

## LA EVALUACIÓN: I. E. PRESBITERO ANTONIO JOSÉ BERNAL LONDOÑO S. J., UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE LOS TEXTOS HASTA NUESTRO CONTEXTO.

“La tarea del educador moderno no es cortar selvas,  
sino regar los desiertos”.

Lewis, C.S.

Diaryis Isabel Fernández Arango

María Verónica Jaramillo Pizano

Claudia Lucía Mejía Cardona

César Vera Correa

**Resumen:** El presente texto surge de una reflexión escrita a cuatro voces por profesionales de la educación, en el cual, desde sus saberes, formaciones de base heterogéneas y su experiencia educativa, se intenta dar cuenta desde una perspectiva histórica y filosófica, así como desde diversas corrientes pedagógicas, del lugar que en estas tiene la evaluación. Seguidamente se ofrece al lector una interpretación pormenorizada del contexto actual y que nos convoca como maestros de la I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño S J, a partir del análisis de su SIEE y del papel que en este tiene la evaluación.

**PALABRAS CLAVES:** Maestro, Estudiante, Corrientes pedagógicas, Evaluación, SIEE, Competencias.

De acuerdo con la lectura del artículo previamente enviado, a la manera de acicate para estimular en nosotros los educadores una reflexión que gire en torno a la educación, y con los conocimientos que como grupo interdisciplinario poseemos respecto al ejercicio pedagógico, la didáctica y nuestra experiencia profesional, este ejercicio escritural tiene por objeto brindar una reflexión a partir de la pregunta por la relación existente entre los maestros o educadores, aquellos a quienes formamos o educamos, y en medio de esta relación dual, a veces jerárquica, otras veces disímil entre sí y otras más de micropoder, el lugar que tiene en esta la evaluación.

Dando esto por sentado, son muchas las perspectivas que se abren ante nosotros, pues el problema de la educación no se reduce solo a este panorama; por su complejidad la relación existente entre el sujeto del conocimiento y el objeto que conoce adquiere múltiples aristas, las cuales han sido tenidas en consideración a lo largo del estudio de la ciencia de la pedagogía, y en este contexto, el lugar de la evaluación es y ha sido el *quid* y el talón de Aquiles de la educación.

Si bien no podemos desconocer las amplias elaboraciones intelectuales que anteceden el aquí y el ahora, las cuales nos sugerirían pensar que lo desarrollado en los siglos XIX y XX han sido suficientes luces para llevar a cabo nuestro quehacer docente, es evidente que las necesidades propias de cada sujeto, de su contexto, de la introducción de las TICS en la educación, entre otros factores, han obligado a los pensadores de la educación a replantear y reestructurar sus teorías a partir de las demandas propias de nuestro medio. Posterior a estas disertaciones, arribamos al siglo XXI, momento histórico al que asistimos, en el cual, a las concepciones clásicas de la pedagogía, se le suman construcciones que trascienden el currículo hasta alcanzar el microcurrículo, el PEI, los sistemas propios de cada Institución Educativa para evaluar –en nuestro caso puntual el SIEE-, de los cuales intentaremos dar cuenta en este espacio.

Desde la concepción clásica y tradicional de la educación, en la cual se promulga que el papel del maestro o educador haga las veces de propiciador de una repetición mecanicista, de memoria o un acumulador de saberes enciclopédicos y en esa vía un garante de lo anterior en sus educandos, hasta arribar a posturas más críticas y activas frente al conocimiento, en las cuales la intencionalidad del acto educativo supera con mucho las posturas básicas de las pedagogías rancias y busca que el sujeto del conocimiento sea partícipe y constructor de nuevo conocimiento y con este de nuevas realidades, todas estas concepciones tendrán que vérselas con el problema de la evaluación.

En este trasegar histórico, la pedagogía ha echado mano del conocimiento que le pueden aportar otras áreas del conocimiento, y la psicología no es la excepción. Con importantes críticas al interior del mismo constructo teórico, la psicología cognitiva ha puesto su grano de arena en lo que a los procesos de enseñanza-aprendizaje concierne. La corriente cognitiva de la psicología se ha interesado en los modelos de aprendizaje, en los cuales, a partir de los avances de la tecnología, la cibernética y la inteligencia artificial, toma recursos de dichas disciplinas para considerar los procesos de aprendizaje a partir de datos sensoriales que son arrojados por el sujeto.

Del lado de la psicología operatoria, abanderada en Jean Piaget, se propone la apreciación de la concepción de la inteligencia humana desde los inicios de la misma, esto es, desde su infancia, momento evolutivo en el cual se originaría la inteligencia, el juicio moral y el pensamiento lógico, operaciones que son tomadas de esquemas biológicos los cuales fundamentan su teoría.

