianidad del ejercicio de enseñanza y el proceso de evaluación que como se ha visto se ubica en el lugar de resultado.

Es importante detenerse aquí en las preguntas que estructuran el currículo problematizando la evaluación como instrumento de control: ¿qué se evalúa? ¿para qué se evalúa? ¿cómo se evalúa? Preguntas que permiten comprender sus intencionalidades, al servicio de quién está la evaluación y qué fines persigue.

“La ley es clara en afirmar que existen 9 áreas básicas, mi incógnita es que si es posible que un estudiante repruebe un año escolar, reprobando por ejemplo educación física, artística y ética y valores.” (2010ER123522).

Un primer elemento a señalar, tiene que ver con la desarticulación del currículo y la distancia que aún existe en los procesos educativos con la interdisciplinariedad. Si bien es cierto, cada área del conocimiento tiene saberes específicos que requieren tiempos y dinámicas evaluativas particulares, puede inferirse en los cuestionamientos que los aprendizajes en la escuela siguen siendo como diría Freire (1975) bancaria. En dicha educación bancaria cada área del conocimiento hace su depósito a la espera que sea entregado nuevamente por el estudiante mediante un examen. Situación que deja en la mesa una discusión importante sobre el “cómo enseñar” que desde luego tiene incidencias importantes en el “cómo aprender” y el “cómo evaluar”.

Se infiere una extraña clasificación de importancia de las áreas de estudio en la escuela y la posible relación de dicha importancia o jerarquía con la promoción escolar. El progreso de los alumnos medidos por los exámenes impide verlo progresar individualmente como sujeto y visibilizar las conexiones que éste puede hacer entre los diferentes aprendizajes que

recibe. Si se entiende verdaderamente como un proceso, la evaluación hacer parte del aprendizaje y entonces puede aportar a éste, no simplemente calificarlo. En la escuela se examina mucho y se evalúa poco.

“Cuando un estudiante termina su bachillerato y se gradúa pero queda debiendo logros de matemáticas, qué debe hacer para poder nivelar? y quién debe hacer la nivelación correspondiente?
(2010ER136781)

De lo citado podría pensarse, qué sentido tiene esto cuando el proceso de formación en el espacio de socialización escolar ha terminado. Pueda que la deuda se cumpla con un trabajo hecho en casa, pero de por sí el estudiante ya perdió la posibilidad de aprender desde una experiencia escolar que pueda ser significativa. En este punto es válido preguntarse por las actividades de recuperación, toda vez que resulta complicado concebir que el estudiante recupere la experiencia vivida junto al grupo de pares en la escuela. Ahora bien, podría pensarse en proponer actividades que le permitan al estudiante aprender desde otras experiencias, todo aquello que no se logró desde la primera propuesta pedagógica del docente.

Sin embargo, llama la atención que se vuelva sobre ello años después de superada la experiencia. Lo que no quiere decir que entonces existe sólo un momento para aprender; lo que se cuestiona es cómo puede avanzarse sin comprensiones que seguramente son importantes para los aprendizajes venideros.

Retomando a Díaz Barriga “La obsesión por valorar la educación solo a través de sus resultados inmediatos impide estudiar, a mediano y largo plazo, aquellos efectos educativos que más profundamente arraigan en los sujetos” (1987: 9). La evaluación, se presenta en forma de boletines informativos, contruidos normalmente con símbolos numéricos o calificaciones desde los cuales se pretende dar cuenta del nivel de avance del estudiante. Esta podría considerarse la primera distancia entre una

evaluación que permita comprensiones cualitativas y una evaluación que reduce el proceso a resultados numéricos. Por consiguiente, el “cómo” se evalúa resulta ser algo o muy concreto (un examen con determinadas preguntas), o algo muy ambiguo que sólo entiende y conoce el maestro. Lo que lleva que al final existan momentos de incompreensión sobre el resultado.

“En la institución educativa donde laboro existe una controversia en cuanto a ¿son acumulables las notas cuantitativas de los estudiantes en cada periodo?, es decir, ¿las notas altas permiten sin ningún tipo de nivelación superar los estándares pendientes? (2010ER117674)

Siempre que el asunto siga estando amarrado al “chulear” logros y no a la identificación de aprendizajes obtenidos, tendrán lugar este tipo de apreciaciones, que traen consigo, una idea de la evaluación que dista de entenderla como un proceso mediado por un escenario histórico social y por las subjetividades de los actores, donde el estudiante debe conocer en qué va su proceso y las decisiones que sobre él se van a tomar de acuerdo a sus resultados, como un ejercicio de formación.

