

HACIA UNA EVALUACIÓN PROACTIVA

Vicente Araújo Quintero



Editorial
Universidad de Nariño



Editorial

Universidad de Nariño

**HACIA UNA
EVALUACIÓN
PROACTIVA**

HACIA UNA EVALUACIÓN PROACTIVA

Vicente Araújo Quintero



Editorial
Universidad de Nariño

Araújo Quintero, Vicente

Hacia una evaluación proactiva / Vicente Araújo Quintero. –1ª. Ed.

--San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2024

141 p.

Incluye referencias bibliográficas p. 130-136, webgrafía p. 137-138 y reseña del autor p. 139

ISBN: 978-628-7679-39-9

1. Evaluación proactiva 2. Evaluación–Historia 3. Evaluación–Clases–Nociones y funciones. 4. Estudiantes–Evaluación y aprendizaje. 5. Docentes–Estrategias, instrumentos de evaluación

371.26 A663h – SCDD-Ed. 22



Sección de Biblioteca
"Alberto Quijano Guerrero"

HACIA UNA EVALUACIÓN PROACTIVA

© Editorial Universidad de Nariño

© Vicente Araújo Quintero

ISBN: 978-628-7679-39-9

Primera edición

Corrección de estilo: Mauro Gómez Córdoba

Diseño y diagramación: Nathaly Johana Rivadeneira

Fecha de publicación: Febrero de 2024

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño

Contenido

Introducción.....	9
Capítulo 1.	
Breve Recorrido Sobre la Historia de la Evaluación	13
Capítulo 2.	
Nociones, Funciones y Clases de Evaluación	19
Algunas Nociones sobre Evaluación	
Funciones de la Evaluación.....	22
Función social	23
Función pedagógica	23
Clases de Evaluación	24
Según los Referentes de Comparación.....	24
Evaluación con Referencia al Criterio	24
Evaluación con Referencia a la Norma	25
Según la Función que Desempeña	25
Evaluación Formativa.	26
Según los Agentes que la Realizan.....	26
Autoevaluación	26
Coevaluación.....	27
Heteroevaluación	27
Según el Tiempo en que se Realiza	28
Evaluación Inicial	28
Evaluación Permanente.....	28
Evaluación Final.....	28

Según el Enfoque Metodológico	29
Evaluación Cuantitativa.....	29
Evaluación Cualitativa.....	29
Evaluación Mixta	30
Otras Clases de Evaluación	30
Evaluación Formadora	35
Evaluación Dinámica	35
Evaluación Alternativa	35

Capítulo 3.

Escenarios Epistemológicos de la Evaluación38

Consideraciones Previas al Análisis de la Evaluación	38
La Evaluación Rizomática	42
La Evaluación Compleja	44
La Evaluación Deconstruccionista	47
La Evaluación Hermenéutica	52
La Evaluación y el Pensamiento Crítico	54
La Evaluación y la Zona de Desarrollo Próximo	56
La Evaluación y la Retroalimentación	57
La Evaluación y el Empoderamiento	59
La Evaluación y el Conocimiento Situado	60
Las Creencias Sobre La Evaluación.....	64
Creencias	68
Cognición	68
Conocimiento Condicional y Situacional	69
Concepción	69
Conocimiento Pedagógico General	70
Conocimiento Sustancial.....	70
Imágenes	71
Teorías Implícitas	71
Teorías Laicas	72
Conocimiento Práctico Personal.....	72
Perspectivas	73
Conocimiento Situado	73
Esquema	74
Orientaciones Teóricas.....	74
Máximas	74
Rutinas.....	75

Hacia una Evaluación Proactiva	82
Introducción	82
El Profesor Proactivo.....	85
El Estudiante Proactivo.....	97
El Sistema Educativo Proactivo.....	106
La Evaluación Ética.....	116
La Evaluación Caótica	119
La Ubicuidad de la Evaluación	120
La Evaluación Proactiva en Épocas de Crisis.....	122
Consideraciones Finales.....	124
Referencias.....	130
Webgrafía	137
Sobre el autor	139

Introducción

¿Quién no ha tenido la experiencia de evaluar y ser evaluado en algún momento de su vida? ¿Quién no ha sentido frustración o satisfacción ante los resultados de una evaluación? Probablemente pocas personas pueden excluirse de la gran mayoría de seres humanos que han experimentado esta situación bien sea de manera formal o informal; todos, en algún momento de sus vidas, han emitido juicio de valor sobre aquello que los rodea, por ejemplo, las personas, los animales, los objetos o las circunstancias; de igual manera, las personas han sido evaluadas en relación con su desempeño, su comportamiento, su actitud o su trabajo, entre otros aspectos. En la escuela (término que incluye todos los niveles de formación, desde el precolar hasta estudios posdoctorales) la evaluación de aprendizajes ha estado presente de manera formal desde hace mucho tiempo quizás con una orientación social más que pedagógica (más adelante se hará referencia a estos dos términos); es decir, se ha evaluado, básicamente, para calificar, seleccionar estudiantes y para promoverlos a niveles superiores de formación o para obtener títulos.

Sin desconocer la contribución que la evaluación ha hecho en todos los procesos de formación en los sistemas educativos del planeta, es preciso voltear la mirada hacia nuevas percepciones y considera-

ciones que han emergido como consecuencia de nuevas reflexiones sobre el verdadero papel que debe desempeñar. En los escenarios modernos y cambiantes se exigen nuevas visiones epistemológicas y nuevas formas de evaluar para lograr mejoras significativas en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el presente texto intenta explorar posibilidades alternas para hacer de la evaluación una herramienta que vaya más allá de la visión meramente instrumental e incursione en el mundo de la reflexión proactiva. Esta perspectiva implica pensar y repensar cada momento y cada acción evaluativa en el aula de clase; la idea de reorientar, revisar, cambiar y proponer, está inmersa en esta propuesta denominada evaluación proactiva, que es, básicamente, una invitación a desarrollar la capacidad crítica y auto crítica de los seres humanos, particularmente de profesores, estudiantes y de la comunidad educativa en general. Dentro de un contexto de deconstrucción, el libro sugiere la posibilidad de revisar y repensar casi todo aquello que tiene que ver con los procesos evaluativos.

Visto de esta manera, el texto propende por la desmitificación de la evaluación y la descentralización de la misma para permitir que los estudiantes tengan un papel más activo y accedan a niveles de participación que evidencien la construcción de una sociedad más inclusiva y más democrática. Por otro lado, la idea principal de este libro no es proponer nuevas técnicas o instrumentos de evaluación, pues en este campo existe ya una gran variedad de posibilidades, en su lugar, se trata de generar espacios de reflexión sobre unos presupuestos teóricos que posibiliten el mejoramiento del aprendizaje con base en los resultados de las diversas evaluaciones, en otras palabras, se trata de ir más allá de la calificación propiamente dicha para incursionar en aquellas dimensiones que tienen igual o mayor importancia que la mera valoración numérica.

Probablemente, los nuevos roles de la evaluación sugieran que se debe evaluar no solo para seleccionar o para promover estudiantes, sino para aprender y para investigar. En el primer caso, cada

vez es más evidente y tiene más aceptación el hecho de que el docente no es el único que aprende en la clase, también lo hace el profesor, los directivos de una comunidad educativa y también deberían hacerlo quienes diseñan y reglamentan políticas sobre este tema, especialmente los gobiernos de turno; son los resultados de la evaluación los que despliegan posibilidades de análisis y de aprendizaje para evitar cometer los mismos errores; en el segundo caso, también es evidente que de toda actividad evaluativa emergen problemas cuyo reto es tratar de solucionar y es ahí donde la investigación desempeña un papel notorio para que tanto profesores como docentes pueden contribuir a abordar problemas y a intentar solucionarlos a través del trabajo en equipo; así, el aprendizaje y la investigación están íntimamente ligados con los nuevos enfoques de una evaluación proactiva cuyo fin primordial es mejorar los procesos educativos.

Inicialmente, el libro intenta sondear los orígenes de la evaluación en el campo educativo y aquellos escenarios y circunstancias que posibilitaron su inclusión en casi todos los programas de formación del ser humano en diferentes latitudes. Posteriormente, se presentan a consideración del lector algunas nociones, funciones y tipos de evaluación existentes con el fin de contextualizar el entorno a partir del cual emerge la evaluación proactiva propuesta en el libro; en seguida, se intenta resignificar el concepto en referencia a partir de algunos enfoques teóricos como el pensamiento rizomático, la complejidad, el deconstruccionismo y el pensamiento crítico, entre otros; de igual manera, se exploran algunas creencias existentes entre los profesores sobre la evaluación de aprendizajes; a partir de estos razonamientos teóricos, se plantea la posibilidad de adentrarse y apropiarse de visiones nuevas sobre el tema en mención en el marco de lo que se ha denominado “hacia una evaluación proactiva” entendida como el camino por recorrer para redimensionar la actividad evaluativa y asignarle un rol eminentemente pedagógico y funcional.

Algunas ideas aquí planteadas se repetirán a lo largo del texto con el fin de hilvanar la naturaleza conceptual del mismo y constituyen una invitación a revisar permanentemente todo aquello que sucede antes, durante y después de una actividad evaluativa. Se trata, entonces, de obtener información cuyo análisis conduzca a reorientar, modificar, suprimir o proponer nuevas estrategias que coadyuven en el progreso de todo aquello que sucede alrededor de la evaluación: enseñanza, aprendizaje, recursos didácticos, estrategias, técnicas, entre otros aspectos.



Capítulo 1

Breve Recorrido Sobre la Historia de la Evaluación

Antes de entrar en materia, es preciso señalar que, particularmente, en la literatura inglesa existe una diferenciación entre los términos *evaluation*, *assessment* y *testing*. *Evaluation* proviene del latín *valere* que significa “ser fuerte o ser de valor”; en el campo educativo hace referencia a la valoración que se hace sobre la efectividad de un programa, curso o currículo con el propósito de tomar decisiones; se puede evaluar la política educativa de un país, el sistema económico o la estrategia social de un continente, el problema de las diásporas en determinada región, entre otros; en este sentido, el término *evaluation* no se utiliza para determinar el rendimiento o el desempeño en términos de aprendizaje de una persona en particular; en realidad, de los tres términos señalados anteriormente, es el más amplio en el contexto de un sistema educativo. *Assessment*, por su parte, proviene del latín medieval y significa “fijar un impuesto sobre algo” para estimar el valor de una propiedad; en el campo de la educación, hace referencia a la recopilación de información proveniente de diversas fuentes sobre el desempeño, aprendizaje, habilidades y aptitudes, de los estudiantes; Finalmente, el término *testing* es el instrumento o técnica que el profesor puede utilizar para informarse acerca del conocimiento que un aprendiz ha adquirido en determinada área del

saber; un examen oral o escrito, una presentación, un portafolio, una dramatización son ejemplos de *testing*.

En este libro, el término evaluación se utilizará en el sentido de *assessment* antes descrito. Desde esta instancia, hace referencia a todas aquellas técnicas, estrategias, instrumentos y metodologías que el profesor puede utilizar dentro y fuera de clase para obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes y sobre algunas opciones alternas para interpretar los resultados de la evaluación.

Hecha esta aclaración, se procede a hacer una revisión muy breve sobre la historia de la evaluación. Para empezar, se cree que ha estado presente desde los comienzos de la humanidad, pues el hombre ha evaluado todo aquello que lo rodea emitiendo juicios de valor sobre las personas, el clima, la fauna, la flora y en general sobre todo aquello que el ser humano percibe a través de los sentidos, incluso aquellos fenómenos intangibles como el amor, la tristeza, la esperanza y otros conceptos como Dios o la vida después de la muerte. De este modo, la humanidad ha evaluado casi todo, no siempre con números o escalas numéricas, pues también ha recurrido al uso de conceptos u opiniones para tratar de dar un valor a todo aquello que está su alrededor; expresiones tales como: bien, mal, perfecto, increíble, bonito, feo, injusto, etc. han sido utilizadas para tal fin.

Siendo inherente al ser humano, la evaluación ha sido parte de la vida misma. Sin embargo, su uso de manera estructurada y formal debió tener unos orígenes difíciles de rastrear con exactitud, puesto que siempre estará presente el riesgo de la imprecisión en términos de tiempo, lugar, personas o situaciones, así como la posibilidad de omitir hechos y datos bien sea por desconocimiento o por el hecho de mirar tal fenómeno desde ciertos enfoques propios de determinadas áreas del saber (ciencias fácticas o ciencias humanas).

Autores como Dubois (1970) señalan que la evaluación se utilizó antes de la era cristiana. Los emperadores chinos aplicaban exá-

menes físicos e intelectuales para designar a sus colaboradores o a sus súbditos en determinados cargos; probablemente las pruebas utilizadas gozaban de gran aceptación y credibilidad como referentes para precisar quienes estaban en capacidad de desempeñar cierto tipo de funciones. A finales del siglo XIX y durante el siglo XX, se tiene registro de la aparición de *tests* y algunas escalas para determinar las diferencias individuales, tal es el caso de la escala de Binet-Simon (Binet y Simon, 1905); era tal la confianza en estas pruebas que quienes no las aprobaban eran segregados de la sociedad. El gobierno francés solicitó la ayuda de Binet para buscar mecanismos que posibiliten identificar a los niños que necesitaban ayuda especializada; Binet y Theodore Simon empezaron a desarrollar preguntas relacionadas con conceptos que no habían sido tenidos en cuenta anteriormente tales como: la memoria, la atención y las habilidades para solucionar problemas.

Haciendo relación a uno de los componentes de la evaluación, la escala de Binet se constituyó en el primer examen de inteligencia y dio origen a otros *tests* con características similares. No obstante, el mismo autor de la escala aclara que estos instrumentos sicométricos no puedan medir exactamente la inteligencia innata de una persona de manera permanente y única; en otras palabras, difícilmente se puede cuantificar la inteligencia de las personas con la utilización de escalas representadas en números.

Nieves (1994) establece una cronología de la evaluación desde el siglo XVI hasta el siglo XX. El autor plantea que el examen aparece a finales del siglo XVI no como una rendición de cuentas (a veces todavía se utiliza hoy en día en este sentido) sino como un estímulo para los niños, quienes, a través de estas pruebas, podían demostrar y compartir qué tanto habían aprendido; de la misma manera como un músico connotado se siente feliz de dar un concierto ante una audiencia, estos "exámenes" eran tal vez actos de felicidad y orgullo personal. Luego, la universidad francesa introdujo pruebas para, posteriormen-

te, crear la promoción (vigente todavía) y la asignación de títulos. En 1930 se convoca a la Primera Conferencia Internacional de Investigación sobre Exámenes en Eastbourne, Inglaterra y Tyler (1934) publica su obra *Constructing Achievement Tests*. Para mediados del siglo XX la evaluación se asocia con los objetivos que deben lograrse después de un proceso de enseñanza.

Se han llevado a cabo investigaciones sobre el recorrido y estado de la evaluación en diferentes países. Algunas de ellas señalan que en América latina y el Caribe se creó para mejorar la calidad de la educación resaltando la importancia del diagnóstico, tratamiento de trastornos de aprendizaje y la capacitación permanente del profesorado. Del mismo modo, se destaca que la evaluación se ha concebido como un premio al buen desempeño del estudiante (Horn y Vélez 1992); los autores observan que en Chile se han aplicado políticas evaluativas desde 1978 y se ha reforzado la práctica pedagógica; asimismo, subrayan el papel de la retroalimentación y el alto nivel de preparación de los profesores; indican que en Costa Rica, se asignaron recursos significativos destinados a la evaluación en 1986 y 1987 especialmente para la educación primaria y que en México se han hecho esfuerzos importantes de diagnósticos sobre este tema, aunque todavía se requiere mayor estudio y profundización. No obstante, estos esfuerzos por avanzar en materia evaluativa, Perassi (2008) aduce que los sistemas de evaluación en América Latina no han logrado consolidarse adecuadamente a pesar de los emprendimientos de algunos países, pues hace falta fortalecer particularmente el componente teórico; la autora advierte que implementar un sistema de educación no garantiza calidad en los resultados que se espera.

En Colombia, la evaluación a estado a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Desde 1904 este organismo ha promulgado normas relacionadas con exámenes, escalas de calificación, condiciones para obtener un diploma de bachiller, exámenes parciales,

finales, habilitaciones, calificaciones mínimas y porcentajes, pruebas de cultura general, entre otros. A partir de 1959 se incorporaron los exámenes de validación, admisión y habilitación y se empezaron a establecer diferencias entre la evaluación cualitativa y la cuantitativa. Igualmente, se reglamentaron los exámenes nacionales y se creó el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES), entidad a la que se inscribió el Sistema Nacional de Pruebas (SNP); desde 1971 se establecieron reglamentaciones en relación con escalas, calificaciones mínimas, trabajo en clase y trabajo en grupo; asimismo, apareció la promoción automática y se dispuso que la evaluación debe guardar estrecha relación con los contenidos, objetivos y logros, evidenciándose, desde esa época, que su papel no era simplemente asignar notas sino coadyuvar en la mejora del aprendizaje.

A finales del siglo XX se crearon los exámenes de estado, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y se conformó la misión de los sabios, quienes definieron la evaluación como una estrategia para formar ciudadanos libres, creativos, autónomos e innovadores, capaces de consolidar una sociedad democrática y plural abierta a la economía global y a la cultura global contemporánea. A comienzos del siglo XXI se introdujeron las pruebas SABER para los grados 5 y 9 y se aplicó el examen ECAES a los estudiantes universitarios de último semestre; por esta misma época, se incorporó el término “autoevaluación” cuya aplicación debía ser permanente e incluía aspectos como el currículo y los componentes inherentes al mismo. Particularmente en el campo de las lenguas extranjeras, el gobierno colombiano adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación” (MCER), el cual establece los niveles de aprendizaje de una lengua extranjera.

A comienzos de este siglo también se estableció para la educación básica y la educación media, la siguiente escala de evaluación de aprendizaje: Excelente – Sobresaliente – Aceptable – Insuficiente

-Deficiente; igualmente, se preceptuó que la evaluación debe ser integral y continua y que las instituciones educativas deben garantizar un mínimo del 95% de promoción de los estudiantes (Al tablero 2002).

Al finalizar la primera década del siglo XXI, el gobierno promulgó el decreto 1290 de 2009 según el cual los estudiantes deben participar en pruebas de carácter internacional, nacional e institucional. Se indicó, además, que la evaluación debe identificar las características personales de quienes aprenden con el fin de reorientar procesos (Sistema Único de Reforma Educativa, 2009). Recientemente, se estableció el decreto legislativo 660 de mayo de 2020 que reglamenta la flexibilidad en la prestación del servicio educativo en Colombia con motivo de la pandemia generada por el virus denominado COVID 19; dicha flexibilidad, desde luego, incluye el componente de evaluación de aprendizajes el cual debe ajustarse a las necesidades de los aprendices.

Sin reconocer las múltiples omisiones de esta brevísima reseña sobre la historia de la evaluación, se podría advertir que ha existido en diferentes partes del mundo desde hace ya un largo tiempo y se han promulgado un gran número de legislaciones sobre este importante tema. Una de sus funciones centrales ha sido la de constatar y verificar cuánto han aprendido los estudiantes; para ello, se ha hecho uso de un instrumento famoso denominado examen cuyo papel central ha sido el de determinar quién sabe y quién no; éste, ha jugado un papel importante en la asignación de cargos, en la obtención de diplomas y en la ubicación en determinados niveles de aprendizaje en los diferentes campos del saber. A pesar de estas consideraciones, también es evidente que, desde hace algunos años, se ha empezado a considerar que la función de la evaluación debería ir más allá de la simple asignación de un número dentro de una escala que “rotula” al estudiante en términos de aprendizaje; en este libro se proponen algunas visiones alternativas sobre su papel eminentemente proactivo.



Capítulo 2

Nociones, Funciones y Clases de Evaluación

Algunas Nociones sobre Evaluación

Antes de revisar algunas nociones y definiciones de evaluación, es necesario aclarar dos conceptos que a menudo se usan indistintamente: “calificación” y “evaluación”. Siguiendo a Pérez, Soto Solá y Serván (2009) y a Cerda (2000) la “calificación” es, por lo general, asociada al paradigma positivista en tanto se centra en la medición del aprendizaje en las diversas áreas del conocimiento; en este sentido, se aplican pruebas que luego se califican con el fin de asignar al estudiante un número de acuerdo a una escala; dicha cifra, en consecuencia, representa el saber del estudiante. De igual manera, la calificación tiene una mirada retrospectiva sobre las debilidades y defectos del aprendiz quien indefectiblemente debe corregirlos y desarrollar, pues son requeridas en determinado nivel o grado escolar; por lo general, es mecánica ya que se utiliza para medir conceptos relacionados con el conocimiento declarativo tales como altura, velocidad, registros, fechas históricas, nombres de lugares, autores, aplicación de algoritmos, definiciones, entre otros. En este mismo sentido, la calificación se centra en el resultado y en los promedios más que en el proceso; también es frecuente encontrar en las comunidades educativas la creencia de que es acrítica porque está representada por un número que

es exacto e indiscutible y que, por lo tanto, es necesario acogerse a lo que indiquen las cifras. Finalmente, es preciso señalar que una de las funciones de la calificación ha sido la de certificar y otorgar diplomas para garantizar la idoneidad de quien aprende.

Por su parte, el concepto de evaluación tiene una visión más cualitativa. Si bien es cierto que las cifras suministran cierta información sobre el aprendizaje, la evaluación va más allá de lo que podría parecer evidente y penetra en el mundo de las posibilidades y las individualidades; el aprendizaje no es necesariamente exacto, en consecuencia, se puede señalar que hay factores intangibles e incuantificables que deben tenerse en cuenta en toda actividad evaluativa tales como la ansiedad, la motivación, nerviosismo, etc. Dentro de la evaluación no solamente es importante la valoración de variables como el proceso de enseñanza, el de aprendizaje o la evaluación misma, también lo es el carácter único e irrepetible del estudiante, sus cualidades y sus defectos; mientras la calificación mide, la evaluación emite juicios de valor, mira hacia adelante y reconoce las potencialidades de los aprendices para sacar provecho de ellas en beneficio del aprendizaje. La calificación está más orientada hacia el logro de resultados, la evaluación valora el proceso porque es ahí donde suceden las acciones de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas, es decir, es en el proceso donde se pueden detectar aciertos y desaciertos.

