

January 2010

Evaluar es comprender: contradicciones entre la didáctica y la ética de la evaluación

Ángel Zuley Pedraza Hurtado
Universidad de La Salle, apedraza@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Pedraza Hurtado, Á. Z.. (2010). Evaluar es comprender: contradicciones entre la didáctica y la ética de la evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, (56), 145-154.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Evaluar es comprender: contradicciones entre la didáctica y la ética de la evaluación

To Assess is to Understand: Contradictions between Didactics and the Ethics of Assessment

Ángel Zuley Pedraza Hurtado

Profesor Cátedra, Universidad de La Salle y docente-investigador, Universitaria Agustiniiana
apedraza@unisalle.edu.co

Resumen: la evaluación, ese elemento tan esencial pero a su vez tan discutido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el eje central de este artículo. El autor parte de una retrospectiva de su propia experiencia como estudiante y posteriormente como docente, acerca de los significados del proceso evaluativo, para luego señalar los aspectos sobre los que recae el énfasis de la función evaluadora. A partir de allí, centra la reflexión en la finalidad ética y las exigencias técnicas de la evaluación planteando una serie de contradicciones clarificadas con propuestas conjugadas desde diferentes autores para concluir que el fin último ha de ser la comprensión por parte del mismo sujeto del qué y cómo ha logrado aprender.

Palabras clave: evaluación, didáctica, ética, comprensión.

Abstract: the assessment, such as essential element but as discussed in the teaching-learning process, is the main focus of this article. The author part of a retrospective of his own experience as a student and then as a lecturer from the meanings of the evaluative process, to then indicate the aspects on which rests the emphasis of evaluating function. From there, focused reflection in order to ethical and technical requirements of the evaluation pose a number of contradictions clarified with proposals conjugate from different authors to conclude that the ultimate aim should be the understanding of the subject of what and how it has managed to learn.

Keywords: assesment, didactics, ethics, comprehension (understanding).

Recoger información sobre los estudiantes es el primer paso para utilizar las calificaciones con el fin de ayudarlos a mejorar y también para elaborar cuidadosamente el proceso basándolo en el aprendizaje en lugar de en el rendimiento. El segundo paso ayuda a los estudiantes a comprender y utilizar los criterios por los que serán juzgados. Eso implica explicar con tanto detenimiento como se pueda ese estándar

Ken Bain

A manera de introducción: de la evaluación y sus sortilegios

146

No cabe duda que para abordar el tema de la evaluación, quisiera tenerse a la mano una varita mágica, una pócima o unas palabras conjuradoras para lograr dilucidar los intrínquilis que se generan entre su necesidad, sus fines y sus medios. Vale la pena por eso acercarse a esa lógica que subyace a las incidencias de lo que para muchos es la clave de la enseñanza y del mejoramiento de didácticas así como para evidenciar los aprendizajes.

Un recuerdo espectral

El profesor Espinel era un hombre adusto. Inspiraba cierto temor con su mirada cada vez que se acercaba a nosotros para revisar los cuadernos de Español –una de mis materias favoritas cuando hacía cuarto de bachillerato (hoy noveno)– En lo particular no me sentía tan asustado, pues la ortografía de mi escritura no era tan mala y en eso precisamente centraba él su atención. Sin embargo, algunos errorcillos se metían en mis apuntes y en ese momento Espinel, con su terrorífico lapicero marcaba enormemente el detalle del *lapsus* y gritaba con voz fantasmagórica: “Necesidad se escribe con C y S”. Había que ver la cara de todos. Sus cuadernos quedaban “*masacrados*”, las fallas caligráficas corregidas con tanto frenesí obligaban

a tomarse su tiempo al momento de escribir. ¿Quién no aprendía a escribir correctamente de esa manera?

La anterior anécdota la resalto como el acontecimiento que más me marcó en mi época estudiantil de las variadas maneras de evaluar de mis profesores y el carácter intimidatorio con que se cargaban los momentos de corrección de las tareas, la presentación de trabajos, las previas y los exámenes.