Desde otra perspectiva, la corriente conductista de la psicología centra sus esfuerzos a partir de lo que se conoce como el esquema E-R o estímulo-respuesta, en el cual mediante el condicionamiento psicológico y la repetición se busca hallar la respuesta específica de un sujeto una vez se ha dado en este un estímulo previo. Con importantes críticas en su haber por parte de sus propios homólogos, se encuentra que, por ejemplo, esta es considerada como una mera psicología de la observación de respuestas, en la cual quedan de lado los procesos superiores que se han dado en el sujeto del conocimiento. B.F. Skinner, padre del conductismo, elaboró dos teorías sobre el conductismo: el operante y el instrumental. Sus teorías fueron verificadas primero en animales y luego en seres humanos, y es un modelo psicológico altamente utilizado y valorado en procesos en los cuales de lo que se trata es de la optimización de resultados, de la memoria y de la eficacia en la producción en masa, propia de la educación para el trabajo.

Podríamos extendernos en dicha corriente teórica, pues su influencia ha permeado las Instituciones Educativas en las cuales se ha privilegiado el modelo educativo tradicional, en el cual como ya se mencionó, se dejan de lado los interrogantes sobre procesos tan relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son los procesos evaluativos. No obstante, su relevancia radica justo en que hasta nuestros días es una herramienta de conocimiento bastante aplicada por los pedagogos de vieja data, quienes adoptaron el esquema E-R como medio de castigo y recompensa hacia sus estudiantes.

Continuando con otras perspectivas, encontramos teorías pedagógicas novedosas que se han gestado al interior de nuestro propio continente y que tienen en cuenta otras dimensiones del aprendizaje y con ella de la educación. Nos referimos a la escuela nueva y la pedagogía liberadora.

Esta primera tuvo sus cimientos a finales del siglo XIX y principios el siglo XX, y surgió como una crítica a la pedagogía tradicional en medio de la profusión de nuevas concepciones científicas y filosóficas. De la mano de John Dewey y María Montessori, sus principales exponentes, su propuesta pedagógica apunta a que sea el niño el centro del proceso educativo y con ello, el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. La conocida consigna de “aprender haciendo”,

constituye el pilar fundamental de su pensamiento. De acuerdo con esta, el interés del niño por aprender debe ser algo natural, con lo que se garantizaría que el proceso educativo implique mayor atención y participación por parte de este. En este sentido y a diferencia de la concepción clásica de la pedagogía, el rol del niño o del estudiante es por completo activo, por lo cual el aprendizaje basado en esta concepción o corriente pedagógica tendrá en cuenta las necesidades de cada estudiante, así como sus limitaciones e intereses, de ahí se sigue que en el proceso pedagógico cada particularidad debe ser tenida en cuenta por el maestro. Su función radica en suplir las necesidades de los estudiantes y en acompañar el proceso de cada uno de estos, mientras aporta en la construcción del trabajo colaborativo al interior de las aulas. Como podemos ver, en este sentido la escuela nueva tiene más interés por el proceso individual del estudiante frente a la evaluación, que otras concepciones pedagógicas que ya mencionamos.

La pedagogía liberadora es una de las más importantes corrientes pedagógicas y con más influencia en nuestro continente. Siendo Paulo Freire su principal exponente, surge como una crítica al modelo pedagógico tradicional y como respuesta a lo que él llama “educación bancaria”, en la cual el educador vierte o deposita sus conocimientos en su educando de forma activa, a la manera de un recipiente que se llena o de una transacción bancaria y en este proceso, gracias a la pasividad del educando, se perpetúan formas de represión en las cuales el sujeto no puede liberarse de las ideologías que evitan a toda costa que piense por sí mismo y tras ello, impiden la transformación de su realidad inmediata. En este sentido, solo un educador humanista podría liberar a los educandos de las cadenas que la realidad misma le imponen, convirtiéndose esto en su deber como liberador de los oprimidos. Entre sus intereses tenemos la preocupación por la relación del sujeto con el medio ambiente, con la política, en tanto concibe al sujeto como sujeto político y por el despertar de la conciencia individual y social a través del acto educativo. Concebida como una práctica social, se convierte en una metodología que busca que aquellos que carecen del conocimiento de la lectura y la escritura puedan acceder a este con el ánimo de que sean los autores de su autobiografía y con ella, los artífices de su propia vida.