Otro elemento diferencial importante entre la calificación y la evaluación es que mientras la primera certifica, esta última mejora y cualifica. Quien enseña confía en los resultados de la calificación para tomar decisiones a veces de manera acrítica; por el contrario, la evaluación da gran importancia a la crítica que los agentes del proceso pueden hacer desde la perspectiva del estudiante, del profesor, del asesor, del tutor, del padre de familia o incluso del administrador. Finalmente, mientras la calificación es mecánica, la evaluación es interpretativa porque hace posible desentrañar los sentidos y los sig-

nificados que las acciones evaluativas pueden generar, es decir, hace posible ir más allá del sentido reduccionista y estigmatizante del número. En este libro se utilizará el término evaluación con las connotaciones indicadas anteriormente para referirse específicamente a la evaluación de aprendizajes.

Cómo es de suponer, existen muchas definiciones y nociones sobre evaluación, en consecuencia y para efectos del presente trabajo, se presenta a continuación solamente una pequeña muestra. Para Brown (2004) es un proceso continuo y comprende un dominio amplio que incluye las manifestaciones de un estudiante tales como responder a una pregunta, hacer un comentario o desarrollar cualquier actividad incidental. La evaluación como elemento regular del trabajo en el aula, es una herramienta para promover el aprendizaje efectivo, la pertinencia de la enseñanza, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del aprendiz (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009). La evaluación es un proceso esencial para avanzar en la calidad educativa, siempre y cuando se obtenga información pertinente que conduzca a tomar decisiones basadas en evidencias y a entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Siempre Día 2017). La Evaluación es el proceso de reflexión acerca de cómo los niveles de desempeño identificados en los resultados de las evaluaciones internas y externas, se convierten en un medio para saber dónde y cómo está el proceso educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes [...] (Ministerio de Educación Nacional de Colombia Día E, 2020).

Por su parte, Gronlund (1973) define el término como un proceso organizado a través del cual se puede determinar hasta qué punto los estudiantes lograron los objetivos de la educación; para García (1994) la evaluación es un proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre el fenómeno educativo para valorarlos y luego tomar decisiones; Díaz Barriga (2006) considera que se trata de

un proceso mediante el cual el docente demuestra ciertas conductas o habilidades en contexto situados, mediante el uso de varias estrategias para evidenciar desempeños de competencias; para Cano (2008) la evaluación es un proceso que involucra diversos agentes e instrumentos para monitorear el progreso en el desarrollo de competencias.

Según Araújo (2016) los profesores también tienen diversas concepciones y creencias eclécticas sobre la evaluación; para algunos consiste en calificar para promover estudiantes de un grado o nivel a otro; para otros, es monitorear procesos y dar cuenta de lo que ocurre; algunos profesores consideran que es un instrumento de poder a través del cual se puede ganar autoridad, respeto y reconocimiento académico entre los estudiantes, de alguna manera, es una estrategia de intimidación para lograr disciplina en el aula y para dejar claro la condición de subordinación del aprendiz. Como puede notarse en estas nociones y definiciones, la evaluación (en el sentido que se indica en este libro) va más allá de la calificación o del examen; es un proceso de recolección de información permanente sobre el desempeño del estudiante, el trabajo del profesor, la metodología utilizada, los recursos disponibles, la utilización del tiempo, el ejercicio democrático en condiciones equitativas y justas en el aula; lo anterior, con el propósito de comprender lo que está sucediendo en tiempo real para luego tomar decisiones que conduzcan a la cualificación de todo el proceso, incluyendo la mayor cantidad de protagonistas de la comunidad educativa

Funciones de la Evaluación

Es preciso preguntarse acerca del papel de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas del saber, particularmente, en el campo de las ciencias humanas y sociales. Autores como Coll y Martín (1996), Coll y Onrubia (1999), Jorba y Sanmarti (1993) y Marchesi y Martín (1998) respaldan la existencia de dos funciones básicas de la evaluación: la función social y la función pedagógica.

Función social

Básicamente, consiste en evaluar para legitimar y validar ante la sociedad que un estudiante ha aprendido y ha cumplido con los requerimientos para acceder y egresar de un nivel determinado de formación. Dicho de otra manera, su tarea consiste en acreditar la idoneidad de un individuo con la entrega de un título a nivel de educación primaria, secundaria, universitaria o posgradual. La función social de la evaluación hace posible seleccionar a quienes se ajustan mejor a unos estándares de exigencia previamente establecidos. En cierto modo, esta función contribuye a fomentar la inequidad social ya existente de por sí, pero con un nuevo elemento discriminador denominado conocimiento, puesto que quien sabe más u obtiene mejores calificaciones tiene más opciones de acceder a un cargo, de continuar avanzando a niveles superiores de formación o simplemente de gozar de un mejor reconocimiento ante la sociedad. Esta función hace posible utilizar los resultados obtenidos en las evaluaciones para registrarlos en datos estadísticos y para evaluar una política educativa. Como se puede inferir, tiene una orientación más bien mecánica que propositiva en favor del aprendizaje, ya que los datos son utilizados, por lo general, para comparar y reorientar políticas educativas; ha sido la función que ha predominado en los distintos sistemas educativos del planeta desde hace mucho tiempo.

Función pedagógica

Contrario a la función anterior, la evaluación se utiliza con fines eminentemente pedagógicos. En este sentido, los resultados son utilizados como elementos y pretextos de reflexión, análisis, crítica y autocrítica por parte de los sujetos intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a saber: el profesor, el estudiante y la comunidad educativa en general. Una tarea central de esta función es

comprender (más que explicar) los resultados con el fin de mejorar y revisar acciones, instrumentos, procedimientos o actitudes. Es una mirada hacia atrás desde el presente con intenciones proactivas para el futuro y tiene un acervo epistemológico más cualitativo que cuantitativo, en tanto se aparta prudentemente de las cifras y los procedimientos mecánicos para centrarse en el mundo de las posibilidades e interpretaciones. Desde la perspectiva de esta función, todos pueden aprender y reaprender, pues a pesar de que generalmente se cree que el único que aprende y se equivoca en la escuela es el estudiante, hay que aceptar que quien enseña también está expuesto a estas eventualidades; en este sentido, no sería justo estigmatizar a los jóvenes con apelativos como “malos estudiantes” sobre todo si se tiene en cuenta que quien más actúa y ejerce protagonismo en la clase no siempre es el aprendiz, también lo es el profesor; por fortuna, hoy se avizoran nuevos escenarios con respecto a la verdadera función de la evaluación; precisamente, este texto es una pequeña contribución en tal sentido.

Clases de Evaluación

Existen diversas clasificaciones en los diferentes escenarios educativos del mundo. Con el fin de tener un panorama más amplio, a continuación, se registran algunas de ellas teniendo en cuentas múltiples criterios.

Según los Referentes de Comparación

Existen dos clases: Evaluación con Referencia al criterio (*Criterion Referenced Evaluation*) y Evaluación con Referencia a la Norma (*Norm Referenced Evaluation*).

Evaluación con Referencia al Criterio

Exámenes de esta naturaleza “midén” el desempeño de un individuo sobre ciertos criterios establecidos, en relación con otros estudiantes. Su propósito central es determinar si una persona ha logrado

las habilidades, objetivos o conceptos previamente establecidos en un curso y la calificación, a menudo, se expresa en porcentajes y calificaciones. Por lo general, el administrador de esta clase de exámenes es el profesor quien después de la prueba puede dar una retroalimentación y tomar decisiones a diario; el contenido y la forma del examen pueden ser impredecibles. Exámenes individuales, en grupo, trabajos en equipo, en binas, presentaciones, dramatizaciones, resúmenes, entre otros, son ejemplos de esta clase de evaluación.

Evaluación con Referencia a la Norma

Esta clase de evaluación compara el rendimiento de un estudiante en relación con promedios nacionales o internacionales establecidos como norma. Su propósito es confrontar el rendimiento de un estudiante con los logros obtenidos por otros similares en otros contextos, regiones o países utilizando el mismo tipo de examen y dentro de un mismo rango de edad. Las muestras son, por lo general, grandes y representativas y quienes aplican este tipo de *tests* no son los profesores sino administradores locales, nacionales o internacionales. La calificación se expresa en términos de media, mediana, desviación estándar o rango de percentil (valor que divide un conjunto ordenado de datos estadísticos de forma que un porcentaje de tales datos sea inferior a dicho valor). Algunos ejemplos de esta clase de evaluación son los exámenes ICFES, SABER PRO, TOEFL, Entre otros.

Según la Función que Desempeña

Teniendo en cuenta este referente la evaluación se ha dividido en sumativa y formativa.

Evaluación Sumativa

Esta clase de evaluación se utiliza después de un proceso de formación y se hace a través de un quiz, examen (parcial, periódico,

final) prueba, etc. A menudo, se aplican al final de una unidad didáctica, un semestre universitario, un período o un ciclo educativo y sirve para determinar la eficacia y la eficiencia del accionar en el aula para, de esta manera, hacer balances; la evaluación sumativa determina si se cumplieron los objetivos propuestos con base en los promedios de las calificaciones de los estudiantes y se enfoca en determinar cuánto aprendieron, es decir, mira hacia atrás, hacia el pasado, pero no necesariamente puntualiza acciones para el futuro (Brown 2004).

Evaluación Formativa.

Básicamente, su función es “formar” las habilidades y competencias del estudiante con el fin de ayudarlo en su proceso de crecimiento, a través de la retroalimentación permanente hecha por el profesor e internalizada por el estudiante, con la mirada puesta en su futuro desempeño y en su formación (Brown 2004). Su tarea es identificar errores para corregirlos a tiempo, en consecuencia, el proceso es más importante que el resultado y va más allá de la mera calificación o certificación. La evaluación formativa es parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje por cuanto permite recopilar información para mejorar mientras estas acciones están sucediendo; una de sus características más importante no es ni el diseño, ni la aplicación del examen, sino la manera cómo se hace y se utilizan los resultados.

Según los Agentes que la Realizan

De acuerdo a los agentes que realizan, la evaluación puede ser de tres tipos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Autoevaluación

El sujeto se convierte en su propio evaluador, es decir, se evalúa a sí mismo en un acto de responsabilidad y autonomía que implica

conocerse en profundidad. Al autoevaluarse, el sujeto debe ser capaz de identificar los aciertos y desaciertos que ocurren en el proceso, para lo cual, debe conocer con antelación las metas propuestas en el curso, período académico unidad o semestre.

Coevaluación

Es la evaluación hecha entre pares, es decir, entre compañeros quienes se evalúan recíprocamente. Anteriormente (en algunos casos esta creencia persiste), se consideraba que la evaluación debía ser llevada a cabo únicamente por el profesor, sin embargo, nuevas puntos de vista señalan que es necesario incluir a los estudiantes de manera activa ya que son protagonistas esenciales del proceso, a pesar de ello, han sido ignorados en el pasado y aun en el presente; existe cierta rechazo a la aplicación de esta clase de evaluación, por cuanto se supone que requiere de madurez intelectual, ecuanimidad y sentido de responsabilidad; para muchos educadores, nuestro contexto todavía no está lo suficientemente preparado para emprender esta clase de tareas.

Heteroevaluación

Este tipo de evaluación ha predominado históricamente en muchos sistemas educativos del mundo entero y todavía sigue vigente. Consiste en que una persona de jerarquía superior evalúa a otra, es decir, el evaluador y el evaluado pertenecen a rangos diferentes y pertenecen a estamentos distintos en la mayoría de los niveles educativos; el primero es quien se supone que posee el conocimiento y el segundo quien debe aprenderlo; el primero es quien toma las decisiones sobre la manera de enseñar, sobre los recursos, sobre el manejo del tiempo etc. el estudiante es quien debe adaptarse y aceptar tales decisiones; en esta clase de evaluación, pueden intervenir otros agentes de la comunidad educativa como los padres de familia u otros evaluadores externos pertenecientes a otros niveles, grupos e incluso instituciones.

Según el Tiempo en que se Realiza

Si se tiene en cuenta el momento en que se lleva a cabo la evaluación, existen tres clases: inicial, permanente y final.

Evaluación Inicial

Se realiza al comienzo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, bien sea al principio de un año escolar, de un período, de un semestre etc. Su finalidad consiste en determinar los conocimientos que un estudiante tiene antes de iniciar el ejercicio pedagógico en el aula; también puede considerarse como una evaluación “diagnóstica” porque hace posible tener unos referentes sobre las fortalezas y las debilidades de un docente en determinado campo del saber; a partir de la información obtenida, el profesor toma decisiones en relación con contenidos, habilidades, material requerido, énfasis en determinadas temáticas, entre otras.

Evaluación Permanente

En esta modalidad las acciones evaluativas se desarrollan de manera continua a lo largo de un período escolar. Tradicionalmente, las evaluaciones se hacen al comienzo, en el intermedio y al final de un período (exámenes parciales, intermedios, finales); en la evaluación permanente el profesor propone diversas actividades periódicamente, de tal manera, que el proceso evaluativo sea progresivo y se puedan hacer ajustes oportunamente; además, permite hacer un monitoreo gradual del aprendizaje y facilitar la aprobación de una asignatura, por cuanto posibilita corregir el error y el estudiante puede familiarizarse con la modalidad de exámenes y contenidos a lo largo del proceso.

Evaluación Final

En esta clase de evaluación, las actividades para determinar el aprendizaje se realizan, por lo general, al final de un proceso de

enseñanza. Los resultados determinan el logro de los objetivos y la idoneidad académica, para acceder a otro nivel o ciclo; es una forma de evaluar todo el contenido impartido a lo largo del curso. Si la reglamentación interna de una institución lo permite, es posible que la asistencia a clases del estudiante no sea obligatoria puesto que lo más importante es el resultado, es decir, la aprobación de los exámenes finales. Esta modalidad posibilita hacer retroalimentación general sobre un plan de estudios, contenidos de una asignatura, materiales utilizados y participación, entre otros.

Según el Enfoque Metodológico

De acuerdo al enfoque metodológico que oriente la evaluación, ésta puede ser cuantitativa, cualitativa o mixta.

Evaluación Cuantitativa

Por lo general, este tipo de evaluación privilegia la memoria y la repetición. Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan la existencia de tres clases de conocimiento; declarativo (datos), procedimental (procedimientos y acciones) y actitudinal (valores). Los escenarios de esta clase de evaluación favorecen, a menudo, la evaluación del conocimiento declarativo el cual incluye datos, hechos, fechas, cifras, algoritmos, componentes, procedimientos, principios, explicaciones o reglas, dando preponderancia al uso de números y de escalas; por la naturaleza de esta clase de conocimiento, la modalidad de exámenes que se utiliza con mayor frecuencia son los de tipo falso o verdadero, selección múltiple, resumen, etc. En este tipo de evaluación la noción de estudiante como sujeto y como negociador queda un tanto rezagada.

Evaluación Cualitativa

Esta modalidad describe fenómenos, formas de pensar, de interpretar y de argumentar. Favorece el pensamiento crítico, el carácter

divergente o convergente sobre una situación dada; el aprendiz es considerado como un sujeto que dialoga y participa en la configuración de nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje. Mientras la evaluación cuantitativa trata de explicar, la cualitativa intenta comprender lo que sucede en el aula privilegiando el conocimiento procedimental (saber - hacer) y el conocimiento actitudinal (saber - ser); esta clase de ejercicio evaluativo da gran importancia al factor humano, en consecuencia, los valores son tan o más importantes que el conocimiento mismo.

Evaluación Mixta

Uno de los grandes retos de esta clase de evaluación consiste en ubicar en el mismo escenario la visión cualitativa y la visión cuantitativa. La combinación apropiada de los dos enfoques posibilita trabajar con elementos fácticos como datos, porcentajes y también con elementos no cuantificables: opiniones, sugerencias, sentimientos, entre otros. La evaluación mixta ofrece la posibilidad de triangular información de diferentes fuentes; en este sentido, los datos numéricos obtenidos después de las evaluaciones pueden ser tenidos en cuenta como elementos de reflexión, discusión y análisis para redireccionar todo el proceso o parte de él.

Otras Clases de Evaluación

A manera de información, se registran a continuación breves resúmenes de otras clases de evaluación existentes en el campo de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas; no obstante, algunas de ellas son utilizadas en otras áreas del conocimiento. Martyniuk (2010) describe veinticinco (25) tipos de evaluación incluyendo algunas que ya fueron descritas anteriormente. (Ver tabla 1).

Tabla 1

Clases de Evaluación

Tipo de evaluación	Breve definición
<i>Proficiency Assessment</i> (Evaluación de Competencias)	Consiste en evaluar lo que alguien sabe o puede hacer, es decir, hace referencia al desempeño que tiene un individuo y representa una perspectiva externa. No necesariamente se hace después de un proceso de instrucción ya que el propósito central es determinar el nivel de conocimientos del evaluado en cualquier momento. Empleados, administradores educativos y aprendices adultos, generalmente, se interesan más en esta clase de evaluación.
<i>Norm-referencing</i> (Referida a la Norma)	Es la ubicación de los aprendices en un rango de orden en relación con los demás estudiantes, por ejemplo, un estudiante puede ser el número 18 de su clase, o estar entre los 10 primeros.
<i>Criterion-referencing</i> (Referida al Criterio)	El aprendiz es evaluado puramente en términos de su habilidad en la materia, sin referencia a sus compañeros.
<i>Mastery Criterion-referencing</i> (Referida al Criterio de Dominio o Manejo)	Establece un estándar de competencia mínima para dividir a los estudiantes entre masters (expertos) y non master (no expertos) sin grados de cualidad en el logro del objetivo propuesto.
<i>Continuum Criterion-referencing</i> (Referida a un Criterio Continuo)	En este enfoque una habilidad individual es referenciada en un proceso continuo (continuum) de todos los grados relevantes de la habilidad.

<i>Continuous Assessment</i> (Evaluación Continua)	Es la evaluación hecha por el profesor o por el estudiante a lo largo de un período y la nota final refleja el aprendizaje completo. Esta modalidad se integra al curso y consta de una serie de tareas y de la creación de portafolios.
<i>Fixed Point Assessment</i> (Evaluación en un Determinado Momento)	La evaluación se hace en un día en particular, usualmente al comienzo y al final del curso.
<i>Formative Assessment</i> (Evaluación Formativa)	Es un proceso continuo de recolección de información para detectar fortalezas y debilidades y para hacer retroalimentación sobre el curso.
<i>Sumative Assessment</i> (Evaluación Sumativa)	Suma los logros al final de un período con una calificación definitiva.
<i>Direct Assessment</i> (Evaluación Directa)	Consiste en evaluar lo que el aprendiz hace en un momento determinado, por ejemplo, la discusión grupal sobre algún tema en particular.
<i>Indirect Assessment</i> (Evaluación Indirecta)	Se hace a través de un examen, generalmente, en papel; mientras la evaluación directa es efectiva en campos como el habla, la escritura y la escucha, la lectura se ajusta mejor a la evaluación indirecta.
<i>Performance Assessment</i> (Evaluación de Desempeño)	Requiere que el aprendiz suministre una muestra de un idioma de manera hablada o escrita.
<i>Knowledge Assessment</i> (Evaluación de Conocimiento)	En esta clase de evaluación, el aprendiz responde preguntas de diferentes clases como evidencia de conocimiento lingüístico. Infortunadamente, casi nunca se evalúa las competencias directamente, todos los exámenes evalúan producción (<i>performance</i>).

<p><i>Subjective Assessment</i> (Evaluación Subjetiva)</p>	<p>Es el juzgamiento hecho por un asesor; casi todas las evaluaciones tienen dosis de subjetividad debido, entre otros aspectos, a que las pruebas difícilmente pueden determinar con exactitud el conocimiento que un estudiante ha adquirido después de un proceso de instrucción.</p>
<p><i>Objective Assessment</i> (Evaluación Objetiva)</p>	<p>Sugiere que no haya subjetividad o al menos esa es la meta central y el acuerdo entre los académicos; sin embargo, recuérdese que todas las pruebas son elaboradas por seres humanos, en consecuencia, la posibilidad del error o de la subjetividad para decidir sobre contenidos a evaluar y modelos de preguntas, está presente muy a menudo.</p>
<p><i>Rating on a Scale</i> (Calificación con Base en una Escala)</p>	<p>Consiste en determinar lo que una persona es o sabe dentro de un nivel establecido; el énfasis es vertical, es decir describe qué tan alto de la escala llega el aprendiz.</p>
<p><i>Rating on a Checklist</i> (Calificación con Base en una Lista de Control o Verificación)</p>	<p>Intenta evaluar a una persona en relación con una lista de puntos considerados como relevantes para un nivel o módulo en particular. El énfasis es horizontal, se trata de determinar cuánto contenido ha logrado aprender el estudiante.</p>
<p><i>Impression Judgement</i> (Valoración Subjetiva)</p>	<p>Es la valoración completamente subjetiva que hace el profesor con base en la experiencia del rendimiento del aprendiz en clase sin tener en cuenta ningún criterio sobre evaluación. Muchas veces adquiere un carácter informal (por ejemplo, preguntas incidentales en la clase) y resulta ser muy útil, aunque también se corre el riesgo de juzgar a un estudiante a priori o a la ligera sin mayores consideraciones técnicas de evaluación.</p>

<i>Guided Judgement</i> (Valoración Guiada)	La subjetividad individual del profesor se puede reducir complementando su impresión con una evaluación consciente y con base en criterios específicos.
<i>Holistic Assessment</i> (Evaluación Holística)	Es hacer una valoración global y sintética. El profesor necesita acudir a diversas fuentes evaluativas para tener una visión completa del aprendizaje del estudiante y para mirarlo como un todo, es decir, como un individuo único con fortalezas y necesidades propias.
<i>Analytic Assessment</i> (Evaluación Analítica)	Consiste en valorar separadamente diferentes aspectos, en otras palabras, se trata de dividir una actividad en varios indicadores o en sus partes para hacer un estudio detallado de cada una de ellas.
<i>Category Assessment</i> (Evaluación con Base en Categorías)	Involucra una sola tarea evaluativa y el rendimiento se valora con base en una tabla establecida previamente.
<i>Series Assessment</i> (Evaluación en Serie)	Implica una serie de exámenes aislados a menudo a través de role plays (juego de roles) con otros estudiantes o con el profesor y se califican con base en una escala. En los primeros niveles tienden a realizarse tareas de logro (achievement) y en los avanzados a mostrar aspectos particulares de dominio (proficiency).
<i>Assessment by Others</i> (Evaluación Hecha por Otros)	Son valoraciones hechas por el profesor de la asignatura o por otro evaluador.
<i>Self-assessment</i> (Autoevaluación)	La valoración la hace el mismo aprendiz sobre su dominio de lengua o de otra área del conocimiento.