Las previas o “quizes”, como se denominan ahora, obligaban a repasar una y otra vez los apuntes de clase y a recordar las explicaciones del profesor. Eran pequeños fogueos de una, dos, tres o hasta cinco preguntas máximo con las que el docente pretendía verificar si se había aprendido o no.

Pero creo que la actividad que más nos hacía temblar y comernos las uñas, eran las evaluaciones orales, pasar al tablero en Matemáticas o pararse frente a todos a responder el interrogatorio cual sesión de un juzgado al estilo actual de la justicia oral.

Otros aspectos que recuerdo, exigían mucha preparación y dedicación a la hora de dar razón de lo aprendido, eran los llamados exámenes semestrales y la presentación de las “planchas” de dibujo técnico. De los primeros, que considero una estrategia válida a mitad de año, hacían dedicarse a repasar una gran cantidad de información de todas y cada una de las materias. Se disponía de un horario y era bastante tenso. Con sus resultados, padres y profesores, lograban establecer las medidas correctivas para el resto del año. Respecto de lo segundo, sufría con cada línea y medida que había que trazar; había que hacerlo con precisión, no se podía borrar pues los tachones eran inaceptables. Se valoraba la perfección milimétrica del trazo.

Del encanto a los encantamientos y hechizos mágicos

Al hacerme maestro, ilusionaba un grupo de niños atentos a mis historias y explicaciones. No recuerdo en lo más remoto de mis inicios como docente, que el evaluar fuera parte de mis preocupaciones. Me interesaba y aun considero que es crucial, que el estudiante guste y deguste la clase. Que si no es de su interés, yo le pueda generar una expectativa que lo atraiga. Concibo la enseñanza como un ejercicio intencionado pero desprovisto de toda finalidad de juzgar y menos de sentenciar. Y entonces ¿La evaluación? Si he logrado lo anterior no habrá problema, pero... con el estudio de la Licenciatura, fui dándome cuenta de que verificar lo aprendido por mis estudiantes era también una manera de apreciar mis esfuerzos, mis

métodos y orientaciones. Entonces empieza uno a entender, que es un “mal necesario”. Además hay que mostrar tangiblemente los resultados. Me volví experto en diseñar estrategias de evaluación (no consta en ningún documento, mas así considero el resultado de tanta búsqueda para medir y medirme). Pero claro que aquí me estoy refiriendo a esas “pruebas” que uno se daba a la tarea de armar: que una guía, que un taller, que un control de lectura, que un ejercicio en grupo, un cine-foro. Es que a los maestros nos ha tocado ingeniárnoslas para cumplir con el requisito de presentar los informes académicos sopesados a partir de variadas formas de calificar... o ¿será de evaluar?

Y qué decir entonces de los cambios en los referentes teóricos y legales que determinar el qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar. Si por evaluar se concibe el “proceso constante y permanente de valoración de los avances y dificultades del estudiante” tendremos entonces que para cada objetivo de aprendizaje deberá determinarse una forma específica de valorar el nivel del mismo, atendiendo por supuesto a los ritmos de aprendizaje; pero solventar sus resultados requerirá de tiempo.

148

Aparte de eso, con los vaivenes que trae el cambio de políticas, recordaremos, entre otros que del número se pasó al concepto: deficiente, insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente. Luego que los logros (hacer una codificación para cada indicador) ahora se habla de evaluación por competencias, definición de unos desempeños y las materias tienen que delimitarse de acuerdo con unos estándares, todo lo cual no garantiza que realmente sea lo que el estudiante necesita aprender ni que efectivamente vaya a alcanzar el conocimiento que requiere para su supervivencia y desarrollo psicosocial. También suelo hacer autoevaluación y coevaluación. ¿Y la evaluación formativa? ¿Acaso no está comprendida la formación en todas esas facetas?