En síntesis, busca la liberación de los sujetos oprimidos por los sistemas sociales y económicos excluyentes a partir de la realización de su propio proceso educativo, el cual está centrado en las propiedades cognoscentes de cada quien, en la narración y en la actitud de cada sujeto ante la posibilidad de transformar su realidad próxima. Como puede deducirse, el proceso evaluativo al interior de la pedagogía de la liberación, en tanto propende más porque los sujetos

sean críticos de su realidad y porque estos puedan pensar por sí mismos, sin que este lugar sea ocupado por el estado, por ejemplo, busca hacer de la evaluación un proceso continuo mediante el diálogo, en el cual no se tiene en cuenta consensos objetivos sino todo lo contrario, busca fortalecer la comunicación entre los educandos.

De la pedagogía autogestionaria podríamos decir que es aquella corriente pedagógica en la cual se busca que el sujeto tome conciencia de sí y luego una conciencia general, con el fin de llevar a cabo una transformación global cuyos resultados se reflejen en el plano social, mediante prácticas individuales y colectivas. De este modo, el aula de clase es una dimensión de dicha transformación en la cual el principal objetivo consiste en fortalecer las relaciones grupales y colaborativas. A partir de la teoría de grupo elaborada por Lewin y Rogers, se busca fortalecer los lazos sociales a partir de la implementación de técnicas psicológicas tales como el psicodrama y el sociodrama, los cuales se caracterizan por dinamizar las relaciones interpersonales y buscan incentivar la espontaneidad en los sujetos. Desde la dinámica de grupos se define como un conjunto de interdependencia entre sus miembros, cuya lógica depende de la participación de cada miembro, afectando directamente a los demás, sin que esto sea una intervención de carácter directivo.

Siguiendo en la misma línea argumentativa, encontramos la pedagogía no directiva, fundamentada y articulada con los avances tecnológicos, científicos y sociales propios de los últimos tiempos. Su preocupación estriba en la educación como una articulación entre la pedagogía y la psicología con el campo científico. Su fundamento está del lado de la teorización de los psicólogos humanistas Rogers y Maslow, quienes *grosso modo* proponen un hombre dueño de sí, de sus emociones y su vida como una persona íntegra y responsable de sí. Su concepción del aprendizaje es por completo experiencial y significativo, con lo cual se garantiza que el sujeto se involucre directamente en su proceso educativo. Desde esta perspectiva, el facilitador debe mostrarse tal como es, con el fin de estimular en los estudiantes “la comprensión empática”, la cual les permite acceder más fácilmente a la resolución de problemas. La investigación, el trabajo grupal y comunitario, hacen parte de esta concepción pedagógica en la cual hay lugar para los procesos cognitivos y lo sensible, aspectos que conforman la diada a tener siempre presente en los procesos educativos de esta concepción pedagógica. Hasta ahora, en este breve excurso, podemos apreciar que es la primera corriente pedagógica que tiene en cuenta de manera explícita lo sensible como parte del proceso educativo, algo para señalar y cuestionar de las demás perspectivas.

Arribamos al constructivismo, el cual como su nombre lo indica, pretende la construcción propia del conocimiento. Inicialmente como paradigma epistemológico, adviene a la pedagogía como la posibilidad de construir conocimiento propio a partir de la realidad de cada sujeto, la representación del mundo y su contexto. Por lo anterior no es posible sostener una verdad absoluta, pues esta es relativa y acorde con la experiencia de cada quién y de su conocimiento. En tanto el sujeto es hacedor de su conocimiento, no hay cabida para la concepción del hombre como “tabula rasa”, pues de alguna manera, todos somos poseedores de conocimientos previos, que, sin ser verdaderos o falsos, sí constituyen conocimiento viable. Tras constituirse como paradigma epistemológico, el constructivismo deviene corriente psicológica y finalmente de la fusión de ambas se hace corriente pedagógica, para la cual el conocimiento es una construcción social hecha a partir de una construcción intersubjetiva en la cual los intereses en común son fundamentales. De acuerdo con la definición de zona de desarrollo próximo o ZDP de Vigotsky, lo más importante en esta corriente pedagógica es que el maestro tenga los elementos suficientes para poder determinar en qué momento el estudiante puede aprender por sí mismo y cuándo necesita de la ayuda de los demás, postura con la cual se privilegia el conocimiento espontáneo por encima de la transmisión de conocimientos.