Existen otras clases de evaluaciones que han logrado considerable aceptación en muchos escenarios educativos: la evaluación formadora, la evaluación dinámica y evaluación alternativa.

Evaluación Formadora

En esta clase de ejercicio evaluativo, es el estudiante quien se responsabiliza de su propia evaluación, por consiguiente, su papel es determinar su propia autorregulación de aprendizaje previo conocimiento de los objetivos y los criterios que el profesor utiliza para evaluar; de esta manera, se hace responsable de gran parte del proceso de pensamiento y de los mecanismos inherentes al mismo. Bordas y Cabrera (2001) aducen que mediante esta clase de evaluación el estudiante aprende a modificar sus propias actitudes y estrategias de aprendizaje a través de procesos de metacognición, es decir, aprende a conocer sus debilidades y fortalezas en una especie de autoevaluación que le permite transitar un camino de empoderamiento en el escenario escolar.

Evaluación Dinámica

Contrasta con la evaluación estática, en consecuencia, el evaluador y el evaluado son individuos activos lo cual conduce a establecer que la evaluación y la enseñanza son inseparables. Siguiendo a Feuerstein (1980) a partir de las respuestas de los estudiantes, el profesor puede conocer sus potencialidades para aprender, no solamente para determinar lo que sabe sino lo que puede aprender incluso en el momento de la evaluación misma; en otras palabras, el maestro desempeña el papel de mediador para potenciar las habilidades del aprendiz y los errores en el momento de la actividad evaluativa no son únicamente registrados, por el contrario, a través de una interacción entre profesor y estudiante es posible lograr desempeños de aprendizaje superiores.

Evaluación Alternativa

En esta modalidad el aprendiz tiene la oportunidad de demostrar lo que es capaz de hacer y no únicamente lo que sabe. El estudiante puede exteriorizar sus habilidades y desempeños a través de trabajos,

presentaciones y evidencias reales que son importantes y significativas, lo que no siempre es posible con los exámenes tradicionales; en la evaluación alternativa, quien aprende construye sus propias respuestas, a diferencia de algunos *tests* tradicionales en los que debe seleccionar entre falso y verdadero o entre un listado de selección múltiple. Brown (2007) enumera algunas estrategias alternativas de evaluación, a saber: portafolios, revistas y periódicos locales o institucionales, conferencias o exposiciones, proyectos, ensayos, mapas mentales, entre otros.

De igual manera, se advierten otras tendencias en el campo de evaluación de aprendizajes tales como la *evaluación auténtica* que sugiere la simulación de situaciones que reflejen el mundo real en vez de exámenes alejados del interés de los aprendices. Otra modalidad es la *evaluación basada en competencias* que se centra en lo que el estudiante es capaz de hacer para solucionar un problema a través de procesos como el pensamiento crítico; también se habla de *evaluación inclusiva* como una herramienta para que personas con alguna condición diferente o de discapacidad puedan ser evaluados de acuerdo a su situación particular; la *evaluación por portafolios* también es una tendencia que cobra valor en el campo educativo pues permite que el estudiante muestre de manera más integral lo que es capaz de hacer y evidenciarlo bien sea en físico o en la modalidad electrónica contribuyendo así con las tendencias ecológicas del mundo actual; últimamente ha aparecido en escena el papel de la *inteligencia artificial* como un mecanismo de evaluación a través de la interpretación de datos estadísticos sobre el aprendizaje de una persona; como resultado de la crisis que generó la pandemia de 2019, muchos profesores y estudiantes hoy en día hacen uso de la *evaluación a través de internet* lo cual ha ayudado a acortar las distancia geográficas y a posibilitar otras alternativas como la obtención inmediata de los resultados.

Como puede apreciarse, el abanico de tipos de evaluación es muy amplio. En este acápite se han mencionado y descrito brevemente-

te aquellas que gozan de mayor o menor aceptación en los escenarios educativos de algunos países, entre ellos, Colombia. Este campo bastante extenso de posibilidades, ofrece al profesor múltiples opciones para analizar estas clasificaciones y acoger aquellas que más se ajusten a los perfiles de las asignaturas o campos temáticos de las diferentes áreas del saber; en este sentido, los profesionales de las ciencias fácticas tales como la biología, la física, la química o las ciencias económicas, probablemente tendrán una visión de evaluación diferente de aquellos profesionales que pertenecen a las ciencias humanas, tal es el caso de la filosofía, las ciencias de la educación, el arte, los idiomas, la música; a pesar de estas posibles discrepancias, es conveniente mirar los fenómenos desde perspectivas mixtas que reconozcan el valor del dato y la cifra y también la importancia de lo humano y lo social, pues lo cualitativo y lo cuantitativo se complementan cuando se orientan alrededor del ser como persona; la idea es que estas visiones coadyuven en beneficio del hombre, llámese interpretaciones, opiniones, sentidos o también cifras, tendencias o registros cuantitativos.



Capítulo 3

Escenarios Epistemológicos de la Evaluación

Consideraciones Previas al Análisis de la Evaluación

Siendo la evaluación una invención creada por el hombre para verificar e indagar sobre el aprendizaje de una persona después de haberse sometido a un proceso de instrucción, es entendible que esta actividad en sí misma y los instrumentos utilizados para tal fin, tengan ciertas características que puedan ser consideradas como positivas o negativas, adecuadas o inadecuadas o quizás neutras con diferentes matices.

Bachman (1990) subraya la complejidad de evaluar el aprendizaje de los seres humanos debido al carácter invisible e intangible del mismo. Las pruebas o exámenes solo pueden suministrar información parcial del conocimiento adquirido por el estudiante, por lo tanto, probablemente ni él mismo pueda determinar con exactitud cuanto sabe o cuanto ha aprendido en determinado período o nivel escolar. Para Bachman, las mediciones de una prueba son indirectas ya que la relación entre el resultado y el conocimiento evaluado no es exacta, es decir no es evidencia de lo que se quiere averiguar, solo es un mecanismo convencional al que se le asigna la función de determinar cierto nivel de aprendizaje. De igual manera, toda evaluación es incompleta debido a que solo puede dar cuenta de una parte de ese aprendizaje y no de la totalidad del mismo, en otras palabras, es una muestra no siempre representativa de lo que ocurre en la mente del evaluado.

Bachman también señala que una evaluación siempre será imprecisa por cuanto la escala evaluativa utilizada es tan solo un referente convencional (de ahí la cantidad de escalas existentes) creado por las personas ante la dificultad de determinar cuánto ha aprendido una persona. De igual manera, una prueba tiende a ser casi siempre subjetiva por varias razones, a saber: los temas evaluados son escogidos por profesores o por quienes elaboran un plan de estudios; la cantidad de temas incluidos en los exámenes también depende del evaluador; la profundidad de cada tema es decisión de quien enseña o está establecido por el programa, currículo o política educativa; además, la modalidad de las pruebas no son siempre las mismas para todos los temas; los valores asignados a las preguntas son, en muchas ocasiones, arbitrarios; asimismo, el tiempo asignado a cada prueba depende del estimativo que haga el profesor. Finalmente, el autor asevera que las pruebas son relativas pues además de ser incompletas, no existe un ser humano cuyo conocimiento sobre determinado tema sea perfecto o completamente imperfecto; por otra parte, los datos obtenidos de las evaluaciones no significan lo mismo para todas las personas, dicho de otra manera, una calificación no tiene el mismo valor para el estudiante que para el profesor o para el padre de familia; incluso, un evaluador externo podría tener su propia visión u opinión del aprendizaje de un aprendiz con base en el resultado de una prueba. Por lo expuesto anteriormente, se puede inferir que hacer una evaluación no es una tarea fácil, por el contrario, requiere mucha dedicación y conocimiento sobre las implicaciones derivadas de los resultados de la misma.

Las pruebas que el profesor utiliza para evaluar deben cumplir con algunos requerimientos que vale la pena mencionar; en concordancia con Brown (2007) deben ser “prácticas”, es decir, fácilmente aplicables y la institución debe contar con los recursos y la infraestructura mínimas, tales como laboratorios, instrumentos de amplificación

del examen, cabinas suficientes, etc. Cuando se utilizan pruebas estandarizadas es importante tener en cuenta que sean de fácil acceso, ya que, si se trata de exámenes de carácter nacional o internacional, los costos suelen ser altos e inasequibles para los estudiantes; incluso cuando los precios de las pruebas (no necesariamente estandarizadas) no son tan altos, la condición económica del estudiantado también les impide pagar por ellos, en especial si se hacen frecuentemente; una prueba puede ser muy buena, pero si es demasiado costosa no es práctica. En pocas palabras, la evaluación debe reflejar practicidad para los estudiantes, profesores y para la institución educativa.

Otro requerimiento fundamental para que una prueba sea práctica, tiene que ver con el manejo adecuado del tiempo de duración de una prueba. Este concepto no es el mismo para todas las personas cuando de evaluaciones se trata, en este sentido, una hora asignada para un examen puede ser suficiente para el profesor o para un estudiante avanzado, pero no para otro que tiene ciertas desventajas y marcha a otro ritmo tratando de mejorar su rendimiento; asimismo, la noción de tiempo es distinta para un aprendiz descuidado y despreocupado de sus obligaciones escolares; en todo caso, el consenso sobre este tema genera un clima de tranquilidad y confianza; por otra parte, los resultados de las evaluaciones deben ser fácilmente interpretables, en una escala sencilla o en una escala descriptiva de fácil comprensión para todos los participantes del proceso educativo.

Brown (2007) también indica que la evaluación debe ser “confiable” en tanto la aplicación de una prueba a distintos estudiantes en momentos diferentes y en lugares diversos, debe arrojar resultados parecidos o similares. Desde esta mirada, el evaluador confiable debe utilizar los mismos criterios de evaluación para todos y definir, en lo posible, rúbricas claras y precisas. De igual manera, una prueba es confiable si varios evaluadores califican la misma prueba y los resultados son los mismos o muy cercanos. El autor de este libro llevó

a cabo un ejercicio de evaluación entre varios profesores en el año 2007, a quienes les solicitó calificar la misma prueba oral de inglés de un estudiante, obteniendo resultados sorprendentes ya que el rango de las calificaciones obtenidas fue desde 2.3 a 4.7 en una escala de 1 a 5; se podría inferir que la prueba no era confiable o la subjetividad de los evaluadores era demasiado evidente. Por otra parte, una prueba es también confiable cuando el mismo examen se aplica a los mismos estudiantes dos veces y al hacer la correlación, los resultados son equivalentes o muy próximos.

Siguiendo a Brown (2007) una prueba debe ser “válida” y medir o valorar lo que realmente le corresponde. En otras palabras, si se diseñó para valorar conocimiento declarativo (datos, fechas, cifras, etc.) entonces las preguntas deben orientarse hacia este tipo de saber, pero si el objetivo de la prueba es evaluar el conocimiento procedimental (procesos, instrucciones, algoritmos, etc.) la batería de preguntas debe centrarse en procesos no en datos; asimismo, cuando el profesor desea evaluar el conocimiento actitudinal (actitudes, valores, opiniones), ni cifras ni procesos deben predominar en la prueba. El autor afirma que una prueba es válida si valora lo que realmente se espera que el estudiante logre en términos de niveles o competencias; además, para que tenga validez, toda prueba debe ajustarse a las concepciones teóricas del programa al cual pertenece la asignatura o campo temático; también se indica que una evaluación es válida si evalúan tareas, acciones procedimientos y valores que reflejen la vida real de la manera más cercana posible; finalmente, el autor establece que toda prueba válida debe estar diseñada de tal manera que permita una retroalimentación proactiva en favor del proceso visto como un todo.

En este libro se intenta tener una visión alternativa de la evaluación orientada hacia una visión cualitativa de la misma. Por esta razón, no se hará énfasis en las características propias del positivismo tales como la representación de la realidad, la facultad explicativa, la

imparcialidad del sujeto, la verdad única, la precisión, la exactitud, la unicidad del método aplicable a todas las ciencias, la generalización, entre otras; en su lugar, se abordarán algunas visiones y teorías de perfiles cualitativos, todas ellas, en el marco del tema central de este libro: la evaluación.

De igual manera, es pertinente aclarar que el presente texto no intenta desconocer una u otra corriente filosófica, pues sería ir en contra de lo que realmente se pretende expresar en el libro que es admitir la existencia de escenarios múltiples de explicación y comprensión de la realidad, en este caso, la evaluación de aprendizajes. A continuación, se presenta un discernimiento tomando como referentes algunos planteamientos de corrientes y líneas de pensamiento que pueden aportar al mejoramiento de la experiencia evaluativa y a comprenderla desde otras aristas interpretativas.

La Evaluación Rizomática

El “pensamiento rizomático” de Deleuze y Guattari (1976) establece posiciones dignas de observar y relacionar con el sistema educativo, particularmente, con el campo de la evaluación. Siguiendo a los autores, se puede inferir que, en una actividad evaluativa de aprendizaje, la certeza podría conducir a la unificación, a la homogeneidad y a mirar al estudiante como un elemento perteneciente a una serie en la cual todos actúan, piensan y se manifiestan de manera igual o casi siempre parecida; es ahí, precisamente, donde resulta indispensable revisar el papel de la evaluación y retomar la incertidumbre como un elemento inherente a tal proceso, toda vez que una prueba evaluativa no puede significar lo mismo para todos, más aún, no puede definir con certeza los niveles de aprendizaje; la certidumbre pierde fuerza en tanto hay múltiples posibilidades de relacionar todo con todo, en otras palabras, la actuación del estudiante está relacionada con el accionar del profesor, con las actitudes, con los tiempos, lugares, cir-

cunstances, en fin, con un sinnúmero de variables que en mayor o menor proporción actúan en un remolino de posibilidades, a veces inescrutables, pero que están presentes incluso si no son visibles o perceptibles para quien enseña o para quien aprende.

Visto de esta manera, la rigidez mental con la que se ha mirado la evaluación ha estado determinada por la escala de calificación utilizada, la exactitud de los resultados y las consecuencias que de ella se derivan. El ejercicio evaluativo ha sido orientado hacia un escenario que supone la existencia de leyes predeterminadas para predecir acciones y resultados limitando así, el campo casi infinito de posibilidades para entender o comprender mejor el proceso evaluativo. Dicho de otra manera, lo que es heterogéneo y diferente debiera ser lo normal y cada acción evaluativa se inscribe en un contexto de singularidad y unicidad; cada caso es irrepetible incluso si se trata del mismo sujeto.

En los entornos de esta doctrina filosófica, también es preponderante mirar la evaluación como un acto de multiplicidad en el que no existe un punto de encuentro determinado, sino unas líneas indefinidas que de manera casi infinita se expanden para dar origen a otras incluso diferentes. Esta visión es casi un rechazo a la cifra hermética de una escala de calificación, excepto si detrás de ella hay un profesor y un estudiante reflexivos dispuestos a indagar y escudriñar detenidamente cada elemento de la acción evaluativa; todo es posible de revisar, reconstruir, criticar o reformular, pues no existe una sola unidad de medida del aprendizaje y muchas permanecen incluso inexploradas. La apología al número en la calificación, desestima la complejidad tanto del aprendizaje como de la experiencia evaluativa.

El principio de ruptura “asignificante” del pensamiento rizomático advierte que los rizomas se pueden romper en cualquier parte para dar origen a otros iguales, similares o diferentes con su propia línea de extensión. En la evaluación de aprendizajes todo puede ocurrir bien sea acertada o desacertadamente, lo importante es volver a

empezar otros “rizomas”, otras formas, otros esquemas, otros niveles y otras valoraciones; la prueba evaluativa no puede abstraerse de evolucionar en este mundo moderno y cambiante; finalmente, y con base en el principio de cartografía y calco del pensamiento rizomático, cabe señalar que la evaluación es un proceso de configuración y reconfiguración de múltiples mapas que pueden orientar el proceso evaluativo, sin que necesariamente implique copiar o repetir algo que ya se hizo o ya está establecido; es un pretexto para irrumpir en nuevos escenarios, nuevas formas de evaluar espontáneas, alternas, insospechadas, irregulares, es decir, es un rizoma, es una forma de entender que el caos no es desorden y que la “desorganización” es una forma de dar cabida al otro, a lo otro, a aquello que hasta ahora quizás haya sido inexistente o inexplorado.

La Evaluación Compleja

La teoría de la “complejidad” plantea ideas que pueden hacer aportes interesantes al campo de la evaluación de los aprendizajes tal como se expresan a continuación. Morin (2011) indica que, indefectiblemente, todo en la ciencia está sujeto a nuevos hallazgos e innovaciones, es la naturaleza del conocimiento y el destino de la humanidad; la evaluación no puede ser la excepción, por el contrario, siendo un componente de vital importancia en los sistemas educativos, debe estar en constante revisión y afinamiento para sintonizarse con las nuevas realidades sociales y educativas de un país; siendo así, no puede estar desligada de las nuevas orientaciones del mundo actual y no sería consistente que el mundo se mueva en diversas direcciones mientras el proceso evaluativo se quede anclado en los modelos tradicionales; hay necesidad de escudriñar en los intersticios de los tiempos nuevos, de las nuevas tecnologías, de las nuevas cosmovisiones, de las nuevas realidades que vive la sociedad presente, para hacer de la evaluación un aliado de esas nuevas oleadas de cambios. Explorar

nuevas formas de evaluar es darle la oportunidad al cambio, a la mirada diferente, incluso si parecen contradictorias o absurdas; el cambio no será significativo si se sigue haciendo exactamente lo mismo o si se hacen ajustes mínimos insignificantes.

Otro aspecto que es preciso retomar de Morin es la idea de la incertidumbre. La naturaleza humana logra hacer aproximaciones importantes hacia el objeto del conocimiento, sin embargo, siempre habrá visos de duda y desconocimiento que se convierten en retos para seguir buscando y seguir formulando preguntas; desde este punto de vista, la evaluación no puede ser el final del proceso de enseñanza aprendizaje; por el contrario, es casi como volver al comienzo y mirar qué aspectos no se tuvieron en cuenta, o qué elementos todavía se desconocen para, de este modo, arriesgarse a auscultar en las acciones, las actitudes, los procedimientos, los discursos, los contenidos, en otras palabras, para volver a revisar casi todo. La información suministrada por toda prueba evaluativa es incierta, quizás únicamente muestre el lado que se quiere ver, pero no la totalidad; Morin incluso señala que la totalidad es la no verdad, pues, la vida misma está llena de contradicciones y hechos inacabados; no se puede esperar que la evaluación muestre todo el conjunto del saber o del no saber, puesto que las dos no existen; se sabe algo sobre algo y siempre hay algo que no se sabe sobre algo, por lo tanto, expresiones como “no sabe nada” o “lo sabe todo” están lejos de describir la realidad.

A propósito de la realidad, Morin destaca que ésta y la lógica humana no siempre concuerdan. El razonamiento del hombre difiere en muchos casos del entorno en el que vive; de este modo, una escala numérica de evaluación, por ejemplo, difícilmente podría describir con propiedad y exactitud cuánto ha aprendido un estudiante, debido entre muchas razones, a que la escala es convencional y, estrictamente hablando, casi nada tiene que ver con el aprendizaje logrado; es solo una referencia, un instrumento que captura momentos, pero

no realidades totales; en este sentido, el profesor puede valerse del ejercicio evaluativo para obtener algunas luces, sin duda útiles, para tratar de acercarse a la realidad con el fin de comprender, ajustar, reorientar o incluso continuar con lo que está bien hecho.

El mismo autor invita a repensar sobre la identidad del ser humano. Las personas tienen diversas identidades o diversos comportamientos en momentos y circunstancias distintas; emocionalmente hablando, el estado anímico del estudiante que recibe instrucción no es el mismo que cuando se presenta a un examen, ya que muchos factores pueden influir en beneficio o perjuicio del resultado de la evaluación; en una prueba oral, por ejemplo, una persona que en clases participa a menudo y se desenvuelve apropiadamente, podría ser víctima de un ataque de pánico o nerviosismo que le impediría desempeñarse como debiera; si el profesor ignora esta eventualidad, estaría observando el fenómeno evaluativo desde el ángulo de una sola identidad del ser humano y desde un solo escenario, esto es, el momento evaluativo; incluso el mismo profesor puede verse afectado por las circunstancias de cada día o por el momento de la evaluación y su identidad también puede cambiar, aunque sea levemente, pero ante la percepción del estudiante ya es una transformación.

Morin asevera que la complejidad del ser humano es tan indescifrable que el “yo” solo puede ser entendido por el mismo sujeto. Es difícil creer que otro pueda entender el “yo” de otro semejante; en este contexto, el profesor proactivo está atento a las manifestaciones de los aprendices quienes, a veces, expresan más con sus actitudes (su propio yo) que con sus propias palabras, lo cual evidencia la necesidad que tiene el maestro de aprender y reaprender para revisar sus métodos, sus materiales, su exagerado protagonismo, su autoridad, entre otros. Desde este enfoque, quien enseña tiene el gran reto de intentar explicar, comprender o entender lo que sucede en la mente del estudiante en materia de aprendizaje con base en sus propias

manifestaciones; por esta razón, los resultados de la evaluación no pueden ser considerados como definitivos o concluyentes pues solo representan momentos y partes del conocimiento plasmado en una prueba; incluso (tal como ya se mencionó anteriormente) ni siquiera el mismo aprendiz sabe a ciencia cierta cuánto ha aprendido y cuánto le falta para lograr dominio considerable sobre un tema o un campo temático; Morin también señala que no existe el orden absoluto y que el desorden está presente en casi todo el accionar entre sujeto y objeto; el desorden hace parte de la vida cotidiana y del acontecer humano. Retomando a Deleuze y Guatari (1976) no hay estructuras fijas de organización, en su lugar, aparecen las posibilidades infinitas de correlación; desde este punto de vista, ideas tales como exámenes fijos en fechas preestablecidas, exámenes parciales o finales en un orden acordado, tendrían que revisarse teniendo en cuenta que el momento, el contexto, el consenso, el dialogo horizontal con el otro, en este caso, con el estudiante, son más enriquecedores que los planes inflexibles que a veces ignoran la complejidad del acontecer cotidiano en el aula de clase; es preciso oír la voz del estudiante desde sí mismo, es de esta manera como se puede pensar en formas más proactivas de evaluación y evitar que el protagonismo esté siempre centrado en uno de los agentes del proceso educativo.