A partir de estas y otras muchas referencias experienciales puedo argüir que en los llamados procesos evaluativos se someten a consideración varios aspectos, presentados en una escala reconfigurada históricamente por las teorías pedagógicas, pues como advierte (Santos Guerra, 2003), serán los criterios desde los que el evaluador se sitúe y la forma de aplicar la evaluación los que potencien o debiliten uno u otro tipo de operaciones intelectuales, por lo que sugiere jerarquizar dichas tareas en atención a su complejidad. He aquí los que a mi juicio, siguiendo la sugerencia, se enfatizan más en los procesos evaluadores:

1. La memoria. Esa capacidad de guardar información para luego poderla manipular, aplicar o simplemente recuperarla tal y como fue archivada. No obstante el centrarse en ese ítem para dictaminar la confianza y seguridad de los conocimientos aprendidos subyace en una idea errónea de que “aprende verdaderamente quien puede repetir sin equivocarse, lo que está en los textos o lo que ha dicho el profesor”.
2. La lógica. Entendida como orden y coherencia, se plantea como exigencia a la hora de definir la validez de un aprendizaje. Se requiere un pensamiento lógico para establecer si se cumplen las pautas de relación entre datos, fenómenos o procedimientos de una realidad estudiada. Llámese metódico o sistemático, este requerimiento es clave, si de rigor se trata.
3. La comprensión. Comprender equivale a entender no sólo lo que algo es, sino también su utilidad, su aplicabilidad y la multiplicidad de relaciones que puede tener con las partes de un todo o con otras ideas.
4. La interpretación. Como habilidad para decodificar datos o contenidos de aprendizaje en un lenguaje propio, adaptado a los niveles y condiciones de quien procesa la información. Es como trasponer las referencias dadas en un contexto y posicionarlas en otro de significación más acorde con su propio imaginario.
5. La conceptualización. Si bien la información que se transmite por los libros o la clase se tienen como conocimiento universal, cada quien puede elaborar una idea *motu proprio* de esa verdad. En ese sentido configurar una idea proposicionalmente es adoptar un lenguaje en clave de apropiación, y eso es en mi concepto: aprendizaje.
6. La argumentación o sustentación. No debe interesar que tanto es capaz de decir o afirmar un estudiante, sino qué tan bien puede explicarlo. Su visión del tema, ha de ser objetiva y centrada sin desenfocarse.
7. La creatividad. Tener la habilidad de recrear, de innovar con estilos originales, dar nuevas miradas, permitir mezclar la imaginación con lo sustancial de los hechos, los fenómenos y los objetos.

El conjuro: *abracadabra*

El estudiante debe aprender a pesar de la evaluación. Si el aprendizaje depende de la enseñanza, su acierto o desacierto no ha de estar supeditado

a una instancia que tal y como se advierte por el común de los docentes, sirve más de filtro purificador que de corroboración de las evidencias útiles al balance objetivo de un trabajo formador en razón de lo presupuestado, lo planeado y lo ejecutado, tanto por el docente como por la institucionalidad.

De ahí que las preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Por qué evaluar? ¿Cómo y para qué evaluar? que debieran apremiar este ejercicio queden al margen para ubicar el eje de esta reflexión sobre la evaluación en el plano del llamado por Doyle *modelo ecológico* (Santos Guerra, 1996). Entender la evaluación como un acontecimiento vital que se sitúa en el aula, pero también más allá de ese reducto – contexto evaluador del medio – atendiendo a las implicaciones de tiempo, modo y lugar.