Para la teoría crítica es fundamental el descentralizar el pensamiento positivista de cuño científicista, así como desvirtuar el valor instrumental del conocimiento. Propone una investigación para la educación, mas no sobre esta, pues en su concepción el verdadero valor de la teoría educativa se da en su práctica. La teoría crítica, surgida de la escuela de Frankfurt como opuesta al modelo positivista del conocimiento, busca la generación de nuevo conocimiento a partir del cuestionamiento de los modelos científicos existentes, con el ánimo de que estos no se conviertan en verdades estáticas y petrificadas, sino que pueda existir entre ellos movimientos dialécticos cuyo resultado en los estudiantes sea propiciar en estos una capacidad crítica y reflexiva que les permita la transformación de sí mismo y de su realidad social. Preserva y exalta la importancia del acervo cultural para aseverar que sin este no es pensable una transformación en el conocimiento. En la medida en que el objeto de la enseñanza es transformar, la escuela debe ser un lugar democrático y allí el docente supera su práctica educativa y la traslada hasta lograr impactar en lo social.

Finalmente, arribamos al enfoque histórico cultural, corriente pedagógica que de la mano de Vigotsky concibe la psique desde un enfoque materialista. En tanto el hombre posee un cerebro y la capacidad de reflexionar por y sobre este, está sometido tanto a leyes biológicas como históricas. El

método causal genético, surgido de tal concepción pedagógica, propone una investigación de la psique en la cual se tenga en cuenta el desarrollo de las funciones psíquicas y el estado en que se encuentran al momento de su etiología genética, y no *a posteriori*, cuando una evaluación se complejiza al tener en cuenta factores exógenos como, por ejemplo, su relación del cerebro con el medio ambiente. De ahí que para su aplicación en la pedagogía se deba tener en cuenta que el estudiante cuente con las posibilidades para alcanzar el conocimiento, a partir de lo cual se fundamenta que en el estudiante existen las bases del conocimiento teórico, con lo cual, dependiendo del tipo de educación que se reciba, pueden estimularse o no. Consecuentemente, la función del maestro consiste en renovar la relación con el estudiante haciendo las veces de orientador en su proceso de aprendizaje, lo que permite la perspectiva de una pedagogía más activa y liberadora.

Tras este amplio panorama, son múltiples y de diversa naturaleza los interrogantes que nos asisten. Desde la filosofía de la educación, entendiendo por esta el estudio que busca darle sentido, sin caer en excesos hermenéuticos a la acción educativa, a la relación que se establece gracias a la presencia de maestro y estudiante, sea en el lugar que fuere, el lugar de uno y otro implica una espacialidad y temporalidad precisas, en las cuales por supuesto, se acaecen acciones de parte de los sujetos implicados, que dejan de lado la postura pasiva del espectador. Si de lo que se trata en la filosofía de la educación, es además de categorizar, conceptualizar, evaluar, describir, recomendar, dejar de lado la persona del educador para poder mirar esos fenómenos que se le presentan ante sí de manera objetiva, todo esto tendrá lugar en un mismo dispositivo: la escuela.

La Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño S J, es el espacio físico donde 1790 estudiantes, 66 educadores, 8 administrativos y un sinnúmero de personal de apoyo nos encontramos en el día a día para llevar a feliz término dos de los cuatro pilares de la educación que la UNESCO (1994) destaca, tales como el aprender a vivir juntos y el aprender a ser. Es la familia la primera responsable de estos dos pilares y la escuela tiene lugar allí como subsidiaria en la educación de sus hijos, aunque es la sociedad en general y el contexto en particular quienes deben propender porque los jóvenes asuman con ahínco una buena formación.

Frente a los otros dos pilares, aprender a conocer y aprender a hacer, es la escuela la encargada de instruir, de enseñar conocimientos y de certificar las diversas competencias que se han de lograr a lo largo de la vida académica. Esta certificación la otorga la escuela mediante un

proceso sistemático y objetivo de evaluación de conocimientos. En cuanto a esta primera premisa, bien se puede realizar una evaluación cuantitativa.

Pero los conocimientos se logran asimilar no solo si se está interesado en el currículo, sino también a partir de la interrelación que tiene con el otro y con el contexto en el cual se desenvuelve. Es aquí donde la escuela debe aprender a analizar y evaluar no solo lo que se ve del iceberg (lo cognitivo), sino también lo que no se ve (experiencias, temores, intereses, expectativas, entre otros).

La escuela se formó para que los que quisieran accedieran a ella para formarse en lo cognitivo. Pero poco a poco la escuela se democratizó, abriendo las puertas para que todos tuvieran acceso a esta, no de forma libre y espontánea, sino obligada, bajo el supuesto de que todos los niños tienen derecho a la educación. Foucault bien lo señala cuando advierte que el Estado arrebató del seno de las familias a los niños para concentrarlos en un solo lugar, al que llamó escuela. Empero, ni la familia, ni la escuela, ni el niño están preparados para ello. La escuela tiene una función, que es la de formar en el conocimiento a los sujetos.