La Evaluación Deconstruccionista

El “deconstruccionismo” de Derrida plantea algunos referentes que son retomados en este trabajo para efectos de configurar unas miradas alternas al fenómeno de la evaluación de aprendizajes. Krieger (2004) afirma que Jacques Derrida, el escritor francés, dio origen a su línea de pensamiento como una reacción a la idea de que afuera del sujeto se encuentra la realidad y que ésta es tal y como se percibe; el autor francés objeta algunos dualismos existentes, por ejemplo, real-irreal, verdad-falsedad, mente-conocimiento y rechaza los recla-

mos de verdad en la representación de la realidad; el autor señala que los textos son construidos socialmente, en consecuencia, su interpretación no puede ser única ya que a través del lenguaje los seres humanos encuentran y elaboran sentidos insospechados, incluso, de un mismo texto; así, la interpretación suele ser diversa, variada y a veces opuesta, de ahí que “lo otro” recobra su vigencia natural, su importancia, su diversidad válida; estas reflexiones filosóficas le permiten a la evaluación hacer sus reclamos propios en torno a su verdadera función; por ejemplo, no se le puede endilgar la responsabilidad de decirnos cuál es la realidad y cuál es la verdad, simplemente porque no podría hacerlo y si lo intentara abordaría el terreno del sesgo consciente o inconsciente, voluntario o involuntario; de ahí que en el campo de la evaluación resulta impreciso e injusto el uso de expresiones binarias como bueno-malo, aprobado-reprobado, sabe-no sabe, a menos que exista una mediación y consenso de subjetividades provenientes de los protagonistas del proceso educativo.

Siguiendo el deconstruccionismo de Derrida y en oposición a las convicciones dogmáticas, cualquier texto ofrece multiplicidad de sentidos y significados, por lo tanto, es posible hacer lecturas subversivas de cualquier texto. La mirada unidireccional de un fenómeno reduce la posibilidad de comprenderlo en su verdadera dimensión y en su verdadera complejidad; el proceso evaluativo y los resultados que de él se derivan no pueden ser vistos desde un solo ángulo, por lo tanto, desde las ideas que aquí se plantean, la interpretación de resultados es polivalente e inclusiva; una calificación de 2,9 en una escala de 1 a 5 no necesariamente significa lo mismo para el profesor que para el estudiante, incluso, si un sujeto externo a la prueba emite un juicio de valor sobre el mismo aprendiz, habría la posibilidad de obtener un tercer concepto posiblemente igual, diferente, alterno u opuesto a los anteriores. La lectura subversiva es, en el mejor de los sentidos, la posibilidad de auscultar esos sentidos y esos significados a veces tan esquivos ante la mirada desprevenida de un evaluador.

La Evaluación Constructivista

Continuando con estas líneas de pensamiento, el “constructivismo” propone ideas y tendencias que están en sintonía con la orientación que se pretende dar a la evaluación en este texto. Solé y Coll (2007) postulan que el constructivismo no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentales, en este caso, sobre la enseñanza; desde este escenario, no se trata de proponer fórmulas mágicas para evaluar pues, las recetas pedagógicas y didácticas son finitas, la imaginación no; en su lugar, se intenta abrir escenarios de reflexión y pensamiento que coadyuven en beneficio del aprendizaje; esta corriente filosófica evidencia su oposición a las ideas positivistas, en virtud de lo cual, el objeto del conocimiento no es una representación exacta de la realidad sino una construcción individual; las personas miran, escuchan, sienten, es decir, perciben las realidades tangibles o intangibles de manera distinta no por ello menos importantes; una palabra, frase u oración puede tener diferentes significados incluso si se refieren a lo mismo, así, la manera como cada persona interpreta el objeto tiene diversos matices que le dan ese sello personal y único. Decir que un país es inequitativo tiene diversas connotaciones que en gran parte dependen del locus de enunciación del sujeto, bien sea desde la visión de gobierno, de estado o de ciudadano de una u otra clase social; en este orden de ideas, la evaluación de aprendizajes, como ya se mencionó anteriormente en este texto, no significa lo mismo para todos los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje; una calificación baja no puede significar lo mismo para un profesor que hace la lectura del fenómeno solo en el momento de la prueba, que aquella del estudiante quien sabe que hizo esfuerzos considerables por aprender pero que en un momento dado la confusión, propia de todo ser humano, le impidió desempe-

ñarse con propiedad, eficacia y eficiencia en la prueba evaluativa. Esto conlleva a considerar la necesidad de crear nuevos espacios para las interpretaciones múltiples que vayan más allá del número y de la cifra; no hay que olvidar que detrás de una calificación debe haber un profesor y un estudiante que sienten, comprenden, analizan, abren nuevas opciones y posibilidades; si hay varias construcciones, habrá varias interpretaciones dando lugar a las intersubjetividades, de ahí que, desde esta mirada, el reclamo de verdad en el campo de la evaluación deja muchas dudas e invita a observar un fenómeno desde sus múltiples aristas, a veces, casi infinitas; la intersubjetividad conduce a entender el carácter provisional de lo que se considera exacto, bueno, malo, etc. pues aquello que hoy se considera un acierto, es probable que mañana haya necesidad de reconfigurar y repensar.

En esta misma línea de pensamiento constructivista, el estudiante y el profesor dejan de ser pasivos para convertirse en sujetos activos que piensan, y repiensen para hacer algo en beneficio del aprendizaje y de la enseñanza. Si se propician escenarios adecuados para el diálogo, la interpretación diversa, o el pensamiento crítico, habrá más elementos de juicio y más referentes sobre los cuales se pueden tomar decisiones proactivas. La idea de que el profesor debe ser un personaje neutro ante los resultados de las evaluaciones merece ser reconsiderada ya que los exámenes y las escalas siendo convenciones creadas por el hombre, lo más probable es que tengan aciertos, pero también errores, por lo tanto, detectarlos y corregirlos es una de las misiones más nobles de quien enseña y del estudiante; por otra parte, y siguiendo los postulados constructivistas, es preciso referirse al carácter instrumental del positivismo en muchas de sus manifestaciones; instrumentos como el examen u otra prueba suministran información valiosa, pero no representan la totalidad de lo que ocurre en el aula; hay que pasar de la información al conocimiento, es decir a saber qué hacer con la información obtenida; en realidad, las pruebas

solo son instrumentos que suministran información parcial sobre el aprendizaje y quizás haya necesidad de explorar otros escenarios que incluyan el carácter ético alrededor del cual debe girar el proceso educativo; en este sentido, el diálogo y la comprensión pueden ser más justos que el mismo examen.

En oposición a lo preceptuado por el positivismo, y siguiendo los postulados del constructivismo, la evaluación no puede ser asociada con la verdad única, sino con una aproximación permanente hacia ella. Los resultados de este acercamiento son intermitentes, cambiantes, itinerantes, esa es la condición humana. La experiencia evaluativa es el escenario para poner en la mesa de juego varias verdades provenientes de diferentes latitudes, esa es la vida misma. Siguiendo con esta línea de pensamiento, no se pueden aplicar leyes universales y generalizaciones a las pruebas evaluativas tal como podría verse desde el positivismo; es decir, toda prueba no puede tener el mismo efecto en los estudiantes de cualquier lugar del planeta, ni pueden esperarse exactamente los mismos resultados; en su lugar, el contexto y los parámetros culturales cobran gran importancia porque reflejan, en parte, lo que son las personas, lo que viven, piensan y sienten; los resultados de una evaluación aplicada en un contexto con todas las facilidades, equipamiento y personal capacitado, no pueden ser los mismos de otro con muchas limitaciones y necesidades básicas del ser humano como alimentación, nutrición y acceso a la información, entre otras. Por otra parte, desde la visión constructivista, el sujeto es impredecible y la premisa de que el profesor enseña y el estudiante aprende no siempre funciona exitosamente; a veces se enseña y el docente aprende, en otras ocasiones se enseña y no hay aprendizaje o también es posible que no se enseñe y que se aprenda o todas las anteriores con diferentes matices en cada caso; el acto educativo no es predecible en su totalidad, la evaluación tampoco; el hecho de que un estudiante, antes de una prueba evaluativa, estudie, revise una y otra

vez el contenido a evaluar, no le garantiza resultados satisfactorios, es decir, el carácter imprevisible del ser humano aplica también para el ejercicio evaluativo de aprendizajes.

La Evaluación Hermenéutica

La “reflexión hermenéutica” es otra tendencia filosófica que se alinea con las descritas anteriormente; mientras en la visión positivista el acceso al conocimiento se puede hacer de manera inductiva o deductiva, desde la hermenéutica, se confluye en la interpretación. Siguiendo a Gadamer (2007) es difícil, en una primera instancia, comprender un discurso pues este se mueve en un círculo casi interminable de posibilidades de interacción de las partes al todo y del todo a las partes, por lo tanto, es muy probable que el malentendido esté presente casi en todos los textos; dicho de otra manera, la no comprensión es más frecuente de lo que el ser humano pudiera pensar y la evaluación de aprendizajes es también un texto expuesto a la no comprensión total y a la duda; no comprender es natural, pues, de lo único que se puede estar seguro es de estar inseguro.

la evaluación debe tener espacio para dilucidar los sentidos y los significados que subyacen al accionar humano y es entonces cuando la opinión del estudiante y otros agentes se ubica en el plano de la horizontalidad y empoderamiento equitativo, permitiendo así, observar y combinar diversas lecturas del mismo fenómeno. Debido a la gran sensibilidad y a las connotaciones que tienen las palabras, en la evaluación del conocimiento procedimental o actitudinal, por ejemplo, ni siquiera el emisor (en este caso el docente) podrá estar seguro de lo que quiso expresar en una prueba evaluativa ya que las mismas palabras no son capaces de describir lo que el emisor quiere; desde esta visión, los enunciados no pueden ser completamente verdaderos como bien lo señala Gadamer y un enunciado siempre tiene algo que no enuncia.

La “fenomenología” de Husserl (1949) plantea conceptos afines a las concepciones planteadas en este texto. La idea del mundo inacabado, por ejemplo, coincide con el sentido de evaluación aquí descrita, en tanto, es un fenómeno incompleto con posibilidades de construirse y reconstruirse permanentemente; esa es precisamente su esencia y su intermitencia hace posible reconocer aciertos y desaciertos continuamente; incluso lo que hoy es acertado quizás después tenga que ser revisado, reconsiderado o cambiado; podría pensarse que algo está bien porque a lo largo de los años ha dado buenos resultados, sin embargo, podría aseverarse que la repetición de lo mismo no es experiencia sino antigüedad. La fenomenología recurre a la experiencia del ser humano, a sus vivencias que son únicas, a sus propias cosmovisiones y sensibilidades; en otras palabras, recoge e interpreta las acciones tal como las vive el sujeto, no importa si van en contravía de lo que otro haya pensado, dicho o escrito; es la vida tal como la ven las personas.

En este mismo sentido, la evaluación también es algo inacabado, en permanente construcción, sujeta a lo único que parece ser permanente: el cambio. Ni siquiera la prueba más depurada en el escenario académico escapa a la posibilidad de ser reconfigurada. Por otra parte, saber lo que piensa el estudiante sobre una prueba evaluativa y cómo se sintió al realizarla, puede suministrar información insospechada, diversa o talvez diferente a lo que había sido establecido previamente por el profesor o por quienes elaboraron las pruebas (por lo general, administradores de las mismas); este es un ejemplo del carácter imperfecto e inconcluso de la evaluación, ya que, como se ha mencionado reiteradamente en este libro, los resultados no pueden ser concluyentes ni irrefutables, por el contrario, todo es provisional y discutible; además, la subjetividad es inherente a los procesos evaluativos, por esta razón, recurrir a la intersubjetividad hace posible acercamientos, consensos y vivencias múltiples, en tal sentido, la fenomenología hace posible comprender mejor al ser humano.

La Evaluación y el Pensamiento Crítico

Otra tendencia de ideológica que apunta hacia los horizontes que han sido descritos por las anteriores tendencias filosóficas en este texto, es el “pensamiento crítico” (*Critical Thinking*). Paul & Elder (2008) lo definen como el arte de analizar y evaluar la información con el fin de mejorar y también de creer o no creer en algo; los autores aducen que gran parte del pensamiento del ser humano es parcial, fragmentario y lleno de prejuicios establecidos bien sea por otra persona, un medio de comunicación o una creencia; siendo así, las conclusiones a las que se puede llegar sobre algo pueden ser poco razonables y sesgadas o ser parte de un proceso de alienación voluntaria o involuntaria.

Los autores detallan los elementos del pensamiento como son: propósito, información, preguntas, conceptos, supuestos, puntos de vista, interpretaciones e inferencias, así como las implicaciones y consecuencias. Para efectos del presente texto se retoma a Paul & Elder quienes plantean tres tipos de preguntas: las de tipo “un sistema”, “sin sistema” y las denominadas “multisistema”; los interrogantes de primer tipo tienen una sola respuesta sobre la cual hay evidencia casi siempre indiscutible, por ejemplo, ¿cuál es la capital de Colombia? la respuesta es única (Bogotá); las preguntas del tipo sin sistema requieren del punto de vista de una persona acudiendo a su subjetividad, por ejemplo, ¿cuál es su opinión sobre la violencia?; el tercer tipo de interrogante requiere de la combinación de varios sistemas, por ejemplo, ¿qué opina Usted de los dos partidos tradicionales, conservador y liberal que han gobernado a Colombia por más de dos siglos? En esta clase de pregunta hay un hecho fáctico (dos partidos) y un elemento cuya respuesta depende de la opinión individual de cada persona.

Volviendo al tema que concierne a este libro, la evaluación de aprendizajes tiene mucho que ver con el desarrollo del pensamiento crítico. Para empezar, es claro que, desde esta visión, debe implicar

procesos de análisis para mejorar puesto que su finalidad no puede supeditarse a la emisión de cifras muertas que poco aportan a la cualificación de aprendizajes; igualmente, si gran parte del pensamiento es fragmentario e incompleto, los resultados de la evaluación no escapan a tal conclusión, siendo así, la nota más alta obtenida por un estudiante no describe por completo su aprendizaje y la calificación más baja de alguien tampoco representa con exactitud su falta de conocimiento; es necesario recurrir a las preguntas, pues éstas son las que le permiten al ser humano avanzar; no obstante, interrogantes como ¿aprobó? o ¿no aprobó? no se compadecen con la naturaleza diversa y variable del ser humano, a menos que exista un proceso de análisis y comprensión del fenómeno; es menester, entonces, recurrir a preguntas de tipo sin sistema o multisistema para encontrar opiniones y hechos que coadyuven en la identificación de fortalezas, debilidades, dificultades y aciertos en los procesos evaluativos.

Campos (2007) aduce que el pensamiento crítico contribuye al desarrollo del ser humano reflexivo e independiente. El autor señala que es una forma de pensar sobre nuestro propio pensamiento, es decir, se trata de una especie de metacognición que supone explorar lo que se hizo y lo que no se hizo; de este modo, tanto profesores como estudiantes pueden hacer un ejercicio analítico sobre el proceso incluyendo todas las variables intervinientes posibles. A través del pensamiento crítico una persona puede incluso retar hasta sus propias creencias dudando incluso de la validez de los argumentos, pues, éstos son temporales y dependen del locus de enunciación del emisor. Por otra parte, la humildad intelectual subyace al pensador crítico, en tanto, deja abierta la posibilidad de aceptar percepciones diversas y diferentes como una manera colectiva de buscar soluciones y beneficios para todos. Los protagonistas de la evaluación de aprendizajes pueden beneficiarse de sus propios procesos de metacognición en tanto les permite reconocer aciertos y estar dispuestos a aceptar que

sus métodos y creencias en materia evaluativa tienen falencias y aspectos por mejorar.

La Evaluación y la Zona de Desarrollo Próximo

En el siglo pasado, Vygotsky (1978) introduce el concepto de “zona de desarrollo próximo” entendida como el nivel de desarrollo de una habilidad que una persona puede lograr con la ayuda de otra con mayor conocimiento. Se trata del apoyo y la orientación que un aprendiz puede recibir para solucionar problemas de diversa índole y así lograr un desempeño superior; esta ayuda es necesaria al comienzo, pues paulatinamente va disminuyendo a medida que el aprendiz desarrolla independencia y capacidad para valerse por sí mismo y solucionar sus propios problemas. Esta ayuda, en el caso de los niños, proviene inicialmente de los padres o personas mayores con quienes viven; en la escuela, los profesores pueden desempeñar el papel de expertos que guían el proceso de desarrollo de los estudiantes e incluso, los mismos compañeros de clase pueden asumir el rol de asesores o ayudantes para lograr mejores niveles de comprensión y desempeño, así como una mejor comunicación y mejor empatía entre los mismos aprendices; este fenómeno eminentemente social conduce a plantear que la interacción con el otro crea escenarios diversos y proactivos en favor del aprendizaje y ayudan a reducir la frustración y la ansiedad propios de estos procesos.

Teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo, la evaluación de aprendizajes puede convertirse en un pretexto para que el estudiante logre mejores niveles de desempeño a través de la interacción y orientación proactiva entre los integrantes de la comunidad educativa. Estos escenarios de ayuda mutua incluyen no únicamente espacios para asimilar contenidos sino también para cuestionar positivamente estrategias de enseñanza y de aprendizaje, técnicas e instrumentos de evaluación, en fin, con todo aquello que favorezca a todos en el aula;

en otras palabras, se trata de abrir espacios para que incluso los estudiantes puedan hacer procesos de retroalimentación permanente que beneficien a todos los integrantes de una comunidad educativa.

La Evaluación y la Retroalimentación

También conocida como *feedback* en inglés, es un conjunto de descripciones, sugerencias y acciones que pueden contribuir a mejorar el logro de una meta. Brookhart (2008) indica que la retroalimentación comprende sugerencias y descripciones específicas sobre un trabajo particular de un estudiante; la autora reseña que debe ser formativa en tanto ayude a formular nuevas metas por lograr y nuevas acciones por emprender, pues no se puede esperar resultados diferentes si se repiten los mismos procesos o si siempre se hacen lecturas idénticas de las realidades y de los contextos. Butler & Winne's (1995) plantean la existencia de la retroalimentación externa e interna; la primera ocurre desde afuera del aprendiz, por ejemplo, las sugerencias hechas por un profesor o un asesor; la segunda tiene que ver con la recepción, reflexión y acción de quien aprende como un acto de metacognición para reconocer que hay formas proactivas de mejorar procesos y de aproximarse al logro de metas de manera alternativa.

Brookhart destaca también que el papel de la retroalimentación es importante para el estudiante puesto que hay una especie de filtro en su percepción que incluye el conocimiento previo, la experiencia y la motivación, configurándose así, la autorregulación o sea la construcción de significado a través del uso y control de los procesos de pensamiento. De igual manera, destaca el doble enfoque de la retroalimentación; por un lado, aquel que incluye los factores cognitivos y que tienen relación con el nivel de contenido y conocimiento que el aprendiz posee, es decir, su nivel de aprendizaje; por otro lado, están los factores motivacionales que inciden en el control del aprendizaje que hace el mismo estudiante; desde este enfoque, la evaluación fa-

cilita una retroalimentación proactiva y la creación de espacios para corregir el error; la equivocación y el error no son negativos y si algo necesita mejora no significa que sea malo sino simplemente que hay múltiples maneras de hacer y lograr algo.

La autora hace relación a algunas estrategias que pueden ser tenidas en cuenta en la retroalimentación. Entre ellas se destacan: a) el momento en que se hace, que puede ser inmediatamente después de una tarea, examen, o presentación o después de un tiempo prudencial (no muy extenso, porque puede perder importancia y significación); también es importante tener en cuenta la frecuencia con la cual se hace la retroalimentación, cuanto más periódica mucho mejor, especialmente para trabajos y exámenes importantes; b) la cantidad de puntos, temas, capítulos, etc. sobre los cuales se hace la retroalimentación; la autora destaca la importancia de seleccionar y dar prioridad a ciertos aspectos, especialmente aquellos que están más directamente relacionados con las metas que se espera lograr; c) el modo, el cual hace referencia a la actividad verbal, escrita, visual o a través de demostraciones que ayuden al estudiante a comprender a través de la acción misma, es decir, de manera práctica; d) la audiencia. La autora aduce que puede hacerse de manera individual, en binas, en grupos o con toda la clase.

Por último, Brookhart destaca que la retroalimentación no debe ser la misma para todos los estudiantes. Existen aquellos “exitosos” que tiene gran receptividad y están siempre dispuestos a autoevaluarse permanentemente, en consecuencia, el proceso de retroalimentación no es muy complejo; hay otros “con dificultades” cognitivas probablemente porque sus conocimientos previos no son lo suficientemente sólidos o su experiencia de aprendizaje ha sido frustrante como para procesar la información recibida; seguramente, estos estudiantes necesitan más ayuda que otros, especialmente del tipo cognitivo del cual se habló anteriormente. Hay otra clase de

aprendices considerados como “reacios”, debido a que su autoestima es baja y a su poca confianza en ellos mismos lo que obstaculiza acceder exitosamente a la retroalimentación; es aquí, precisamente, donde el profesor debe hacer mayor esfuerzo para ayudarlos a salir de esa encrucijada emocional. La evaluación es particularmente sensible a los aspectos mencionados anteriormente, de ahí que muchas veces, la forma como se dice algo es más importante que el contenido de lo que se expresa; la retroalimentación es una forma de interactuar con los estudiantes, de expresar y de escuchar sus voces con la convicción de que todos tiene formas diferentes de percibir y asimilar contenidos y procesos de retroalimentación.