150 ■ Consuetudinariamente se ha considerado que la evaluación encierra una fuerza controladora dentro del aula (Santos Guerra, 1996, p.27) delimitándole el espacio que le corresponde dentro del aprendizaje hasta agotarla en una serie de instrumentos para ser aplicados en un momento definido dentro de la dinámica del aprendizaje. Sin embargo, el docente intencionalmente siempre ha estado atento al *estado del arte* del avance del estudiante (su aprendizaje) y a partir de ese diagnóstico es que ha provisto las estrategias de mejoramiento: su *perfeccionamiento*. La pregunta sobre el momento que vive el proceso de aprendizaje y por las estrategias de mejoramiento del mismo a partir de las dificultades o errores detectados, deben coincidir a la par con la pregunta sobre las estrategias, el estilo e inclusive el sistema de enseñanza: la claridad y concreción de los objetivos, la motivación de los estudiantes, la vinculación (no intervención) de los padres, el seguimiento (no control) de los directivos, la pertinencia (no conveniencia) de los programas; son los verdaderos canales para situar la evaluación de cara al proceso y no exclusivamente del resultado.

Desde esta perspectiva y en esa lógica, la responsabilidad de la evaluación no recae en la persona del docente, tampoco en la estructura académica, ni siquiera en los métodos o mecanismos con que se efectúa la evaluación, mucho menos en el supuesto evaluado: el estudiante. No. Cada uno debe asumir la tarea correspondiente, haciendo lo propio. Esos requerimientos los describe muy claramente Flórez Ochoa (1999) al referirse a la *experiencia formativa*:

1. La metacognición: entendida desde la función del aprendizaje como proceso cognitivo, los conocimientos que se tienen sobre la propia cognición y que motivan a prever acciones y a anticipar ayudas para

mejorar rendimiento y resolver problemas por parte del mismo individuo.

2. La autorregulación: como capacidad de mirar-se durante el acto cognitivo. Ese ir y volver sobre la experiencia para retroalimentar las motivaciones que se tienen para aprender. Thorndike, citado por Meirieu, ha subrayado la importancia de la motivación y la necesidad de inscribir el aprendizaje en un proyecto para que el sujeto perciba los aspectos positivos del mismo en aras de su estabilidad (Meirieu, 2002).
3. La regulación por medio de otros: que interactúan e influyen sobre los alumnos y su aprendizaje (padres de familia y maestros). Como paso previo que potencia la autorregulación.
4. La cooperación: colaboración recíproca entre el grupo en la construcción de significados y la resolución de problemas. A través de la participación en comunidades se estimula y desarrolla la coevaluación (entre pares). En este último sentido, al decir de Resnick y Klopfer, la crítica mutua durante el trabajo compartido puede ayudar a mejorar el resultado: “a verse a sí mismos como capaces y obligados a comprometerse en análisis críticos y en la resolución de problemas” (Klopfer, 1997).

Como puede advertirse, la tarea evaluativa va mucho más allá del diseño rotulador, no es un acto aislado ni mucho menos una exigencia institucional estipulada dentro del manual de funciones o de las condiciones contractuales, coincidiendo con José Gimeno Sacristán al afirmar que si “creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos objeciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación)” (Gimeno, 2002).

Si nos atenemos a la concepción según la cual la evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica (Santos Guerra, 1996) los argumentos a favor de éste habremos de buscarlos en el sentido con que se escudriña milimétricamente en las estrategias evaluativas para mantener algo de la poca autoridad que aún le queda al profesor. Más allá de su



fuerza controladora dentro del aula, como atrás se afirmara, la evaluación se concibe como el medio para comprender lo que el alumno hace y los pasos que sigue para conseguir el objetivo del aprendizaje. Esto sólo se logrará si como lo advierte Santos Guerra se traspasa la capa superficial del resultado de la operación (Santos Guerra, 1996, p. 28). Pero esto no es del todo sencillo. Para ello hay que considerar varios factores, que al hilvanarlos configuran el estado del arte tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Y es en esta instancia que aflora el sentido ético de la evaluación pero así también las contradicciones con las técnicas utilizadas.