Ante la diversidad de personas que comparten y conviven en el aula regular, se concentran aproximadamente 40 estudiantes con unas dinámicas totalmente heterogéneas (por ejemplo, estudiantes con edades que oscilan entre los 12 a los 16 años cursando grado séptimo, estudiantes con necesidades educativas especiales o como se le conoce actualmente con barreras para el aprendizaje, niveles de repitencia, entre otros aspectos), y allí el sistema y la tradición hacen que se les enseñe y evalúe homogéneamente, desconociendo las capacidades y aptitudes de cada uno, es decir, el educador debe tener en cuenta las trayectorias escolares discontinuas, trabajando al ritmo y necesidad del estudiante, respetando los derechos básicos de aprendizaje emanados del Ministerio de Educación Nacional, y asumiendo una postura frente a la evaluación cualitativa en cuanto a procesos por encima de la que tradicionalmente se trabaja que es la cuantitativa.

En el texto *“Las cronologías del aprendizaje”* (2010) Flavia Terigi manifiesta que:

La escuela se inventó precisamente cuando se decidió que ciertos aprendizajes que históricamente estaban reservados para unos grupos muy seleccionados de la población tenían que ser accesibles a todos. Y la decisión pedagógica que dio respuesta posible a que todos aprendieran esos contenidos tuvo que ver con descontextualizar por completo los

saberes. En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos afuera de la escuela y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona fuera de la escuela (Terigi, Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares, 2010)

Cómo hacer para cautivar la atención de 40 estudiantes, cuando un mínimo de ellos posee conceptos previos que les sirvan de insumo para apropiarse de los nuevos conocimientos y de esta forma transformarlos en aprendizajes significativos, tal vez en ellos funcione tanto cualquier metodología aplicada por el docente en el proceso de la enseñanza, como de la evaluación cuantitativa que permite medir el rendimiento académico, un sistema homogéneo, monocrónico. Los estudiantes han asistido a más del 95% de las sesiones académicas, sus padres además de ser modelos de superación académica y de proyecto de vida los acompañan en la resolución de las tareas escolares.

El conocimiento se logra con el engranaje de una tríada en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje están unidos al de la evaluación. En ocasiones se les ha dado mayor relevancia a los dos primeros elementos, dejando de lado a la evaluación como proceso de retroalimentación y de apoyo a los otros, convirtiéndola en el apéndice de todo este engranaje. Una buena evaluación busca unas mínimas competencias que sean transferibles a diversos dominios apoyadas en una formación de base sólida garantizando aprendizajes a lo largo de la vida (Cabra, 2008).

En la medida en que la comunidad educativa se apropie de la formulación, aplicación y evaluación del proceso evaluativo de manera crítica, se fortalece al interior una cultura evaluativa, pasando de una prueba o examen que solo mide una mínima parte, a analizar el todo, viéndose reflejado en una calidad educativa que redunde en todas las esferas de la sociedad. Al respecto Casassus (2006) señala que se le ha venido dando más importancia a la prueba que al currículo, comparando la prueba con el momento de la toma de una fotografía, en donde es más importante el momento de la foto a las experiencias vividas. Por lo que se infiere que el proceso pasa a un segundo plano dándosele más importancia al resultado como una actividad validatoria, antes que como un proceso de aprendizaje.

La evaluación debe verse como una herramienta de empoderamiento de los sujetos, no en términos de poder, sino de apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan

contribuir de esta manera a la formación y autorregulación del proceso PHVA (planear, hacer, verificar, actuar) dentro de las prácticas pedagógicas del maestro y las experiencias de aprendizaje del estudiante. De esta forma, la evaluación debe ser sostenible en el tiempo y en el espacio, es decir, ambos individuos van adquiriendo ese *habitus* y ese mérito. En palabras de Bourdieu (2007), el *habitus* es esa disposición que se adquiere en un contexto determinado y se internaliza en el individuo, apareciendo, por ende, el mérito (Kaplan, 2008) como esa carrera abierta al talento, depositando en cada individuo la responsabilidad sobre su condición social, evitando responsabilizar al sistema de los fracasos.