La Evaluación y el Empoderamiento

Siguiendo estas líneas de pensamiento, es preciso hacer alusión a un concepto conocido con el nombre de “empoderamiento” (*empowerment*). El término ha sido definido de distintas maneras, en distintos contextos. Robinson (1994) afirma que tiene diferentes significados para diferentes audiencias; Kreisberg (1992) lo define como el proceso a través del cual las personas y/o sus comunidades aumentan el control y el dominio de sus propias vidas y de las decisiones que las afectan; en el campo de la educación, Deacon & Parker (1995) señalan que el empoderamiento es el traspaso de la toma de decisiones a los clientes, para el caso que compete en este texto, sería el traslado del poder de las entidades a los profesores y de éstos a los estudiantes. Torres (2009) sostiene que el empoderamiento es el proceso de concienciación que le permite al docente transformarse y transformar su contexto como un reto a las estructuras opresoras en beneficio de todos. Broom (2015) por su parte, lo define un acto de autoeficacia, es decir la capacidad para lograr las metas por sí mismo.

Se advierte en las anteriores definiciones, que el empoderamiento abarca varios elementos que, para el caso de la evaluación,

constituyen aportes importantes; por una parte, está relacionado con las vidas de las personas y las decisiones que puedan tomar, en este sentido, lo que se plantea en este acápite es la entrega parcial y progresiva del poder a los estudiantes, quienes deben empezar a autorregularse y a decidir sobre su propio aprendizaje y su propia dinámica en el proceso. También se advierte en estas definiciones que el empoderamiento se hace para que algo cambie y esto significa salir de la zona de confort en la que todo parece estar bien y solo hay que hacer pequeños ajustes, sin embargo, se requieren cambios progresivos, pero altamente significativos para avanzar a etapas de resignificación y reacomodación de estructuras de poder y de desarrollo. La evaluación debe servir para generar transformación en las configuraciones mentales de profesores, estudiantes y personal administrativo y así lograr mejor eficacia en cuanto al logro de metas se refiere.

Araújo (2016) aduce que la evaluación otorga poder al profesor en la clase. Desde este enfoque, podría pensarse que él es el único con las facultades para tomar decisiones, no obstante, desde la mirada del empoderamiento, transferir el poder a los estudiantes no es perder poder, es ganar autoridad porque es una demostración de apertura mental, de capacidad de comprensión y de cambio; es encontrar en el aprendiz a un aliado de trabajo con quien puede compartir responsabilidades y nutrirse de sus aportes; es formar equipo con los dos protagonistas más importantes del proceso educativo: el profesor y el estudiante.

La Evaluación y el Conocimiento Situado

Haraway (2005) propone el “conocimiento situado” como una manera diferente de entender la realidad y de relacionar al sujeto con el objeto. Contrario a los presupuestos del positivismo, esta tendencia reconoce el valor de los conocimientos y de las perspectivas parciales; las grandes teorías, los grandes meta relatos o las teorías universales aniquilan el pensamiento local de una comunidad o un grupo social,

de ahí, la importancia de mirarlas en relación con el contexto social en el cual ocurren y se aplican; no se trata de desconocer los aportes de las grandes doctrinas, sino de ubicarlas en el contexto de otros conocimientos provenientes de lo local y de lo particular; en el marco de las ciencias sociales, las grandes teorías y los grandes meta relatos difícilmente pueden representar lo que ocurre en un entorno de comunidades en situaciones desfavorables o vulnerables o simplemente comunidades que nunca han sido escuchadas; los reclamos de verdad y razón del positivismo se redireccionan en el marco del conocimiento situado, el cual emerge como una forma nueva de ver realidades y de aportar desde lo singular y lo único.

En este contexto, la evaluación de aprendizajes se convierte en un espacio para escuchar el saber del otro, del estudiante, del padre de familia, pues ellos también tienen su propia visión de las vicisitudes y dilemas de las pruebas evaluativas. La existencia de literatura sobre evaluación provenientes de las altas esferas académicas, no impide abrir espacios para el conocimiento construido por protagonistas nacionales, locales e individuales; ahí hay una fuente todavía inexplorada de posibilidades que pueden cooperar en el logro del fin último de toda actividad evaluativa: el aprendizaje.

Paralelo a estas reflexiones teóricas, a continuación, se incluyen algunas ideas propuestas por Piaget (asimilación, acomodación, equilibrio y desequilibrio) y otras provenientes del aprendizaje cooperativo, como un aporte a la disertación sobre evaluación propuesta en este libro.

En la teoría del desarrollo cognitivo del niño propuesta por Piaget (1978), se establecen procesos como la "asimilación", la "acomodación", el "desequilibrio y equilibrio". A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de ellos y su relación con la evaluación de aprendizajes; la asimilación hace relación a la incorporación de nueva información que se encarga de hacer algunos ajustes a las ideas existentes previamente en las mentes de las personas; los se-

res humanos están constantemente asimilando nuevas cosas y redireccionando ideas, creencias o posturas; la acomodación consiste en alterar los conocimientos ya existentes, es decir, se trata de modificar los esquemas previos y de ajustarse a las condiciones externas; el desequilibrio, por su parte, es la inestabilidad cognitiva que causa el nuevo conocimiento en la estructura mental del ser humano; finalmente, el equilibrio es la situación resultante de los procesos anteriores, es decir, la configuración de un nuevo esquema mental. En la evaluación de aprendizajes los pasos antes mencionados juegan un papel significativo especialmente en los estudiantes; cada prueba evaluativa se traduce en nueva información que debe ser procesada, pues la pregunta incursiona en los esquemas cognitivos existentes generando una inestabilidad que, previo análisis y tratamiento, se configura como un nuevo estado mental, o sea el equilibrio. El análisis de los esquemas previos del estudiante y aquellos nuevos (provenientes de la retroalimentación) contribuyen a alterar y mejorar estructuras para futuras pruebas evaluativas.

Por otra parte, Olsen & Kagan (1992) plantean el “aprendizaje cooperativo” como una actividad socialmente estructurada en la cual los dicentes intercambian información y son responsables de su propio aprendizaje. Al ser miembros de un grupo de trabajo, deben dar cuenta de tareas específicas y de un trabajo para cooperar más que para competir, pues se trata de trabajar conjuntamente en equipo ya que todos los integrantes tienen un fin común.

La evaluación de aprendizajes es también una forma de aprendizaje cooperativo en tanto el profesor y los estudiantes pueden intercambiar información sobre una actividad evaluativa. Por una parte, los aprendices pueden hacer una especie de retroalimentación de las pruebas, las condiciones de las mismas, contenidos, modalidades de preguntas, pertinencia de cuestionarios, manejo del tiempo, entre otros; incluso, pueden hacer retroalimentación sobre la retroalimen-

tación hecha por el profesor, expresando sus opiniones y su manera particular de ver el proceso. Por otra parte, en una actividad cooperativa el aprendizaje va en varias direcciones pues, no es el estudiante el único que aprende en clase, en muchas ocasiones, también lo hace quien enseña; contrario a lo que se ha hecho y dicho históricamente, el que enseña no siempre es el profesor, pues la voz y la actitud de quien aprende puede ser muy asertivas y puede aportar más de lo que podría pensarse desde una visión tradicional. Un gesto, una actitud, un comentario, una sonrisa, la motivación o desmotivación expresadas por el aprendiz, pueden mostrar diversos significados y sentidos bien sea de aprobación, desaprobación, felicidad, frustración, satisfacción e incluso, injusticia. El aprendizaje cooperativo abre espacios para todos, más aún si se tiene en cuenta que quizás el mayor protagonista del sistema educativo no es ni el gobierno, ni el estado, ni el profesor, es el estudiante; a pesar de ser ese personaje principal, es tal vez el menos escuchado, el que menos ha opinado sobre las clases, sobre el método, los recursos, la evaluación y otros factores importantes. No se trata de recibir cátedra del aprendiz sobre estos temas, pues es evidente que es el profesor quien ha recibido formación previa en estas áreas del conocimiento; la idea es oír la voz del estudiante quien puede revelar aspectos desconocidos que no siempre se encuentran en la literatura y qué mejor pretexto para hacerlo que a través de la evaluación proactiva.

Las tendencias filosóficas, metodológicas y conceptos descritos anteriormente, configuran un marco conceptual en el cual la evaluación de aprendizajes adquiere una dimensión diferencial y alternativa. En esta dirección, el mundo de las certezas y las visiones unidireccionales sobre el proceso evaluativo, merece ser reconsiderado y repensado y los conceptos aquí planteados intentan favorecerlo más que perjudicarlo o desvirtuarlo; por el contrario, se espera aportar ideas alternas, perspectivas diferentes, posibilidades proactivas que contribuyan al

progreso y a la cualificación del aprendizaje del estudiante; contar con nuevas visiones y enfoques, lejos de hacer daño, enriquece el proceso e invita a generar nuevas preguntas sobre qué evaluar, cómo evaluar, por qué evaluar, cuándo evaluar, para qué evaluar y quién debe evaluar; en fin, siempre habrá nuevos interrogantes sobre la naturaleza de las cosas y sobre la forma como los seres humanos perciben las realidades permitiendo, de esta manera, mejores acercamientos, consensos y aceptación de las intersubjetividades; es decir, es un reto que sugiere observar la realidad de manera más holística.

El propósito central de este texto no es suministrar o proponer técnicas e instrumentos de evaluación (ya de por sí existen muchos), hacerlo, iría en contra, precisamente del carácter pluralista y multiverso del proceso evaluativo y sería limitar la capacidad creativa y crítica del pensamiento de los lectores. La intención va más allá y aborda el mundo de lo otro, de la otra realidad, de lo no visto o de lo no hecho, es abrir una puerta a lo incierto, a la vida misma.

Las Creencias Sobre La Evaluación

Las creencias han sido parte del acervo cultural y de la memoria histórica del ser humano y tal vez han existido desde el origen mismo del hombre. Han acompañado su vida espiritual, social, política, cultural, etc. En las distintas religiones, por ejemplo, los seguidores creen en la existencia de un Dios, o un Ser supremo con distintos nombres, formas, y representaciones a quien se le atribuye la creación del hombre y de todo lo que lo rodea, incluyendo los animales, las plantas, los minerales y aspectos intangibles como el amor, el dolor, la comprensión, la explicación, entre otros; en la medicina, bien sea occidental, alternativa o ancestral, las personas creen en muchas fórmulas y remedios curativos para la salud como resultado de experimentos científicos o teniendo en cuenta la tradición cultural, en muchos, casos milenaria; con base en la fe, también existen creencias sobre diver-

sas manera de curar las afecciones del cuerpo humano a través de rituales y actividades que involucran seres superiores o personajes con poderes sobrenaturales; incluso en el campo de la alimentación, se evidencian ciertos credos relacionados con los alimentos necesarios para el funcionamiento del organismo humano, pues hay quienes evitan el consumo de alimentos de origen animal y quienes consideran que esta clase de proteína es necesaria para el buen funcionamiento del cuerpo; también hay creencias sobre el futuro después de la muerte en el que existe una vida mejor y más feliz, para otros las personas pueden reencarnar bien sea en animales, vegetales o incluso seres inertes; hay quienes también creen que es una nueva forma de nacer mientras que otros consideran que con la muerte termina toda la existencia de un ser humano; según puede inferirse, son innumerables las creencias inherentes al ser humano en casi todos los aspectos que lo circundan bien sean tangibles o intangibles.

Villoro (1998) define la creencia como: “un estado disposicional adquirido que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva apprehendidos” (p. 71). Esta definición deja claro que la creencia no nace con el ser humano, a medida que éste crece adquiere creencias provenientes de su entorno familiar, social, cultural, económico incluso académico, como una manera de dar respuestas a interrogantes que no siempre tienen explicaciones bien sea desde la perspectiva científica o desde el conocimiento cotidiano (doxa); en este afán de querer entender lo que sucede a su alrededor, el ser humano acude a esclarecimientos de diversa índole con base en evidencias o con base en los relatos de las tradiciones orales o simplemente con base en el conocimiento popular.

Quintana (2001) señala que las creencias de una persona son el conjunto de realidades metaempíricas y de ideas que la persona reconoce y afirma como principio de cuanto deben pensar, hacer y esperar. Para Brezinka (1992) son un proceso psíquico vinculado al sen-

timiento y a la voluntad y se refieren a una doctrina no demostrada científicamente sobre la interpretación del mundo. La primera definición evidencia que una creencia es una realidad no verificable ni por los sentidos ni por la razón filosóficamente hablando, pero que tiene tanto poder que determina lo que la persona debe hacer; es decir, inmerso en la creencia está el deber ser y el deber hacer, incluso si va en contra de lo establecido legal y mayoritariamente. En la segunda definición, Brezinka sostiene que las creencias están relacionadas con los sentimientos de los seres humanos sobre un determinado aspecto; la actuación de una persona depende en muchas ocasiones de lo que sus sentimientos le indiquen que debe hacer, en otras palabras, una creencia determina y controla su voluntad y por consiguiente, determina lo que debe hacer; en sintonía con el autor, una creencia es una forma de interpretar el mundo y tal como lo señala Zambrano (2011), la interpretación es subjetiva, luego, las creencias tienden a ese subjetivismo que posibilita múltiples interpretaciones en virtud de la unicidad y particularidad de cada persona.

En el campo educativo existen creencias sobre la evaluación del aprendizaje, muchas de ellas adquiridas en las etapas de formación profesoral de una persona y otras en el ejercicio profesional de la enseñanza. Los futuros profesores logran configurar en sus estudios algunas de ellas relacionadas con lo que es y lo que significa la evaluación, tales creencias probablemente sean reorientadas en el desarrollo de su profesión en el futuro, o por el contrario, logren un arraigo más fuerte; de todas maneras, se espera que una convicción suministre ciertas explicaciones o respuestas a interrogantes en relación con el aprendizaje logrado por un estudiante después de un proceso de formación; en ese sentido, se considera que una prueba evaluativa es una buena manera de interpretar la realidad en términos de aprendizaje.

Las creencias tienen gran arraigo entre los profesores y los estudiantes, a tal punto que determinan los patrones de evaluación, los

procesos, los instrumentos, los tiempos y, lo que es lo más importante, señalan los caminos de la interpretación de los resultados de una prueba. De ahí que es muy importante abrir los horizontes hacia la comprensión del proceso evaluativo y sus diversos sentidos. Villoro (1998) aduce que solo creemos lo que consideramos verdad; en este escenario, es probable que un evaluador considere como verdad única los resultados de una prueba, pues, las creencias son inconscientes y actúan en el subconsciente de las personas. El autor señala: “no me atrae algo por ser hermoso sino porque creo que es hermoso” (p. 67); una prueba puede ser considerada objetiva porque ha sido exitosa y es muy reconocida a nivel internacional, en consecuencia, se puede decir que es objetiva porque se cree que es objetiva, no porque realmente lo sea.

Villoro establece dos clases de creencias: a) aquellas en sentido fuerte o de certeza; significa que una persona está completamente segura, es decir, tiene la convicción de algo y generalmente, se relacionan con situaciones fácticas, por ejemplo, estar seguro que la capital de Angola es Luanda; b) creencias en sentido débil o de presunción; expresan que alguien tiene seguridad y convencimiento sobre algo pero admite que puede estar equivocado, ejemplo, creo que ganaremos el partido; sin duda que, en el campo de la evaluación, se preferiría tener este tipo de creencia en tanto admite la posibilidad del error, de la otra opción o de las otras opciones, en otras palabras, significaría que alguien puede creer fervientemente en algunos presupuestos teóricos y prácticos sobre el accionar evaluativo, pero estar dispuesto a revisarlos nuevamente y a reconsiderarlos; incluso a partir de las creencias nuevas, una persona debería dejar abierta la posibilidad de reorientarlas en el futuro ya que nada es completamente estable e invariable.

Siguiendo a Quintana (2001) las creencias provienen de diversas fuentes. Una de ellas es “la influencia de la sociedad y la cultura ambiental y ocurren por la mediación de la cultura social con sus funciones de inculturación y aculturación de los individuos” (p. 22); asimismo, las

tendencias históricas y hegemónicas sobre la evaluación pueden incidir fuertemente en las convicciones de los profesores y de los jóvenes de hoy en día; los currículos tradicionales seguramente tiene sus propias visiones y éstas se transmiten a las nuevas generaciones a través de los programas de formación en escuelas, colegios y universidades; es una forma de aculturación forzada, una manera de defender creencias y percepciones de otras generaciones y quizás de otros tiempos.

El término creencias ha tenido diversas denotaciones y connotaciones en el campo de la educación. Borg (2006) recopila una serie de términos afines, algunos de los cuales se presentan a continuación.

Creencias

Kagan (1992b), Pajares (1993), Ford (1994), Tobin y LaMaster (1995), y Crawley y Salyer (1995) definen las creencias como aquellas teorías implícitas, temas de enseñanza, preconcepciones, convicciones, opiniones, actitudes, valores, suposiciones implícitas sobre los estudiantes, el aprendizaje, la enseñanza y sobre el proceso educativo. Se infiere que el término abarca una serie de significados y sentidos que le dan una gran riqueza connotativa y que hace posible incursionar en espacios de gran trascendencia en el campo educativo, incluyendo la evaluación.

Cognición

Para Kagan (1990) las cogniciones son autorreflexiones, creencias y conocimientos que tiene el profesor acerca de la enseñanza, de los estudiantes y también del contenido. Son estrategias utilizadas para solucionar las dificultades que a diario surgen en el aula de clase y la evaluación no escapa a tales inconvenientes, por lo general, atribuidos a los aprendices.

Conocimiento Condicional y Situacional

Roehler et al. (1988) señalan que este conocimiento determina cómo actuar y reaccionar ante eventos específicos. Los autores señalan la necesidad de reaccionar ante el resultado de una acción, por ejemplo, el caso de la evaluación; no basta con hacer la prueba, es preciso hacer algo después de su aplicación bien sea ejercicios de retroalimentación, refuerzos, diálogos críticos, sugerencias etc.

Concepción

Thompson (1992) describe el término como aquellas creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias consciente o inconscientes acerca de una disciplina. Se confirma que las concepciones son inherentes a las personas sin importar si éstas son conscientes o no de su existencia, así, al evaluar a los docentes los profesores actúan dirigidos por creencias adquiridas previamente, aunque éstas no sean evidentes o fácilmente identificables. Thompson añade que las concepciones tienen que ver con el papel de los aprendices, las actividades de la clase y los logros de instrucción y que, además, determinan el rol que los profesores asignan a los estudiantes bien sea activo a pasivo en la evaluación de aprendizajes; por lo general, el proceso implica que los estudiantes apliquen a la prueba, reciban los resultados y los interpreten de acuerdo al sistema educativo vigente.

Para Hewson, Kerby & Cook (1995) las concepciones son aquellas ideas e interpretaciones de la experiencia relacionada con el profesor y la enseñanza; una vez más, se insinúa la importancia de las concepciones dentro de los fenómenos educativos incluyendo las acciones evaluativas; teniendo en cuenta que la interpretación es múltiple y variada, no basta con aquella hecha por uno de los protagonistas solamente, pues se corre el riesgo de tener una visión sesgada del proceso desestimando todas las variables, los sentidos y significados

que pueden emerger de las interpretaciones de los demás actores que intervienen en todo el proceso evaluativo.

Conocimiento Pedagógico General

Concomitante con las creencias, existe el término conocimiento pedagógico. Para Wilson, Shulman & Richert (1987) es el conocimiento de principios pedagógicos que no se relacionan con la asignatura o los temas de enseñanza. En otras palabras, hace referencia a aquellos asuntos que tiene que ver con el método, los recursos, las actitudes, los procedimientos, entre otros. La manera como se mire la evaluación hace parte de ese componente de creencias pedagógicas que tienen los profesores; para algunos, puede significar la última palabra y determinar si hubo o no aprendizaje, para otros, podría ser una gran oportunidad para reflexionar, dialogar, hacer ajustes e incluso cambiar estrategias y procedimientos.

Conocimiento Sustancial

En términos de Zeichner, Tabachnick & Densmore (1987) este conocimiento hace referencia a los paradigmas utilizados para guiar la investigación y dar sentido a la información. De manera consciente o inconsciente los profesores adhieren a ellos para orientar los procesos de búsqueda del conocimiento y la manera de interpretar o comprender la información; aquí también puede hablarse de los paradigmas de la evaluación bien sea positivista o pospositivista; si la creencia se orienta por el primero, se hablaría de que los resultados de las evaluaciones serán siempre una especie de espejo de la realidad, en consecuencia, serán siempre confiables y válidos; pero si tal creencia se observa desde la mirada pospositivista, los resultados serán referentes parciales y pasajeros de lo que ocurre en la mente del estudiante en términos de aprendizaje.

Imágenes

Otro término utilizado para referirse a la cognición o a las creencias son las imágenes. Según Calderhead & Robson (1991) son metáforas para pensar acerca de la enseñanza y sobre cómo los estudiantes aprenden. Es frecuente que los profesores evalúen en consonancia con la forma como enseñan, por ello es primordial pensar y repensar no solamente sobre las clases propiamente dichas sino también sobre las evaluaciones; una metacognición sobre el trabajo hecho por quien enseña facultaría el desarrollo del espíritu autocrítico en tanto se admita que en la clase pueden ocurrir aciertos y desaciertos; los autores se refieren a la conveniencia de averiguar la forma cómo los estudiantes aprenden, en tal sentido, si se les permite hablar sobre la evaluación probablemente aflorarían situaciones reveladoras positivas y negativas que ni el mismo profesor habría considerado desde su propia óptica.

Teorías Implícitas

Dirkx y Spurgin (1992) señalan que éstas hacen relación a las generalizaciones con base en creencias, experiencias, valores e hipótesis que el profesor utiliza para orientar su conducta. Una vez más se advierte que la forma cómo los profesores orientan sus clases es el reflejo de las teorías que están implícitas en sus presupuestos intelectuales, académicos y pedagógicos; de esta manera, su posición con respecto a los resultados de la evaluación puede ser inflexible e intransigente ya que sus creencias le indican que, por ejemplo, las matemáticas son exactas y en consecuencia, revelan con claridad el aprendizaje de sus estudiantes; pero también es posible que el profesor acepte que el error es un pretexto valiosísimo para avanzar y que los resultados de las pruebas evaluativas pueden revelar la pertinencia o no pertinencia incluso de un currículo, lo cual sugeriría que la

interpretación múltiple hace también aportes múltiples al complejo proceso de enseñar, aprender y evaluar.