“Señores Ministerio de Educación. Aprovecho este medio para solicitarles que el método de calificación continúe siendo numérico, es un método que brinda la posibilidad de medir compromiso y calidad, cualidades que caracterizan una mejor sociedad, que le dan una verdadera oportunidad a cada individuo y a su colectividad. No tenemos por que seguir engendrando en nuestra estirpe la cultura de la disculpa (sistema de calificación es el culpable) ojo el problema de la sociedad radica ahí. Por lo anterior, pido al Ministerio centre sus políticas en proporcionar mejores herramientas a los alumnos, pero por favor no sean patrocinadores de mediocres. la clave de un país mejor para todos radica en los métodos efectivos de la educación, los cuales aporten a la

sociedad verdaderas soluciones. Noooooo al cambio de sistema de calificación por el contrario más exigencia y apoyo a la semilla de nuestra patria.” (2010ER129498)

Álvarez (2009) propone cambiar los usos de la evaluación: que no sea para medir que sea para formar. Cambiar los usos de restrictivos e improductivos desde una perspectiva formativa. Sin embargo, parece que en la escuela colombiana predomina un enfoque que privilegia la evaluación sumatoria por encima de la evaluación formativa. El reto está no solo en pensar nuevas formas de evaluación, sino fundamentalmente en considerar nuevas formas de enseñar que entiendan la evaluación como parte de un proceso formativo.

V. Conclusiones

A partir de la expedición del Decreto 1290 de 2009, cada institución establece los criterios desde los cuales evalúa y éstos son socializados con el resto de la comunidad educativa (entiéndase como estudiantes y padres de familia). Sin embargo, aunque formalmente parece haber un acuerdo en cuanto a la evaluación en cada institución, ésta al ser un elemento determinante en la promoción, termina siendo el elemento central en los vínculos que se establecen entre los miembros que hacen parte del proceso educativo y cada uno establece dicha relación desde las comprensiones que tienen de ella. Como se ha mencionado, se entiende a estos actores como sujetos históricos, lo cual implica que frente a la evaluación existen comprensiones construidas a través de sus propias vivencias, es decir, de su propia historia. Éstas comprensiones se encuentra mediadas por las historias escolares, la formación académica y los cambios en la política pública que reglamenta la evaluación. Ello implica que no es suficiente que se socialicen, sino que es urgente que se haga parte del proceso evaluativo.

De acuerdo con lo anterior, puede concluirse que el problema más imperante en la evaluación escolar en Colombia radica en que ésta sea entendida como resultado, lo cual deja por fuera de su hacer a los actores del proceso además de distanciarla del proceso de enseñanza y aprendizaje del cual debería hacer parte activa.

La pregunta que queda sobre la mesa, es cómo dar inicio a un proceso de transformación curricular, que permita una reivindicación de la evaluación en los procesos escolares, reconociéndola en sí como lugar de aprendizaje y no como mecanismo de control.

VI. Bibliografía

ÁLVAREZ, J. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, España. Ediciones Morata. 2001.

BONILLA y RODRÍGUEZ, 2000 Más allá del dilema de los métodos. Editorial.

DE TEZANOS, Araceli. Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo – interpretativo para la investigación social. Colección pedagogía S.XXI. Bogotá 2004.

ESCUADERO, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Brasil. Editorial SIGLO XXI, 1975

MEZA, Susana & CONCARI, Sonia. *La evaluación formativa y el aprendizaje significativo*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura - UNNE. GIDEAF - Facultad de Ingeniería Química - UNL. Argentina. 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Documento No. 11, Fundamentaciones y Orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 de 2009*. Colombia. 2009.

SHEPARD, LORRIE A. *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado, Campus Boulder. 2006.
http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf

VASCO, Carlos Eduardo. *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales* Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e Interés” de Jürgen Habermas. *Documentos Ocasionales*. N° 54. CINEP, , 2ª. Edición, Bogotá, septiembre de 1990.

VASCO, Carlos Eduardo. *El Debate Recurrente Sobre La Investigación Cuantitativa y la Cualitativa*. http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_18_3_el_debate.PDF