Se acoge entonces la propuesta de Barbera (2016) de entender la evaluación de cuatro modos: (1) evaluación del aprendizaje, o sea, la que da como resultado la conformidad de si los estudiantes son o no capaces delante de la sociedad de saber y de ser competentes en un determinado ámbito; (2) evaluación para el aprendizaje, en la que el eje y motor principal es la retroalimentación y el aprovechamiento que de esta realizan los estudiantes y los mismos educadores; (3) evaluación como aprendizaje, que contempla el aprendizaje mismo de la dinámica evaluativa en cuanto análisis y reflexión de las propias prácticas educativas llevadas a cabo por los propios estudiantes y (4) evaluación desde el aprendizaje, descrita por Barbera (2016, p. 5) en los siguientes términos:

Es comúnmente aceptada la idea de que aprender es conectar el conocimiento nuevo al que accedemos por primera vez con el conocimiento que ya poseemos. Por tanto, esta conexión se tiene que desarrollar de manera significativa por lo que es condición necesaria conocer el punto de partida de ese conocimiento, es decir, lo que se sabe previamente al acto educativo. De este modo, los conocimientos previos y el sentido con el que accede el alumno a los aprendizajes devienen elementos esenciales para la docencia pudiendo desde allí anclar y desarrollar lo que se enseña a los alumnos.

De acuerdo a la definición dada por la Real Academia de la Lengua Española (RAE), la evaluación supone la acción de evaluar, es decir, atribuir o determinar el valor de algo o de alguien. Para ello, al determinar el valor se debe contemplar no solo el proceso cuantitativo sino también, el cualitativo. Ambos métodos, de manera colaborativa, sin exclusión ni tendencias, convergen en el

análisis de las competencias que debe desarrollar el estudiante, en tanto que pretende educar personas dispuestas a desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico al participar en la búsqueda y construcción del conocimiento continuo y práctico.

Uno de los ideales, no solo de la educación, sino de la sociedad en general, es la de formar individuos creciendo en autonomía y liderazgo, potenciando habilidades que les permitan tomar opciones de vida, asumiéndose como seres responsables en la sociedad, dinámicos, críticos, creativos y cooperativos. Si ese es el ideal al que la escuela está llamada a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la evaluación educativa la que permite dimensionar qué tan aptos están tanto profesor como estudiante para ejercer una tarea determinada.

Por su parte el maestro, quien ya tiene el *habitus* y el mérito, asume el deber de hacer un acompañamiento constante, teniendo en cuenta las diversas manifestaciones de la actuación del estudiante. De este modo, mancomunadamente, contribuyen a la toma de decisiones y al mejoramiento de la calidad de la evaluación educativa, informando a los protagonistas de la acción para su perfeccionamiento constante.

Para Wolff (2006) la evaluación puede entenderse como medida del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares establecidos por personas ajenas al contexto cercano del estudiante. Según esto, queda en entredicho que a la evaluación solo le interesa lo homogéneo y lo sumativo, de acuerdo con que la aplicación de los tests valida el conocimiento que ha adquirido una persona a lo largo de su vida académica. Esta forma de ver la evaluación, la despoja de lo formativo, aspecto en el que la heterogeneidad juega un papel preponderante en el quehacer social, político, económico y ético del sujeto.

Cuando el maestro acepta la heterogeneidad en el aprendizaje de los estudiantes como un proceso dinámico, crítico, creativo y cooperativo, quien aprende debe modificar conscientemente sus propios esquemas cognoscitivos, permitiendo a los diversos actores tener una visión más amplia de la evaluación, razón por la cual los profesores realizan una evaluación formadora que procura mejorar tanto su práctica pedagógica como las competencias de sus estudiantes.

De acuerdo con Horbath y Gracia (2014) se concibe la evaluación del aprendizaje como un proceso sistemático y crítico de investigación, que deben realizar conjuntamente maestros y

discípulos, potenciando el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos. El fin fundamental de la evaluación es retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, la *praxis* pedagógica del educador y el proceso mismo de capacitación. La tarea fundamental del docente es trabajar mancomunadamente con los estudiantes en el proceso PHVA e ir registrando, analizando y socializando con los actores involucrados los hallazgos encontrados de tal forma que se promueva la reflexión crítica y la toma de decisiones enmarcada en los objetivos institucionales.

Siempre que estamos en el aula, estamos evaluando a nuestros estudiantes, cómo hablan, cómo se relacionan con el otro, cómo leen, qué contribuciones hacen a la clase, si son acertados o están fuera de contexto, si los contenidos trabajados son significativos para ellos. Y ellos a su vez, nos evalúan de acuerdo con nuestra formación, con los aportes conceptuales que hacemos, con las equivocaciones que cometemos en nuestro discurso o con las respuestas que damos a sus preguntas o cuestionamientos. ¿Cuál es entonces el espíritu de la evaluación? ¿Acaso es formar, mejorar, pulir nuestros conocimientos y comportamientos para avanzar a un nivel superior? Si es este el objeto, consideramos entonces que se debe partir de un consenso entre las partes y de respetar los acuerdos.

Álvarez Méndez nos dice que “la evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella, debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad y oportunidad de aprendizaje” (2001, p. 14).