Teorías Laicas

Holt Reynolds (1992) las describe como aquellas creencias desarrolladas a través del tiempo sin la influencia de una formación académica. En ocasiones, la experiencia de un profesional adquiere un peso cognitivo muy poderoso debido, entre otras cosas, a la creencia de que, si a lo largo de los años un procedimiento o técnica ha producido buenos resultados, entonces no hay necesidad de innovar o arriesgarse a explorar cosas nuevas que pueden resultar peor que las anteriores. En el caso de la evaluación, esta creencia puede ser muy acentuada a tal punto que los profesores evalúen a sus estudiantes con los mismos instrumentos y técnicas de hace dos o tres décadas, argumentando, probablemente, que ellos y otras generaciones fueron evaluados de esa manera y que su vida laboral bien sea pública o privada ha sido exitosa. Estas teorías son difíciles de cambiar, pues se considera que experiencia es sinónimo de éxito, lo cual no se quiere desconocer en este libro, por el contrario, la experiencia de quien enseña asociada a las nuevas realidades sociales, económicas, políticas y educativas, constituirían un insumo sólido para mirar hacia el futuro desde la perspectiva de la educación; pero experiencia también significa tener la madurez y solidez suficientes como para creer que siempre habrá algo novedoso, inexplorado y quizá injustamente ignorado.

Conocimiento Práctico Personal

Siguiendo a Connelly & Clandinin (1988) esta clase de conocimiento hace referencia a la manera particular como un individuo reconstruye el pasado y las intenciones hacia el futuro para satisfacer las necesidades presentes. Este tipo de conocimiento expresa de ma-

nera clara y concisa uno de los propósitos planteados en este libro, especialmente en lo relacionado con la evaluación, en tanto ésta sea utilizada no solo para evaluar el conocimiento presente sino para voltear la mirada hacia la forma cómo se hizo la prueba, qué elementos fueron incluidos y excluidos, etc. para mejorarlos y proyectarlos al futuro en posteriores evaluaciones.

Perspectivas

Para Tabachnick & Zeichner (1986) son un conjunto de ideas y acciones que se usan en situaciones problemáticas. Los autores aducen que van más allá de las actitudes, ya que no son solamente disposiciones para mejorar sino acciones prácticas que muestran resultados. No sería de mucha utilidad tener diálogos horizontales con los estudiantes sobre la evaluación, si la situación continúa exactamente igual; sus voces deben traducirse en obras y en actos fruto del consenso y el carácter inclusivo que debe reinar en la atmósfera educativa. Calderhead (1988a) también hace relación a las perspectivas indicando que las acciones deben ser accesibles y aplicables a la vida misma. En este sentido, las evaluaciones deben ajustarse a las características de Brown (2007), ya señaladas anteriormente en este texto.

Conocimiento Situado

Es el conocimiento automático desarrollado contextualmente y consiste en una colección eficiente de descubrimientos para solucionar problemas de enseñanza (Leinhardt, 1988). El autor plantea la necesidad de la heurística contextual como un mecanismo para buscar siempre nuevas formas de enfrentar los nuevos retos de la educación, pues, nada está absolutamente definido y la evaluación también es un proceso en construcción continua.

Esquema

Son representaciones ordenadas de acciones o situaciones con variables que se adaptan a un contexto en particular (Carter y Doyle, 1987). Los autores dejan claro que los esquemas deben ser utilizados teniendo en cuenta las circunstancias, es decir, deben ser adaptadas a las necesidades particulares de las personas; las creencias o los esquemas de los profesores deben ajustarse a las condiciones de los estudiantes, pues no pueden recibir el mismo tratamiento evaluativo quienes siempre han tenido éxito que aquellos que se esfuerzan por mejorar y aspiran también a ser exitosos.

Orientaciones Teóricas

Son sistemas de creencias y principios filosóficos empleados por los profesores para desarrollar expectativas sobre los aprendices, para tomar decisiones en el salón de clases (Harste y Burke, 1977). Como puede verse, quedan pocas dudas acerca de la necesidad de tomar decisiones en favor de todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; generalmente, las pruebas evaluativas y sus resultados dan señales de la manera cómo está marchando el proceso educativo y es ahí donde la habilidad del maestro juega un papel importante para redireccionar y mejorar roles y actividades.

Máximas

Son principios de trabajo personales que reflejan las filosofías individuales de enseñanza de los profesores (Richards, 1996). Cada uno tiene sus propias máximas o creencias sobre la manera cómo debe evaluar, algunas de ellas contrastan con otras de sus propios colegas, lo cual probablemente obedezca al carácter autónomo que tienen en la clase; sin embargo, esta diversidad no debería ser obstáculo para que haya diálogos entre profesores de las mismas instituciones o de

otras similares. De todas maneras, se respetan las máximas personales, pero también queda abierta la posibilidad de ver y escuchar a otros.

Rutinas

Otro término utilizado para referirse a las creencias son las rutinas, entendidas como patrones de pensamiento y acción habituales que eliminan las dudas sobre lo que se va a hacer y reducen la complejidad e incrementan la predicción (Crookes y Arakaki, 1999). Los autores sostienen que las rutinas determinan cómo actuar en las clases y de esta manera disminuir las incertidumbres que, generalmente, enfrenta el profesor; en otras palabras, permiten planear en detalle las actividades en el aula de clase y predecir con antelación resultados y posibles dificultades para, de esta manera, facilitar el complejo trabajo de la enseñanza en la escuela; desde esta mirada se advierte la necesidad de actuar sobre las propias rutinas, dudar de las propias creencias, métodos, procesos y contenidos.

Como puede apreciarse, existe una amplia terminología relacionada con las creencias de los profesores sobre diversos aspectos de su trabajo, incluyendo la evaluación de aprendizajes. A continuación, se detallan las creencias de algunos de los participantes en el estudio que Araújo (2016) encontró en relación con este tema en un programa de pregrado de la Universidad de Nariño, situada al sur de Colombia en el Departamento de Nariño.

El autor concluye que los profesores tienen “creencias eclécticas” sobre la evaluación, entendidas como la diversidad de convicciones que tiene las personas dependiendo de sus propias experiencias y que evidencian distintos puntos de vista y distintos enfoques, no necesariamente antagónicos. Para la gran mayoría de profesores del estudio realizado, la actividad evaluativa es un fenómeno que se observa y ejecuta desde un paradigma cuantitativo y, en ese sentido, cobra preponderancia la calificación, la medición, la cifra, la exactitud

y el resultado; asimismo, la función social, centrada en la evaluación sumativa, la certificación y la promoción, goza de gran aceptación entre los profesores; por otra parte, una pequeña minoría observa el fenómeno en mención desde una orientación cualitativa en tanto el proceso y la interpretación así como la comprensión, son aspectos esenciales en los cuales predomina la función pedagógica.

El estudio evidencia que las creencias eclécticas de los profesores son dispersas, tal como se detallan a continuación. Mientras para algunos las pruebas deben diseñarlas ellos mismos, para otros es preferible que lo hagan expertos en evaluación; con respecto a los momentos de las evaluaciones, hay quienes consideran que deben hacerse en fechas establecidas en el programa de la asignatura que, generalmente, se presenta al comienzo de un período académico, independientemente del desarrollo de los programas, es decir, dando estricto cumplimiento a un cronograma; sin embargo, una minoría sostiene que deben ser permanentes y continuas dependiendo de los avances y necesidades de los estudiantes; sobre este punto, es preciso reseñar que la evaluación no siempre tiene que depender de cronogramas inflexibles y predeterminados, pues existen muchos factores emergentes que impiden su cumplimiento normal a lo largo de un período académico, razón por la cual es necesario actuar en consecuencia, es decir, hacer ajustes de contenidos y fechas constantemente; esta flexibilidad no debe ser vista como un error ni una irresponsabilidad, por el contrario, es actuar de acuerdo las circunstancias que se viven día a día en el aula incluyendo, por supuesto, el ritmo de los educandos. En relación con las características de las evaluaciones, el autor encontró que los profesores consideran que las pruebas aplicadas no siempre están bien elaboradas y adolecen de criterios como la confiabilidad y la validez, quizás porque quienes las diseñan, en este caso quienes enseñan, no tiene la capacitación adecuada requerida o las circunstancias de tiempo, espacio, recursos, etc. no permiten su optimización.

Por otra parte, el auto encontró que los profesores creen que la asistencia a clases está relacionada con el éxito en las pruebas. Dicho de otra manera, aprenden más aquellos estudiantes que asisten con regularidad a clases presenciales que aquellos que lo hacen esporádicamente. Como bien se sabe, el aprendizaje depende de muchas factores internos y externos y la asistencia es una variable que debe manejarse con cuidado, pues no siempre aprende más quien nunca falta a clases, posiblemente quienes asisten irregularmente a las sesiones ocupen su tiempo en consultas, trabajo independiente y demás actividades que favorecen el aprendizaje autónomo que, por lo general, arroja buenos resultados.

En su investigación, Araújo concluye que la subjetividad hace parte de los procesos evaluativos. Por ejemplo, el diseño de las pruebas no siempre se ajusta a las condiciones mínimas requeridas para su elaboración; de igual manera, la valoración de las respuestas de los educandos depende de la apreciación subjetiva del evaluador, sobre todo si las rúbricas no son precisas o, en el peor de los casos, si no existen; algunos profesores participantes en la investigación revelan que la evaluación no revela ni fallas ni fortalezas de los aprendices, sino simplemente determina quien pasa a otro nivel y quien no; esta es una crítica profunda a los sistemas evaluativos escolares, pues advierte sobre el carácter nocivo que pueden tener si únicamente se hace para promover estudiantes, es decir, si solo se aplica teniendo en cuenta su función social.

El estudio también concluye que existe un predominio de la evaluación del conocimiento declarativo (datos, fechas, nombres, cantidades, etc.). Se ha dado prelación a la repetición, a la memorización y al almacenamiento de información en detrimento del aprendizaje significativo y proactivo, dejando en un plano secundario la discusión, el debate o la producción de trabajos por parte del estudiante; en otras palabras, es la evidencia de la educación bancaria planteada por Freire,

según la cual uno es quien sabe y transmite información y otro es el que ignora y aprende sin mayores consideraciones reflexivas; desde luego que, evaluar para analizar y reflexionar requiere de mayor tiempo y dedicación no solamente del profesor sino también del educando, quizás por eso no es de gran aceptación en las aulas de clase.

Por otra parte, el estudio revela que la evaluación es un instrumento de poder que tiene el profesor para garantizar autoridad y asistencia a las clases. En términos de Freire (2005) este sería un vivo ejemplo de la condición de opresor por parte de quien enseña y de oprimido por parte del aprendiz, puesto que el éxito de este último depende exclusivamente de los resultados de las pruebas o exámenes y quien tiene en sus manos la tarea de asignar calificaciones es el profesor, en consecuencia, el estudiante está supeditado al tratamiento e interpretación que el evaluador haga de las calificaciones. Asimismo, la famosa llamada a lista, aparte de ser un mecanismo de control de asistencia, también se convierte en una forma de generar temor ya que la inasistencia supuestamente denota desinterés, desmotivación y descuido; al respecto, cabe indicar que es posible que un estudiante desista de ir a clases porque tiene otro tipo de razones, por ejemplo, que las clases sean monótonas, pasivas, intimidantes o poco interesantes; de igual manera, problemas de índole personal, familiar, social, etc. también pueden ser causas de inasistencia del estudiante a clases.

Araújo encontró que la mayoría de profesores están satisfechos con la manera como evalúan y con los resultados de las evaluaciones. Tal vez esta sea una reacción natural en defensa de su trabajo, pero también evidencia el poder de las creencias a tal punto de aseverar que lo hecho está bien hecho y, en consecuencia, hay que seguir haciéndolo; otros profesores señalan que no están satisfechos con la manera cómo evalúan porque las pruebas no reflejan el aprendizaje de los educandos y, en este sentido, pasan a otros niveles estudiantes que no aprendieron y no pasan quienes sí lo hicieron; esta sería

una paradoja muy compleja de la evaluación que conduciría a la necesidad de replantear su esencia, su estructura y sus procedimientos, pues no es suficiente el examen tradicional para determinar cuánto han aprendido los estudiantes. Estos hallazgos reafirman la existencia de creencias eclécticas entre los profesores participantes en el trabajo investigativo en referencia.

Según el estudio, quienes enseñan tienen la convicción de que el tiempo asignado para las pruebas evaluativas es el adecuado porque ellos mismos las desarrollan antes de aplicarlas a los estudiantes. Sobre este punto, es esencial señalar que la concepción de tiempo que tiene el profesor no es la misma que aquella de quien aprende, entre otras cosas porque el primero ya está familiarizado con el tema objeto de evaluación, es decir, ya vivió la experiencia que en ese momento para el aprendiz es nueva; de igual manera, el profesor es quien, por lo general, elabora la prueba y determina el contenido y el tipo o tipos de pregunta(s) que va a utilizar, en consecuencia, ya conoce las respuestas (o al menos en ocasiones cree tenerlas) y es lógico que el tiempo que necesita para desarrollar la prueba no es el mismo que el del estudiante, quien se ve notoriamente afectado por factores como la tensión, nerviosismo y la preocupación, solo por mencionar algunos.

El autor también encontró creencias eclécticas en relación con la justicia en los procesos de evaluación. Algunos profesores educan que sí hay justicia porque se evalúan a todos los estudiantes con los mismos criterios de tiempo, lugar y contenido; sin embargo, otros reconocen la necesidad de evaluar de manera más individual reconociendo las particularidades de cada aprendiz; es innegable que el estado de ánimo de quien enseña incide en sus juicios de valor sobre las respuestas que distintos aprendices puedan dar sobre el mismo tema o sobre la misma pregunta; en este orden de ideas, el concepto de justicia en las pruebas evaluativas debe manejarse con mucho cuidado para evitar cometer errores de subvaloración o sobrevaloración.

De acuerdo al estudio, los profesores consideran que sus creencias sobre la evaluación provienen de su propia experiencia cuando fueron estudiantes, indicando que así fueron evaluados y así lo harán ahora como profesionales de la educación; indican que sus convicciones provienen de la manera cómo fueron formados académicamente en el pregrado; de igual manera, encuentran que les toca ajustarse a la reglamentación institucional; por último, aducen que sus creencias evidencian la necesidad de competir en un mundo globalizado para lograr calidad en el que casi todo tiende a ser medido y cuantificado.

Según Araújo, los profesores tienen sus propias creencias sobre el significado de la evaluación. Para algunos es medir, auscultar, certificar, cazar errores, castigar, es decir, tienen visiones derivadas de posturas positivistas, instrumentalistas, propias de la función social; tan solo un solo profesor señala que evaluar significa rastrear procesos para buscar soluciones; por otra parte, los educadores tienen la creencia de que la mejor manera de solucionar los problemas de aprendizaje es haciendo más evaluaciones, es decir, a mayor número de evaluaciones más aprendizaje; esta es una forma de defender la postura, según la cual, para mejorar hay que repetir lo que se hizo a sabiendas de que no funcionó como se esperaba; también es una manera de culpar al aprendizaje del fracaso en las evaluaciones, es decir, al estudiante desechando la posibilidad de encontrar errores en la enseñanza o en otras posibles causas relacionadas con los textos, materiales, actividades o enfoques metodológicos; también hay profesores que consideran que no se debe hacer nada ante el fracaso de los estudiantes, porque todo está planeado y si hay malos resultados es porque no cumplieron con los requisitos mínimos exigidos; esta es una creencia que advierte un positivismo centrado en la relación causa efecto porque todo tiene una explicación en el sentido de que algo causó una consecuencia; no obstante, y siguiendo a Dilthey (2000), no todo tiene que explicarse desde este marco inflexible, pues los fenó-

menos de la naturaleza tal vez puedan explicarse desde esta perspectiva, pero el comportamiento y las vicisitudes humanas no se ajustan a este modelo, en su lugar, emerge la posibilidad de comprender su naturaleza, su carácter variable y a veces indescifrable, pues lo que se cree que es no siempre es, es decir, las pruebas y sus resultados solo son superficies, no esencias.

El autor señala que los profesores tienen sus propias creencias sobre la manera cómo se puede mejorar los resultados de las evaluaciones. Algunos creen que se deben animar a cambiar sus propios esquemas mentales; atreverse a desarmar la evaluación; mirar con mayor detenimiento el componente humano; ligar todo accionar evaluativo con el currículo; exigir más; prepararse más; tener en cuenta las necesidades del estudiante; dedicarse más; no fomentar el facilismo; tener mayor vocación como futuros agentes de cambio y mejor disposición hacia la cultura de la pregunta. En estas creencias se puede entrever una actitud de cambio de los profesores, la cual necesariamente tiene que convertirse en acciones y gran parte de la implementación de ellas le corresponden al educador; es él quien debe crear o propiciar espacios para que ese cambio logre concretarse bajo su responsabilidad y la del estudiante; no basta simplemente con tener la intención o la actitud de hacerlo, es necesario reorientar o cualificar viejas creencias. En el siguiente capítulo se proponen unos lineamientos que intentan reconceptualizar la evaluación con el propósito central de mejorar el aprendizaje.



Capítulo 4

Hacia una Evaluación Proactiva

Introducción

La propuesta aquí presentada ha sido denominada “Hacia una Evaluación Proactiva”. Se ha utilizado la preposición “hacia”, para señalar que se trata básicamente de una orientación o dirección que apunta al logro de algo a través de un proceso y no un fin en sí; este proceso busca miradas alternas para hacer del acto evaluativo un elemento proactivo que coadyuve en el mejoramiento del proceso de enseñanza, aprendizaje. Con base en algunos lineamientos filosóficos y epistemológicos descritos en los capítulos anteriores, se presenta una serie de lineamientos que sugieren la posibilidad de reorientar los sentidos de la evaluación de aprendizajes; no se trata de una propuesta única, pues es claro que en el mundo de las ciencias humanas y sociales las consideraciones de esta naturaleza tienden a ser excluyentes y a veces injustas; por el contrario, se espera dejar un mensaje en favor de lo diverso, lo alterno, lo inexplorado y a veces lo inesperado. La evaluación proactiva se inscribe en la posibilidad de mirar retrospectivamente hacia el pasado, registrar el presente para luego tener la visión de cómo solucionar imprecisiones o errores de cualquiera de los protagonistas y prever situaciones que se pueden presentar en el futuro.

Para empezar, es necesario mencionar que, como se sabe, antes de ejecutar acciones, por lo general el ser humano acude a procesos de pensamiento, de análisis, de apropiación, etc. que evidencian de manera consciente o inconsciente sus creencias sobre un fenómeno determinado. De este modo, la propuesta sobre una evaluación proactiva sugiere una apertura y flexibilidad mental dispuestas a reorientar, reafirmar o cambiar líneas de pensamiento.

La evaluación de aprendizajes ha estado presente en la mayoría de sistemas educativos de países del mundo entero. La llegada y el asentamiento de europeos en América trajo consigo legados económicos, políticos, sociales y culturales entre los cuales el modelo educativo no podía ser la excepción; inmersa en los sistemas educativos vino inscrita la evaluación de aprendizajes y la manera como debía llevarse a cabo; posiblemente, bajo la influencia del positivismo reinante en esa época, las concepciones europeas sobre el acto de evaluar y sus procedimientos orientaron un sistema que evidenciaba el diseño y aplicación de pruebas para descubrir la verdad sobre lo que sucedía en la mente de los estudiantes en términos de aprendizaje; las evaluaciones se consideraron (y en algunos contextos todavía se siguen considerando) como la prueba determinante y fehaciente del aprendizaje o del fracaso de un aprendiz; en tal sentido, la razón, la explicación y la experimentación propiamente dichas, fueron los pilares para diseñar políticas y procedimientos del accionar evaluativo. En muchos sistemas del mundo, predominó y sigue predominando la función social de la evaluación asignándole un rol inferior al que realmente le corresponde; se ha evaluado para seleccionar personas en sus aspiraciones de ingreso a sistemas educativos o laborales; se ha evaluado para otorgar calificaciones con base en escalas numéricas o para otorgar diplomas al finalizar un período de instrucción en todos los niveles de formación académica; de igual manera, la prueba evaluativa se ha utilizado para acreditar que un estudiante ha terminado

satisfactoriamente un nivel de formación y está listo para ingresar al siguiente; con mucha frecuencia ha predominado la evaluación sumativa a través de promedios numéricos que se hacen al finalizar un período escolar con el fin de determinar el logro de objetivos y la eficacia de un programa.

Estas formas de concebir la evaluación han sido el resultado histórico de la manera de ver, percibir y explicar los fenómenos que ocurren en el mundo científico y en la vida cotidiana. En la actualidad, cuando las realidades sociales, culturales y tecnológicas evidentemente han cambiado, aún se observan las mismas creencias de entonces, creencias que gozan de gran arraigo y aceptación, a tal punto de ser consideradas verdades únicas e irrefutables bajo el argumento de que así se ha hecho y así ha funcionado históricamente. La presente propuesta está en contra tendencia ya que sería un acto de autocracia considerar que las formas de evaluar predominantes son las únicas y las más apropiadas; nada más enriquecedor que el disentimiento y la discrepancia proactiva, en este sentido, esta clase de evaluación es una mirada alterna que tiene un fin sustancial: la cualificación de aprendizajes.