En primer lugar, determinar las formas en que se realiza el control de los conocimientos adquiridos. Aquí deberá preguntarse el profesor por sus métodos de comprobación. Segundo, compartir los análisis en las sesiones de evaluación. Allí podría evaluarse el docente mismo, ocasión propicia para la reflexión sobre la práctica evaluativa. Posteriormente, el proceso de recuperación de los alumnos, con la consabida estigmatización que de ella se hace y la recarga de trabajo adicional para el maestro. Debiera designarse como tiempo de refuerzo o de perfeccionamiento, pues sólo se “recupera” lo que se ha perdido, y solo se pierde lo que se ha poseído. Renglón seguido, vienen los padres. Su intervención en la evaluación se da a expensas de los resultados y particularmente de los de años anteriores o con profesores de otros cursos o asignaturas. Esa consideración propedéutica genera una falaz seguridad de la que les es difícil desengañarse. Para ello sugiere Santos Guerra un planteamiento formativo de los padres sobre los procesos de evaluación (Santos Guerra, 1996).

Finalmente, la autoevaluación de los alumnos. Vista como proceso de reflexión a través del cual el profesor puede comprender lo que el alumno piensa de su aprendizaje: “La autoevaluación de los alumnos permite al profesor conocer cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan, de los métodos que se utilizan y de las formas empleadas en la heteroevaluación” (Santos Guerra, 1996, p. 36).

De ahí que la recursividad e improvisación que caracterizan por momentos la tarea evaluadora aunadas a las ya reconocidas técnicas instrumentales que forman parte de nuestro currículo no pueden desestimar la labor del maestro como creador de *ambientes cognitivos* en el sentido que Flórez Ochoa lo afirma adoptando las condiciones que para tal fin sugieren Resnick y Klopfer: Proponer a los alumnos tareas y retos reales, la práctica en el contexto natural para la solución de la tarea y la observación de

otros para obtener pautas procedimentales (Flórez Ochoa, 1999). De esta manera el docente dejará de buscar evidencias para confrontar objetivos contra resultados y se dedicará a proveerle al estudiante mecanismos para su propia comprensión tanto de los conocimientos propuestos para aprender como de los criterios de valoración sobre su trabajo. Vista así la evaluación habrá de servir para pensar y planificar la práctica didáctica (Gimeno, 2002, p. 336).

Las prácticas que pudieran coadyuvar al ejercicio evaluativo en aras a desentrañar las contradicciones entre su estilística y el sentido con el cual se utilizan deben corresponder con una mirada integradora que exige que cada instancia de la enseñanza-aprendizaje se retroalimente constantemente, sin descuidar la formulación de estrategias de ajuste, como tampoco la elaboración progresiva del informe juicioso sobre el avance de los requerimientos previstos para el particular. Es decir, no es a expensas del docente y de un juicio evaluador al final de un curso que podrán decir los padres de familia, si se cumplió o se falló, ellos así como la institución tendrán las garantías y las evidencias a la vista en cualquier momento del proceso; no habrá lugar a sorpresas: el docente dictaminará –de eso no hay duda– si el estudiante es apto o qué desempeños conviene reforzar para proseguir su ruta de acceso a conocimientos más complejos y a desarrollos más estructurados.

He tenido la oportunidad de enseñar en todos los niveles escolares, desde preescolar hasta la universidad, y de lo que no dudo es que la evaluación como herramienta de medición puede ser un arma de doble filo para los estudiantes y los padres un mecanismo de control, tanto del estudio como del profesor (como cuando le achacan la responsabilidad de la pérdida de un año), mas para el docente más allá de ser eso puede ser la clave para reivindicar un esfuerzo de una clase, de un curso, o de toda una vida; o también de que este fue en vano.

Por ello... me sigo evaluando. *¡Ábrete sésamo!*

Referencias bibliográficas

- Flórez Ochoa, R.** (1999). *Evaluación pedagógica y Cognición*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.
- Gimeno, J.** (2002). *Comprender y transformar la enseñanza, Cap. X*. Madrid: Morata.
- Klopfer, R. A.** (1997). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aiqué.
- Meirieu, P.** (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.



Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 69-80.

Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