De manera que, si la evaluación no cumple la función de ser un proceso formativo, entonces estamos perdiendo el tiempo en la escuela. Esta tiene que ser intencionada, seguir unos lineamientos que se han trazado desde el PEI institucional y que se hacen latentes en el SIEE. Pero si el maestro y el estudiante desconocen estos lineamientos y no hay un acuerdo tácito en el proceso, entonces tendremos dificultades a final del camino y se presentarán las dificultades de las que siempre adolecen las Instituciones, a saber:

- Estudiantes inconformes con el proceso evaluativo,
- Desacuerdos con las comisiones de promoción y evaluación
- y la subsecuente demanda o tutela.

Si fuéramos fieles al espíritu de la evaluación, tendríamos siempre presente el otro, desde sus capacidades, sus ritmos, la forma como adquiere y produce conocimiento, la manera como retiene información y la procesa y luego como discierne y evalúa todo lo que adquirió, acumuló y procesó. Álvarez Méndez es muy acertado en este sentido cuando afirma que “para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar” (2001, p.30). Y es justo aquí donde juegan un papel importante las competencias y los indicadores de logros, pero solo si son planteados a conciencia y pensando en una población concreta, respetando las realidades del contexto en que se mueve y vive la población estudiantil.

Para evaluar es muy importante tener presente como referente las dimensiones de la evaluación, tal como lo plantea el profesor Tejada Fernández (1991, p. 88): qué (objeto), cómo (modelo), quién (evaluador), con qué (instrumento), cuándo (momento), para qué (finalidad), referentes que se explican en el siguiente cuadro:

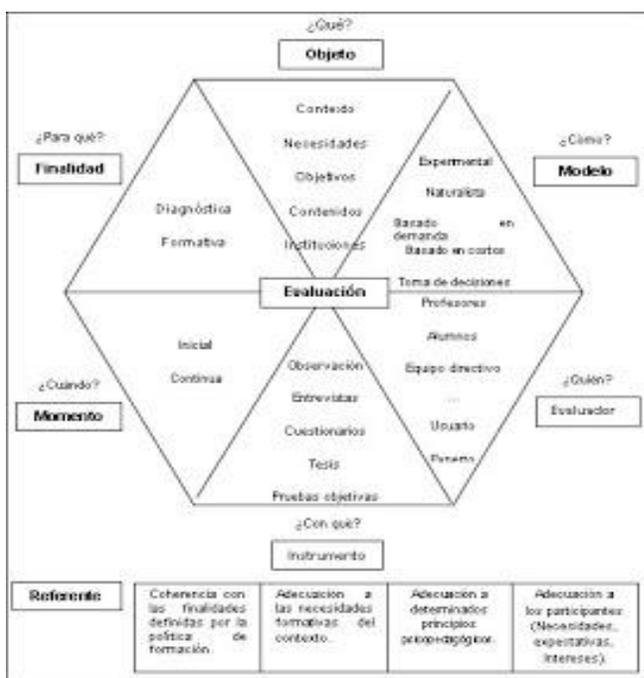


Ilustración 1 Dimensiones de la Evaluación

A partir del análisis del anterior cuadro, podemos tener luces al momento de diseñar y redactar los indicadores de evaluación, para así tener la certeza de lo que se pretende evaluar en los

estudiantes, además nos permite en nuestra *praxis* docente verificar los alcances de la asignatura que acompañamos y cuándo es menester detenernos.

El objeto del SIEE en las Instituciones Educativas, y en particular el de la I. E. P A J B L S J, es “establecer criterios para unificar los procesos de evaluación y promoción a nivel institucional, brindando pautas y mecanismos que orienten las prácticas evaluativas en el proceso educativo”. Establece el criterio de evaluación como “estándar establecido previamente en función de lo que razonablemente se puede esperar del estudiante, debe considerar en su estructura: El rendimiento del estudiante en función de sus posibilidades, el progreso, entendido como la relación entre el rendimiento actual y rendimiento anterior y la norma, límite o meta exigida, entendida como el mínimo que se debe exigir al estudiante”.

Indica también que los desempeños son “la aplicación de los conocimientos, actitudes, hábitos y habilidades en la esfera práctica, en la solución de cierta clase de problemas y situaciones. En este nivel se manifiestan con más fuerza algunos de los procesos del pensamiento, como son la clasificación, la comparación y la concreción, y se refieren al hecho de llevar a cabo la acción, como producto final de aplicación, lo aprendido por el estudiante ya sea mediante hechos en la vida real, laboratorios o simulaciones. Lo importante es que el estudiante en esta etapa aplique los conocimientos adquiridos” (SIEE I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño S J, 2019).