Por otra parte, es indispensable aclarar que el propósito central de esta propuesta no es presentar técnicas e instrumentos de evaluación, entre otras razones, porque sería ir en contravía de la filosofía expresada a lo largo de los capítulos anteriores en los cuales se ha precisado que no hay formas únicas de ver y hacer las cosas, pues equivaldría a reducirlas a una forma lineal y simple y sería descartar el infinito mundo de las posibilidades coartando, de esta manera, la creatividad tanto de profesores como de estudiantes. En su lugar, se pone en consideración algunas reflexiones y sentidos alternos que subyacen al proceso de evaluar y se describen algunos roles también alternativos que pueden desempeñar los protagonistas del proceso en referencia, a saber: quien enseña, el docente, el sistema educativo, el administrador, los materiales, el tiempo y también algunos elemen-

tos inherentes al mismo proceso, por ejemplo, las implicaciones de la ética en la evaluación, la evaluación para el aprendizaje, la evaluación como fuente de investigación, las consideraciones de una evaluación caótica, la ubicuidad de la evaluación y los diálogos horizontales para lograr un empoderamiento equitativo de los protagonistas.

El Profesor Proactivo

En primera instancia, el profesor con esta característica acepta que el mundo está inacabado y que aún hay un gran camino por recorrer y construir; admite el hecho de que se ignora mucho y se conoce poco y que todos saben algo de algo, pero desconocen mucho de ese algo; en este sentido, quien cree que lo sabe todo está dando pasos gigantescos hacia la ignorancia; el profesor proactivo comprende que nada está completamente definido y tiene una estructura mental abierta a la crítica y a la autocrítica, en consecuencia, acepta que el mundo de la evaluación de aprendizajes está todavía por explorarse y readecuarse.

En segundo lugar, quien enseña de manera proactiva acepta que es natural que el mundo esté cambiando día a día y que la evaluación de aprendizajes también debe ajustarse a las nuevas necesidades contemporáneas. En consecuencia, saca provecho de su experiencia como evaluador y reorienta su mirada hacia aquellos escenarios en donde las posibilidades son infinitas; se atreve a experimentar nuevas técnicas, nuevas estrategias, utiliza instrumentos diferentes, hace de la tecnología su gran aliada, en pocas palabras, se arriesga a buscar otras formas de lograr el éxito.

Por otro lado, la incertidumbre hace parte de los presupuestos mentales de un profesor proactivo aceptando que la evaluación de aprendizajes es algo incierto. Quien enseña probablemente jamás sabrá con exactitud cuánto han aprendido sus estudiantes, solo tendrá acceso a un rango parcial de lo que sucede en sus mentes dinámicas,

es decir, solo tendrá apariencias y algunas señales superficiales que le brindan los exámenes y cualquier tipo de prueba evaluativa, ya que la realidad es esquivada al sujeto; no se puede pedir a la evaluación lo que no puede ofrecer, en su lugar, el profesor que aquí se describe aprovecha las señales y los indicios de toda actividad evaluativa para enriquecer su conocimiento y para tratar de solucionar problemas.

El profesor proactivo realiza procesos de metacognición. Por una parte, analiza su propio conocimiento sobre la evaluación y si es preciso consulta y profundiza sobre diversos temas concomitantes a este proceso; también revisa técnicas e instrumentos, sistemas de calificación y su respectiva interpretación antes y después de la aplicación de una prueba; de esta manera, puede llevar registro de los aciertos y desaciertos en materia evaluativa, es decir, voltea la mirada hacia su quehacer evaluativo en casi todos los escenarios posibles; no deja nada al azar, siempre está pendiente de los detalles que conducen bien sea al éxito o a la posibilidad de reconocer y reorientar cosas que se pueden mejorar.

Continuando con la descripción de las características de un profesor proactivo, es esencial manifestar que este tipo de profesional acepta que hay muchas particularidades personales que no se pueden ni predecir, ni controlar. Desde una visión constructivista, el comportamiento humano no siempre se puede prever con antelación debido a esa caracterización única que tiene cada persona; aspectos como el nerviosismo, las afecciones emocionales, los problemas personales o la condición cultural de los estudiantes, son difícilmente observables con antelación y muchos menos solucionables todo el tiempo; con razón Illich (1985) señaló que se ha aceptado el hecho de que la evaluación puede medirlo todo, cuando en realidad solo son algunas aristas las que pueden vislumbrarse muy lejana y difusamente a través de los resultados de pruebas evaluativas; precisamente, estas particularidades conducen a hacer de la evaluación un fenómeno complejo y a

comprender que no siempre se ajusta a aforismos tales como, “el profesor enseña y el estudiante aprende” o “debe evaluarse lo que aprendió”; es necesario ser conscientes de que muchas veces se enseña y se aprende parcialmente y en el peor de los casos no se aprende nada, incluso hay situaciones en las cuales el estudiante aprende sin la necesidad de la enseñanza; la acción evaluativa es incierta por ello es una fuente riquísima de información y de investigación.

En el campo de las ciencias humanas y sociales, la evaluación de los aprendizajes difícilmente puede ser considerada como universal. Las características de los sistemas educativos, culturales, sociales o económicos de los países del planeta son tan diversos al igual que la idiosincrasia de sus habitantes; es necesario tener en cuenta la heterogeneidad de cada ser humano, pues cada quien aprende de manera diferente y exterioriza sus conocimientos de manera diversa; un estudiante extrovertido con un bagaje cultural amplio reaccionará a una prueba oral de manera diferente a como lo haría un joven con presupuestos culturales limitados y con una timidez que a la hora de responder una prueba evaluativa, afloran con mucha fuerza afectando los resultados esperados; el profesor proactivo no espera lo mismo de todos, pues comprende que hay diferentes maneras de expresar lo mismo, incluso cuando se utilizan las mismas palabras los mensajes pueden ser diferentes.

Con frecuencia, los aprendices se quejan de la injusticia en las evaluaciones. Una de tantas razones podría ser porque se sienten subvalorados con calificaciones que no reflejan su esfuerzo y su aprendizaje, talvez, debido a la naturaleza de las preguntas, al momento inoportuno de la evaluación o a la actitud bien sea del profesor o del mismo aprendiz; este es un riesgo que se corre cuando se evalúa, pues se puede no solo subvalorar sino también sobrevalorar el aprendizaje de un docente; se reitera que una sola prueba evaluativa difícilmente revelaría lo que alguien ha aprendido, por lo tanto, surge

la necesidad de convertir la evaluación en un proceso permanente y variado que tenga espacios para que los estudiantes manifiesten lo que han aprendido en diferentes momentos y de diferentes maneras; el examen no siempre revela lo que los estudiantes saben, solamente revela lo que respondieron, con razón Lobrot (1971) adujo que lo único que se puede afirmar de un aprendiz que contesta correctamente una pregunta es que “contesta esa pregunta”, no que realmente sabe algo; quizás por ello los filósofos han cuestionado con mucha propiedad si existe una y sólo una forma de responder a una pregunta, teniendo como marco explicativo el hecho de cada persona construye la realidad a su manera. El profesor proactivo tiene en cuenta estos y otros aspectos al momento de evaluar y de interpretar los resultados.

La coherencia entre la forma de enseñar, la forma de evaluar y la forma de interpretar los resultados de la evaluación, es una cualidad del profesor proactivo. Sería contradictorio enseñar con base en unos presupuestos metodológicos y filosóficos determinados, evaluar con otros diferentes e interpretar los resultados desde un enfoque distinto a los anteriores; por citar un ejemplo, sería injusto que en clase se haya trabajado con contenidos de conocimiento procedimental y que el examen se base en contenidos declarativos; esta situación generaría confusión y desmoralización en el aprendiz y evidenciaría, en algunos casos, el poder que ejerce el profesor en el aula de clase dando como resultado una especie de violencia tácita y silenciosa que afecta significativamente al estudiante.

El profesional que se defiende en este texto entiende que la evaluación no se hace para castigar al estudiante (pérdida de una asignatura, repetición de niveles y grados, expulsión de una institución, etc.), sino para reconocer sus cualidades, fortalezas y potencialidades. Nada más gratificante para quien aprende que recibir del profesor un buen comentario sobre sus habilidades, sus capacidades, potencialidades y sobre la confianza que tiene en él, generando así

un clima propicio para diálogos más horizontales, francos y espontáneos de tal manera que la prueba evaluativa no sea el momento de rendición de cuentas, sino la oportunidad para socializar logros y vencer dificultades. El profesor proactivo es capaz de humanizar toda experiencia evaluativa (ese es el sentido que Freire da a la educación para la libertad); en un mundo de desesperanza, de neoliberalismo y globalización evidentes, una evaluación de aprendizajes más humana ayuda a disminuir tensiones en el aula de clases sin que ello signifique facilismo en detrimento de la calidad y nivel académicos, por el contrario, la exigencia se convierte en una meta concertada entre todos, una responsabilidad compartida que beneficia a quienes hacen parte de la comunidad educativa.

A veces se considera que el único que aprende en el aula de clases es el estudiante. No obstante, el profesor proactivo reconoce que ese es el escenario para aprender y reaprender procesos, actitudes, pedagogías y didácticas; desde luego que no es el aprendiz quien debe dar cátedra sobre contenidos, metodologías y procedimientos, sin embargo, oír su voz, sus angustias, sus alegrías, sus enseñanzas tácitas y silenciosas, comprender sus gestos, sonrisas e incluso llanto, son formas propositivas de aprender, reflexionar y actuar; no en vano hay quienes creen que los mejores profesores son los mismos aprendices, de ahí que, basta con ser un buen observador para aprender de todo y de todos.

Por otra parte, cuesta mucho creer y aceptar que el único que se puede equivocar en el aula de clase es el estudiante, sobre todo, si se tiene en cuenta que quien más actúa en ella es, en ocasiones, quien enseña, seleccionando contenidos, materiales, actividades, procedimientos y formas de evaluar e interpretar resultados. El profesor proactivo, acepta y comparte éxitos, responsabilidades y fracasos; también admite la idea de que puede hacer las cosas de manera diferente, en detalles tan sencillos como modular la voz, ser puntual,

cumplir lo que promete, o simplemente sonreír; esto es parte de la evaluación que aquí se propone en la que todos aciertan, cometen errores y aportan en una especie de engranaje dinámico cuyo buen funcionamiento depende de todos.

Una característica de esta clase de profesor es la capacidad de hacer algo con los resultados de la prueba evaluativa. No basta con recomendar a los estudiantes que estudien más y que dediquen más tiempo a sus asignaturas o campos temáticos. Charlot (2008) señaló que el profesor contribuye al fracaso del estudiante cuando no hace nada para vencer las dificultades; precisamente, la evaluación es el espacio para actuar y no solamente para calificar; Charlot sostiene que la escuela es el lugar donde hay personas tratando de enseñar y otros tratando de aprender, por lo tanto, sus roles dinámicos se mueven alrededor del ensayo y error, los intentos y también alrededor de las posibilidades; es necesario evaluar para avanzar más allá del número y para hacer algo con los resultados, de lo contrario, sería como esperar nuevas cosas haciendo lo mismo de siempre.

Ser profesional proactivo también implica tratar de evitar que, gracias a las calificaciones bajas o al fracaso escolar, el estudiante sienta que él mismo es un fracaso en la vida. Cuando el docente obtiene evaluaciones deficitarias probablemente crea que no solamente comete errores en las pruebas evaluativas, sino que él mismo es un error y una decepción para la familia o para su entorno social; es aquí donde el papel del profesor juega un papel preponderante dejando claro que tal vez una de las cosas más inherentes al ser humano es el error en todas sus manifestaciones, pues el hombre se equivoca en el trabajo, en el hogar, en el deporte, en la política, en el diario vivir y el aprendizaje no puede ser la excepción; ser proactivo implica aceptar el error, ser capaz de reconocerlo y tener la actitud de corregir o redireccionar estrategias e incluso creencias; la satisfacción que una persona experimenta después de cometer errores y superarlos será

de grata recordación, pero si se deja el error sin haber intentado nada, la frustración podrá durar toda la vida; recuérdese que el error ha contribuido al progreso de la humanidad.

A menudo, se cree que todo puede ser medido especialmente en el campo de las ciencias fácticas. Sin embargo, en las ciencias humanas y sociales esta afirmación no siempre goza de buena aceptación; aspectos relacionados con la sensibilidad del ser humano difícilmente puede ser etiquetados y medidos con una escala convencional numérica e incluso conceptual. Quizás en la evaluación del conocimiento declarativo, la información precisa puede ser “medida” a través de una calificación, pero cuando se trata de aspectos relacionados con la creatividad, la opinión, la crítica, la satisfacción, la ansiedad, o la desesperación, por mencionar solo algunos, la idea de medir pierde alcance, confiabilidad y validez. El profesor proactivo transita por estos senderos y hace uso de su capacidad de comprensión y entendimiento para acompañar al estudiante con base en la premisa de que casi todo se explica, pero al ser humano se comprende, como ya lo afirmaba Dilthey.

Otro aspecto importante es el hecho de reafirmar que todos aprenden de manera diferente debido, en parte, a las formas individuales de percibir la realidad. En consecuencia, esta visión epistemológica permite reflexionar sobre la inconveniencia de evaluar a todos los estudiantes exactamente de la misma manera a sabiendas de que todos aprendieron de formas distintas. No se trata de hacer una prueba diferente para cada uno, pero sí de tener en cuenta posibles particularidades; no todos se sienten bien haciendo exposiciones en frente de un grupo o haciendo una dramatización, probablemente haya quien prefiera una entrevista personal o se desempeñe mejor haciendo un trabajo en grupo o una consulta bibliográfica; el profesor proactivo no descarta la posibilidad de considerar estas opciones en aquellos casos que así lo ameriten.

Aunque parezca una pérdida de tiempo, la evaluación permanente de un curso trae consigo ventajas y mucha información. Por lo general, se evalúa un curso al final del mismo, cuando el período de instrucción ha terminado y no hay nada que hacer por mejorar; un profesor proactivo fomenta y crea espacios para que los estudiantes (en ocasiones los padres de familia) puedan expresar sus opiniones sobre lo que está ocurriendo en el aula de clase; se puede propiciar reflexiones colectivas sobre casi todo en el aula de clase: la metodología utilizada, los materiales didácticos, las actividades, el protagonismo del profesor o del aprendiz en la clase, la efectividad y conveniencia del libro de texto, las formas de evaluar, el tratamiento de los resultados de las evaluaciones, los momentos para trabajos en binas o en grupos, la cantidad de ejercicios, el trabajo en casa, el papel activo o pasivo de quienes aprende, la variedad en las estrategias didácticas para hacer la clase, etc.

Como ya se indicó anteriormente, no se espera que los estudiantes expresen de manera técnica sus recomendaciones. La idea es que a través de un diálogo o a través del uso de formatos sencillos y prácticos, sus voces emerjan como una fuente valiosa de información que puedan aportar elementos insospechados y a veces invisibles ante los ojos de quien enseña, pero que existen y pueden estar presentes en la clase bien sea de manera expresa o tácita; el ambiente proactivo de la clase puede mejorar ostensiblemente si el aprendiz evidencia que sus observaciones han sido tenidas en cuenta; en este escenario de diálogos más equitativos, el profesor también hace sugerencias a los estudiantes en relación con el esfuerzo requerido, el trabajo en clase y en casa, la actitud propositiva, la aceptación de la pregunta como elemento primordial en el avance del aprendizaje, la disposición para hacer trabajos alternativos, etc. en otras palabras, y siendo reiterativo, se puede construir y reconstruir un ambiente, así, todos sienten que son valorados y que pueden aportar desde su propia óptica y su propia cosmovisión.

Quizá no sea de gran aceptación la afirmación de que a veces la evaluación no es necesaria para el aprendizaje. Habría que preguntarse si todo aquello que el estudiante sabe sobre aspectos académicos y sobre la vida misma, han pasado por el tamizaje de un proceso formal evaluativo; ¿acaso, si no hay evaluación no hay aprendizaje? Cuántas cosas trascendentales en la vida de una persona han sido aprendidas incluso sin tener conciencia de haberlo hecho, talvez porque no había un condicionamiento evaluativo que genere prevención, nerviosismo o malestar; entiéndase en este punto, que no se propone eliminar las pruebas evaluativas sino pensar que no todo requiere ser evaluado, pues muchas veces las manifestaciones de los estudiantes en el aula de clase son evidencia de que han aprendido incluso más de lo que el profesor esperaba; en otras palabras, la evaluación no es ni absolutamente necesaria, ni tampoco garantía para que el aprendizaje ocurra; es posible que la simple idea de que el curso se va a evaluar incida en el proceso mismo del aprendizaje. Un profesor proactivo es consciente de esta eventualidad.

Un instrumento de evaluación y los resultados de una prueba evaluativa no pueden ser más importantes que el hecho de conocer a un estudiante en la dinámica de la clase y de la vida misma. Un profesor con el perfil que se ha hecho alusión en este texto es capaz de leer sus logros, pues con frecuencia, quienes tienen buen nivel de aprendizaje fallan en las pruebas evaluativas simplemente porque sus condiciones anímicas y personales les impiden manifestar y exteriorizar lo que saben; el papel del profesor es balancear las dos circunstancias, pues no sería justo que un aprendiz pierda una materia o un contenido temático, solamente porque el resultado de una prueba evaluativa así lo indica, a sabiendas de que su nivel de aprendizaje es bueno; el examen no puede ser superior al verdadero aprendizaje del dicente.

Por lo general, las pruebas evaluativas se aplican para determinar si el estudiante sabe algo o no, convirtiendo de alguna manera, a los profesores en cazadores de errores. No obstante, existen posibili-

dades diferentes de evaluar tal aprendizaje; por ejemplo, sería un reto y una experiencia interesante solicitar al estudiante que escoja la modalidad de la prueba y que hable, explique, ejemplarice, demuestre, analice o critique sobre aquello que cree que sabe o domina y quiere exteriorizar; dicho de otra manera, una prueba evaluativa sería un pretexto para que el aprendiz decida qué sabe y cómo quiere demostrarlo; desde luego que estrategias como ésta van en contravía de las formas predominantes de evaluación en las cuales se pretende indagar sobre lo que el aprendiz conoce y no conoce, pero hay formas de empoderamiento (de las cuales se hablará posteriormente) que quien enseña y evalúa de manera proactiva puede fomentar en el aula de clase y que implican mayor responsabilidad de quien aprende porque es él quien decide qué, cómo, incluso cuándo quiere ser evaluado. El papel de un profesor es estimular y fomentar estas formas alternas de mirar la evaluación creando espacios para que el estudiante tome decisiones sobre su propio rendimiento y aprendizaje y sea él mismo quien descubra sus errores y trate de corregirlos.

A menudo, las pruebas evaluativas se diseñan para un ambiente de aprendizaje y para obtener resultados de aprendizaje óptimos. Dicho de otra forma, se diseñan con la firme idea de que todo ha funcionado a la perfección y ha sido bien hecho; no obstante, siempre emerge la eventualidad de la equivocación por parte del estudiante y por parte del profesor, por lo cual, las pruebas deben ajustarse a la realidad imperfecta que se vive en el aula de clases, es decir, al estudiante promedio; frecuentemente, las pruebas se diseñan pensando en el aprendizaje ideal de dicentes ideales; el profesor aquí descrito es consciente de esta realidad y sin detrimento de la calidad de exigencia de la evaluación, hace adaptaciones y establece un balance adecuado entre lo que se ha hecho y lo que se espera lograr.

El profesional al que se ha hecho referencia en este texto es consciente que el proceso es más importante que el resultado. Toda

actividad tendiente a corregir errores para mejorar es más importante que el examen o la prueba final, porque hace posible hacer ajustes cuando el estudiante necesita ayuda y cuando se pueden tomar decisiones oportunas; una vez el período académico ha terminado, es muy poco lo que se puede hacer para remediar situaciones, salvo algunas recomendaciones para el próximo nivel o período académico; en consecuencia, llevar registro permanente de las experiencias vividas en las pruebas evaluativas enriquece la cantidad y la calidad de información que se requiere para reorientar esos mismos procesos.

Por otra parte, la duda está presente de manera cotidiana en la mente de esta clase de profesor. Dudar significa ser proactivo, curioso, investigador, observador, inconforme; dudar abre y expande horizontes, por eso es preciso dudar de casi todo incluso de las mismas dudas, pues no hay certeza sobre nada en este mundo intrincado de la enseñanza y el aprendizaje. En realidad, no se trata de ser pesimista acérrimo o negativista radical, es más bien aceptar que nada es perfecto y que quizás la mejor versión de la perfección es la imperfección proactiva. El profesor aquí descrito desecha la certeza absoluta y abre escenarios para la discusión y apertura de nuevas ideas.

El aprendizaje del ser humano es permanente y la escuela es un escenario excepcional para que quien enseña continúe aprendiendo a lo largo de su vida profesional. El aprendizaje no termina con el período de formación o con la adquisición de un título en la universidad; probablemente, sea la experiencia laboral el espacio ideal para repensar y descubrir realidades que no fueron abordadas en las etapas de formación; en este sentido, la interacción con los jóvenes constituye una fuente inagotable de información que le permite al profesor leer y comprender situaciones nuevas y enfrentar retos que impliquen buscar soluciones y propuestas alternativas que no fueron consideradas en sus estudios de pregrado o posgrado en la universidad.

La evaluación no ha recibido los créditos que realmente se merece en la escuela. Gracias a ella, muchos problemas y errores han sido detectados a veces a tiempo y a veces muy tarde, pero de todas maneras ha revelado aciertos y desaciertos que no se pueden detectar ni en la enseñanza ni en el aprendizaje; el profesor proactivo localiza las fallas que consciente o inconscientemente él mismo ha tenido y las enmienda; de igual manera, con las pruebas evaluativas, detecta las inconsistencias de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje y los orienta adecuadamente; la acción evaluativa suministra información sobre el currículo que orienta una institución educativa, sobre los libros de texto, etc. es a través de la evaluación que quien enseña puede tener una mirada más cercana de la realidad de sus estudiantes.

Un profesor con las características aquí mencionadas entiende la naturaleza heterogénea de sus estudiantes, en consecuencia, no hace la división entre exitosos y fracasados que, generalmente, se observa en la escuela y en las evaluaciones tradicionales. Ser proactivo significa celebrar los logros de un docente y emprender un nuevo reto con aquel que necesita otros momentos y otras formas de aprender; significa aceptar que el profesor puede ser artífice tanto de logros como de dificultades y frustraciones; difícilmente un aprendiz olvidará a una persona que lo ayudó a alcanzar una meta, a aumentar su autoestima y a darse cuenta de que no es un fracaso; quizás cuando termine su carrera y ejerza su profesión, reproduzca estas filosofías alternas de hacer de la evaluación un mecanismo para ayudar a otros. El profesor proactivo sabe que, incluso, los mismos estudiantes son diferentes en cada clase y en cada actividad evaluativa, pues esa es la naturaleza del ser humano, en otras palabras, hoy no somos la misma persona que fuimos ayer y que seremos mañana.