Si bien el documento institucional SIEE da cuenta de un ejercicio continuo de construcción conjunta, en el que se pueden apreciar ideales de articulación entre la norma, el modelo institucional, el contexto, el pensamiento del maestro y la pretensión de lo que esperamos alcancen a ser, saber y saber hacer nuestros estudiantes, plantea también “reglas de juego” que, a la hora de evaluar y promover a los estudiantes, parecieran estar plenamente claras y soportadas. Empero, en la práctica, y tal y como citan Suarez et al 2010, resultan muy complejas, teniendo en cuenta la influencia que tienen entre otras variables, las presiones del contexto, la formación insuficiente en el tema, la masificación de estudiantes que impide que se lleve a cabo un acompañamiento educativo más individualizado y adecuado a las necesidades particulares, sumado a las dificultades para conseguir su participación, debido a la creciente cultura del mínimo esfuerzo y la falta de amor por el conocimiento.

No es ajeno entonces, que tanto en nuestra Institución Educativa, así como en todo el sistema educativo nacional, la evaluación continúe siendo “el talón de Aquiles”, “el pero” que

detona controversia, dolor, frustración, tensión y otros tantos sentimientos ligados a ella, tanto entre nuestros estudiantes, como en educadores y directivos, especialmente en las comisiones de evaluación y promoción, espacios en los que se pone en evidencia que nos seguimos extraviando y confundiendo en el mar de las pretensiones descritas en los estándares de competencias del sistema educativo, aunadas a las impartidas por el modelo Institucional, a las realidades del contexto, a las capacidades y actitudes de los estudiantes. Debería ser pues el criterio de cada maestro, a partir de lo que considera debe saber y saber hacer mínimamente un estudiante en su área o asignatura, el índice sintético de calidad, antes que la postura de directivos frente a todas las anteriores, en especial en relación con las competencias, aspecto que suscita en las comisiones de evaluación preguntas como: ¿Independiente de la valoración numérica, el estudiante es competente? y ¿Por qué pierde?

Apelando a que la maduración cerebral y al desarrollo cognitivo de los seres humanos se desarrolla por etapas, como se sustenta en diversas investigaciones neurocientíficas (Rosselli, Mónica 2003, Gómez José 2004), a que los estándares básicos de competencias diseñados por el Ministerio de Educación, también se establecen por niveles o grupos de grado de escolaridad y a la caracterización de la población atendida, ¿Sería posible y pertinente considerar que la promoción o no promoción se realicen también al terminar cada grupo de grados en la básica, luego de realizar una proceso de evaluación integral muy bien diseñado, ejecutado y documentado con evidencias, que permitan establecer si cada estudiante posee o no las competencias mínimas necesarias para avanzar al siguiente grupo de grados? ¿No sería también prudente reconsiderar la estructura, procedimientos y tiempos establecidos para la promoción anticipada?

Si tal vez en algún momento, desde las disposiciones que a nivel nacional se nos dictan y que inciden directamente en nuestro discurso, fuera posible reconsiderar las *competencias por* habilidades, actitudes, aptitudes, disposiciones, inteligencias múltiples, emociones, en nuestros estudiantes, quizá nuestro sistema educativo redundaría en fortalecerse y en apuntar a la formación de sujetos autónomos, críticos, reflexivos, para los cuales la educación y con ella la evaluación, fueran un medio para alcanzar sus anhelos, transformar sus vidas y sus realidades, antes que una etapa de la vida por la cual se debe transitar obligatoriamente sin tener la conciencia del para qué; estadio en el cual la educación fuera el medio para producir y reproducir la propia existencia, a partir de la experiencia íntima, genuina y particular que le posibilita a los sujetos la relación con el conocimiento.

Referencias bibliográficas:

Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Editorial Morata S.A.

Gómez, J. (2004). *Neurociencia Cognitiva y Educación*. Lambayeque. Perú. Fondo Editorial FACHSE.

Rosselli, Mónica (2003). *Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 1 (1), pp. 125-144. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000100005é](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100005é)

Suárez A, Godoy M y Milan G. (2010). *EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN: ¿Es la evaluación el talón de Aquiles de la educación?* Congreso Iberoamericano de Educación metas 2021. Recuperado desde: [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/R1215b\\_Godoy\\_Suarez.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/R1215b_Godoy_Suarez.pdf)

Tejada, J. (1998). *La evaluación de programas: consideraciones generales*. UAB. Recuperado desde: <https://cuadernosdelprofesor.files.wordpress.com/2015/07/u-4-04-03-capitulo-1-evaluacion-de-programas.pdf>

UNESCO (1994). *La educación encierra un tesoro*. p. 91-103.