Los sistemas de educación de los gobiernos de turno conllevan una ideología política social, cultural y económica que moldean el tipo de ciudadano que se quiere formar en la escuela. Consciente de

esta realidad, el profesor que defendemos en este libro hace lecturas críticas de estos contextos y actúa como profesional a quien se le ha encomendado la difícil tarea de formar y orientar juventudes; desde esta perspectiva, promueve el pensamiento crítico de sus estudiantes para que aprendan también a hacer lecturas subversivas (realistas) de sus entornos sociales, culturales y políticos; es así como, en términos de Freire, se puede hacer de la educación un instrumento para la libertad del hombre y es a través de la evaluación y de la educación en general, que se espera equilibrar las relaciones de igualdad y de poder para lograr el bienestar y la dignificación del ser humano en un acto de democratización de la autonomía.

El Estudiante Proactivo

La evaluación proactiva incluye a todos los protagonistas y elementos del proceso educativo, por lo tanto, el estudiante no puede ser la excepción. Cuando el sistema educativo y el profesor le permiten desempeñar un papel más activo en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, surge un nuevo escenario en el cual el estudiante desarrolla habilidades y adquiere características, algunas de las cuales se detallan a continuación.

En primera instancia, es necesario volver a señalar que los sistemas educativos del mundo se han encargado de diseñar políticas de formación en la escuela y han delineado los perfiles del tipo de ser humano considerado como apropiado para la sociedad que requiere un país. En este contexto, el estudiante no es culpable del rol que el modelo educativo vigente le ha asignado, por ejemplo, algunos sistemas han diseñado sus currículos para formar aprendices pasivos, dóciles, dominados, obedientes, conformes, respetuosos y acríticos; por otra parte, hay que indicar que muchas concepciones y modelos de educación han predominado desde hace muchísimos años y han sido los soportes para configurar algunos sistemas vigentes hoy en

día. Afortunadamente, los tiempos cambian y es imperativo que las instituciones educativas estén acordes con los retos de las sociedades modernas; en este contexto, emergen con mucha fuerza nuevas voces y formas de ver la educación y todo aquello que le es inherente como la evaluación de aprendizajes.

Un estudiante proactivo es consciente de que la sociedad actual necesita personas activas, inconformes, críticas, independientes, autónomas y subversivas epistemológicamente hablando. Se trata de formar un ser humano que lea las realidades en sus diversos contextos y circunstancias y que no acepte que todo está estructurado y diseñado para ser aprendido acríticamente. Desde esta mirada, quien aprende de manera proactiva entiende que en el campo de las ciencias sociales y humanas el objeto del conocimiento no siempre es una representación exacta de la realidad, sino una construcción de la misma, en consecuencia, esta clase de estudiante concibe la evaluación y sus resultados no como un espejo que refleja con precisión su aprendizaje sino como un síntoma de algo que está ocurriendo y que es necesario revisar y si es preciso modificar.

Es natural que las visiones que tienen estudiantes y profesores sobre los resultados de las evaluaciones no siempre coincidan, es por eso que el aprendiz con vocación proactiva tiene una mentalidad abierta al diálogo respetuoso y útil en favor del aprendizaje. En tal sentido, está dispuesto a escuchar y aceptar sugerencias, así como a debatir y llegar a consensos expresando sus opiniones y tratando de lograr un balance que favorezca a todos en el aula de clase. Se trata de escuchar la voz del profesor en un escenario en el cual no sea mirado como al gran adversario a quien es necesario derrotar, sino al aliado que trabaja en el mismo sentido del estudiante con el ánimo de lograr los mismos objetivos.

Es frecuente encontrar sistemas educativos y evaluativos que fomentan la acción evaluativa de habilidades de orden inferior (la repeti-

ción o la memorización). En la evaluación proactiva, el aprendiz debe estar dispuesto a desarrollar otras competencias como el análisis, la síntesis, la reflexión, la crítica, entre otras. Queda atrás la idea de que el profesor es la única fuente de conocimiento y aquella de que el estudiante no es más que el receptor pasivo de ese saber; hoy en día, los avances en materia tecnológica hacen posible el desarrollo de habilidades relacionadas con la autonomía, la independencia, la heurística, por mencionar solo algunas; de esta manera, cobran vigencia formas alternas de aprender y acceder al conocimiento. El estudiante proactivo está dispuesto a desarrollar pruebas evaluativas que le exijan pensar y dar respuestas también proactivas, es decir, que exterioricen sus formas de interpretar realidades y no simplemente de repetir información.

Como se indicó anteriormente, el aprendiz pasivo debe dar un giro significativo en esta clase de evaluación. Su nueva condición de persona proactiva, le exige ser propositivo y eso implica trabajar con el profesor en interrogantes que respondan cuándo evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar; a primera vista esta idea parecería no ser de gran aceptación entre profesores e incluso entre los mismos estudiantes; no obstante, el consenso al cual podrían llegar los dos estamentos, constituiría un compromiso que conllevaría a asumir responsabilidades para cada parte; quien aprende de manera proactiva debe comprometerse consigo mismo y con la comunidad educativa para cumplir con sus deberes y lograr las metas propuestas en un determinado curso o nivel. El éxito o eventual fracaso en las evaluaciones depende de la responsabilidad de todos y no únicamente del estudiante.

El estudiante de esta naturaleza mira en la prueba evaluativa una oportunidad no un castigo. Por lo general, la llegada de la época de exámenes no es de buena aceptación entre quienes aprenden y algunos hasta llegan a considerarla como el tiempo de la represión y la penalidad; no obstante, y a pesar de que en muchos casos esto es cierto, la evaluación proactiva es el contexto de las oportunidades para

mostrar los resultados logrados; es el espacio para celebrar el éxito del profesor y de quien aprende o al menos lo intenta y si hay que corregir eventualidades también es responsabilidad de ambas partes; en tal sentido, para el estudiante la evaluación debe ser el gran momento de socializar y mostrar el avance en el desarrollo de sus habilidades, es decir, es el momento de celebrar, no de castigar.

En otro orden de ideas, en la evaluación proactiva el estudiante debe familiarizarse con procesos de metacognición que le permitan ser consciente del estado de su aprendizaje y de su desempeño en las evaluaciones. Esto es importante porque posibilita revisar procesos que incluyen la forma como se desempeña en la clase, su participación, la manera de revisar apuntes y la manera cómo se prepara para las pruebas evaluativas; asimismo, una vez terminada una prueba puede hacer un ejercicio metacognitivo sobre los aspectos positivos y los negativos que pudo detectar tanto en la prueba como en la manera cómo se sintió y desarrolló el examen; aquí se evidencia el carácter proactivo, en tanto el aprendiz recolecta información que puede ser útil para futuras experiencias evaluativas e incluso compartirla con el profesor para buscar soluciones conjuntamente.

El aprendizaje cooperativo y la evaluación en equipo son actividades que el estudiante proactivo debe estar dispuesto a llevar a cabo frecuentemente en el aula de clase. Si bien es cierto la prueba individual suministra información personalizada, las posibilidades de hacer evaluaciones colectivas ofrecen alternativas interesantes que fomentan el espíritu social del aprendizaje y el trabajo comunitario; podría pensarse que algunos estudiantes no trabajan de forma equitativa cuando se asignan trabajos y evaluaciones en grupos, sin embargo, el cambio de actitud de ese personaje proactivo supone mayor responsabilidad individual y capacidad de trabajar en equipo, pues su aporte es esencial para el logro de metas que favorecen a todos; las pruebas colectivas posibilitan revisar y analizar los resultados teniendo en cuenta

varias opiniones, a la vez que crean espacios para hacer sugerencias de los integrantes para futuras experiencias evaluativas; es una manera interesante de llegar a consensos a través de diálogos en los cuales se valida la voz y la opinión del otro en igualdad de condiciones.

Los estudiantes proactivos están dispuestos a descolonizar y deconstruir los discursos tradicionales sobre la evaluación de aprendizajes. La escuela no puede ser un lugar de adiestramiento de personas sino el ambiente donde se cuestiona y se hacen propuestas alternas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación; si se dejan las cosas tal como se han venido haciendo por centurias, se corre el riesgo de que se conviertan en normas y en dogmas irrefutables; es necesario crear una resistencia semiótica ante el discurso y la teoría extranjera que llega, penetra y se instaura a veces en calidad de verdad salomónica; el aprendiz con visiones proactivas se atreve a proponer alternativas de evaluación, momentos para su realización, formas de mejorarla, en fin, es una fuente inagotable de información que vale la pena escuchar y acatar pues, como se indicó anteriormente, la gran riqueza de la escuela es que allí confluyen varios personajes para aprender.

La pregunta es un instrumento inmerso en los sistemas educativos del mundo. Por medio de ella, la humanidad ha cambiado paradigmas, ha solucionado problemas, ha avanzado positivamente y ha abierto las mentalidades de los seres humanos; cuando se pregunta se hace aportes, pues la pregunta en sí misma denota intenciones de avanzar y de explorar tejidos sociales y académicos que a primera vista parecen ser enigmáticos e inexplorables, pero que en escenarios proactivos se convierten en luces que iluminan el terreno aun por recorrer; para preguntar es necesario saber algo, en consecuencia, la pregunta ya muestra un indicio de progreso; los aprendices que aquí se describen encuentran en la pregunta una forma de manifestarse y de hacer aportes a la clase y a su propio aprendizaje, pues están mirando la realidad desde otros ángulos y buscan nuevas respuestas; sus preguntas son en sí una resistencia in-

telectual en tanto evidencian el deseo de los jóvenes por conocer más y obtener respuestas que satisfagan su espíritu heurístico y rebelde en el buen sentido académico de la palabra.

En la evaluación proactiva quien aprende (y también el profesor) acepta el hecho de que las mismas cosas se pueden expresar de maneras diversas y diferentes. No se le puede pedir a una o dos pruebas evaluativas aquello que no pueden suministrar, ya que no son lo suficientemente amplias ni completas para describir lo que el estudiante realmente ha aprendido; en esta dirección, los aprendices con este perfil miran la multiplicidad de formas de evaluación como las oportunidades que se pueden ajustar a diversas formas de aprender y de exteriorizar ese aprendizaje. En este orden de ideas, los jóvenes deben tener claro que las respuestas a las preguntas casi siempre tienen diversos matices y formas de ser expresadas; por consiguiente, si el sistema se los permite, deben desarrollar la capacidad de comprender y expresar con criterio propio respuestas que revelen la multiplicidad de opciones particularmente en el campo de las ciencias humanas y sociales.

En esta clase de evaluación, el aprendiz mira en el profesor su gran aliado en su proceso de formación y no su enemigo. En tal sentido, confía en él, solicita su ayuda cuando lo requiera, acepta sus sugerencias, hace sugerencias, dialoga con él, reconoce el error y el acierto de ambos como elementos proactivos, en otras palabras, quien enseña se convierte en su gran amigo académico, en su compañero de viaje en ese proceso de formación profesional; atrás queda esa creencia de que es una persona con quien no tiene nada en común, pues basta con decir que lo que está en juego es nada más ni nada menos que el futuro profesional de un ser humano el cual depende de quien aprende pero también de quien enseña; el profesor es, probablemente, la persona de quien más se puede sacar provecho dada la cercanía en términos de espacio, tiempo y convivencia que ofrece la escuela; siendo así, la evaluación proactiva es un pretexto para el diálogo, para

dejarse guiar y para aceptar de una vez por todas que todos estamos lejos de saberlo todo y de hacerlo todo aisladamente.

Es imperativo que quien aprende de manera proactiva conozca bien su entorno académico para opinar y actuar consecuentemente; debe estar al tanto del currículo de su programa, incluyendo los objetivos, la filosofía, la metodología, la evaluación o los recursos, de esta forma, podrá tener una visión particular y global del desarrollo de su formación y también podrá conocer lo que se ha establecido legalmente. Por otra parte, le posibilitará autorregularse en términos de tiempo, contenidos, actividades y será consciente de sus deberes y derechos en calidad de estudiante y de ser humano. Para aportar es necesario conocer lo que ya está establecido, de esta manera, el aprendiz estará en capacidad de ser proactivo en todos los procesos y escenarios inherentes a su programa de formación.

Los estudiantes con esta visión son conscientes de que las calificaciones son relativas y arbitrarias. En otras palabras, lo que es positivo o válido en un momento determinado puede no serlo en otro, especialmente si se trata de evaluaciones en las que la opinión y la creatividad del aprendiz son tenidas en cuenta; cuando se trata de conocimiento declarativo es muy probable que, en la mayoría de los casos, las respuestas y los resultados sean siempre los mismos; pero cuando se trata de evaluar conocimientos procedimentales y actitudinales, la disposición anímica de los aprendices tiene que estar preparada para obtener buenos y malos resultados y para comprender que una calificación buena no es siempre evidencia irrefutable de aprendizaje y que una calificación mala tampoco indica ignorancia; los números de una escala evaluativa solo son indicios de momentos que muestran el carácter sensible, variable y a veces incomprensible del ser humano. Dicho de otra manera, los aprendices deben empezar a abandonar la idea absoluta de que la nota más alta siempre representa mayor inteligencia y aprendizaje óptimo y que la calificación más baja es sinónimo de una persona fracasada con problemas de aprendizaje.

El estudiante proactivo es consciente de que en todo proceso evaluativo habrá obstáculos de diversa índole. Empezando por la enseñanza misma, es claro que no es fácil enseñar algo a alguien dada la multiplicidad de formas de aprendizaje existentes, luego, una forma única de enseñanza no siempre se ajusta a la naturaleza y características de cada individuo; otro problema tiene que ver con el hecho de que no basta con transmitir conocimiento de manera irreflexiva, pues no es justo creer que lo que se hace siempre está bien hecho a sabiendas de que la enseñanza no es un proceso unidireccional ni único; otra dificultad que la evaluación tiene que enfrentar es el mismo estudiante, por cuanto no todos tienen la misma actitud e interés por aprender; hay quienes se acogen a la ley del menor esfuerzo y al camino más corto, hay otros cuyo interés por aprender es desmedidamente bajo y también existen estudiantes con vocación proactiva de aprender y mejorar. Otro eventual obstáculo es el mismo profesor, sobre todo, cuando en el campo de las ciencias sociales y humanas evalúa desde una visión eminentemente positivista dando prioridad a la exactitud y al carácter absolutamente neutral del profesor ante los resultados de las evaluaciones; como es bien sabido, la existencia de sistemas educativos especialmente aquellos de naturaleza rígida, cerrada y acrítica, son un impedimento, pues su naturaleza obsoleta es perjudicial para optimizar aprendizajes. En fin, se podría enumerar múltiples dificultades que todo proceso evaluativo conlleva y que es menester tratar de solucionar permanentemente, pero más importante es el hecho de que el aprendiz lo entienda y lo acepte siempre con una visión proactiva.

Por otra parte, los aprendices con esta clase de vocación son conscientes de que la evaluación es propensa al error. De este modo, comete errores el profesor, el estudiante, el sistema, es decir, todas aquellas personas y dependencias que tienen que ver con el acto evaluativo; solo quien no hace nada no se equivoca y no hacer nada

por mejorar la evaluación ya es de por sí una equivocación; por consiguiente, las mentes proactivas siempre están dispuestas a ver en la imprecisión un buen pretexto para emprender nuevos objetivos y para hacer nuevos hallazgos que talvez nunca hubieran ocurrido si el error no se hubiera detectado oportunamente; en pocas palabras, los desatinos no deben desanimar ni a estudiantes ni a profesores, por el contrario, fallar es positivo incluso cuando se está seguro de que todo marcha correctamente.

En la evaluación proactiva los aprendices se atreven a hacer cosas quizás imprevistas en los sistemas evaluativos tradicionales. Una forma alternativa de diversificar su papel es crear los escenarios para que él mismo, previa asesoría del profesor, incluso sea capaz de elaborar cuestionarios sobre temas estudiados y los comparta con sus compañeros; así, los estudiantes tienen acceso a diversos tipos de preguntas que pueden ayudar a enriquecer sus posibilidades de análisis y de respuestas; de igual manera, es una forma de fomentar su autoestima ya que tienen la responsabilidad de crear algo para compartir con alguien; dicho de otra manera, permitir que quienes aprenden elaboren exámenes o pruebas evaluativas es ceder autoridad y fomentar espacios de diálogos más horizontales e incluso más interesantes y atractivos en el aula de clase; son formas de desmitificar la evaluación.

finalmente, es preciso enfatizar que el nuevo estudiante debe ajustar su rol a los nuevos tiempos y a las actuales necesidades. Queda atrás el papel pasivo, sumiso, silencioso, obediente e irreflexivo del pasado y se advierte una luz esperanzadora para seres proactivos con mentalidad abierta, más universal, menos estructurada y menos reduccionista; es el momento del aprendiz que aporta, que es crítico, capaz de mirar en sí mismo y en los demás lo positivo y dispuesto a sacar provecho de lo negativo, siempre con la idea de mejorar; su nuevo rol en la evaluación es un reto para todos e implica de manera proactiva el accionar colectivo.

El Sistema Educativo Proactivo

Los sistemas educativos de los países se encargan de diseñar, aplicar y controlar la formación académica de sus ciudadanos. Por lo general, estas políticas dependen de los gobiernos de turno y no de una filosofía consistente de estado que beneficie a la sociedad independientemente de quienes sean sus gobernantes; infortunadamente, esta situación ha traído como consecuencia una dispersión en materia de reglamentación, proyectos y visiones de la clase de ser humano que la escuela debe contribuir a formar. En muchos casos, un proyecto educativo a nivel nacional está condenado a desaparecer tan pronto termine el gobierno que lo instauró; la evaluación de aprendizajes hace parte de los sistemas educativos y, por consiguiente, también está sujeta a las vicisitudes que las decisiones gubernamentales determinen.

Es frecuente observar sistemas educativos obsoletos que se han quedado rezagados en el tiempo y en el desarrollo vertiginoso de la sociedad en un mundo globalizado. En el caso de la evaluación de aprendizajes, todavía se encuentran concepciones que dejan entrever la influencia de algunas ideas positivistas que han impedido el avance en materia de este tema, especialmente en el campo de las ciencias sociales y humanas; no obstante, también es preciso reconocer voces disconformes que auguran nuevas formas de pensar, sentir y hacer evaluación en la escuela; prueba de ello, son las políticas evaluativas que han comenzado a emerger como alternativas para revisar, consolidar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Para empezar este acápite, es preciso señalar que dentro de un Sistema Evaluativo Proactivo (SEP en adelante) se debe empezar por reconocer el carácter cambiante del ser humano y de las estructuras que lo rodean permanentemente llámese, cultura, sociedad, creencias, modernidad, entre otras. En este escenario, el SEP debe tener una

disposición abierta al cambio y debe estar dispuesto a revisar permanentemente casi todo en materia evaluativa, es decir, es necesario que sea flexible en cuanto a la posibilidad de reorientar procesos, incluir nuevas ideas, reconocer aciertos y también falencias; algo que esté reglamentado no necesariamente significa que esté bien hecho, basta con recordar que las políticas sociales y educativas son elaboradas por personas a veces idóneas y a veces incompetentes que han accedido a ciertas dignidades y responsabilidades gubernamentales solo por empatía política o por compromisos adquiridos previamente; en tal sentido, no es extraño que una reglamentación en materia evaluativa adolezca de errores, imprecisiones u omisiones, que a la larga, terminan perjudicando a todos, especialmente al estudiante.

Quienes diseñan y orientan un SEP deben tener la disposición de escuchar a los protagonistas encargados de poner en práctica los proyectos y programas. Nada más cercano a las evaluaciones que los mismos estudiantes, los profesores, los padres de familia e incluso el personal administrativo de una institución educativa, pues, son ellos quienes experimentan directamente las dificultades, aciertos y angustias que una prueba evaluativa de aprendizajes trae consigo; oír sus voces posiblemente sea la mejor manera de tomarle el pulso al éxito o al fracaso de una estrategia gubernamental en materia de evaluación; las políticas impuestas a espaldas de sus protagonistas tienden a ser objeto de rechazo y animadversión por considerarlas extrañas y ajenas a la realidad y a sus intereses, como consecuencia, tienden a ser superficiales y a veces improcedentes; por el contrario, cuando las ideas de los protagonistas de la escuela son tenidas en cuenta, ocurre el fenómeno de apropiación en tanto es responsabilidad de todos, es decir, es el resultado de un trabajo colectivo y de una construcción colectiva.

En este orden de ideas, un SEP establece que no siempre el fracaso en la evaluación es del estudiante o del profesor. Es el mismo sistema el que, en muchas ocasiones, contribuye directamente a ese

fracaso; cuando las directrices ajenas a las realidades de los pueblos caen en terrenos áridos, difícilmente germinan en favor del aprendizaje; en muchos casos se reducen a pequeños cambios superficiales o a reformas cosméticas que dejan intactos los problemas estructurales en materia evaluativa; en consecuencia, es el mismo sistema instaurado socialmente el que fracasa pues sus políticas no siempre enfrentan las necesidades y los problemas que la sociedad requiere solucionar; es frecuente que casi todo sistema escolar este expuesto a la posibilidad del fracaso, se trata entonces, de que la educación y la misma evaluación ayuden a minimizar tal eventualidad siendo necesario deconstruir viejos esquemas, pues no serviría de mucho identificar las fallas para seguir operando con las políticas que las han generado.

Todo ser humano tiene derecho a la educación y en un SEP debe estar bien claro que cuando un estudiante fracasa de alguna manera se le está negando ese derecho. La explicación más sencilla y fácil para justificar el fracaso sería afirmar que es el aprendiz quien no logra los patrones y estándares establecidos en las reglamentaciones educativas; pero, ¿es eso absolutamente cierto? La posibilidad de que el sistema educativo y evaluativo tengan falencias de fondo que incidan en los resultados de la evaluación no puede ser desconocida e ignorada; es claro que un sistema evaluativo nunca será único ni tampoco el mejor, por ello, se requiere una política de transformación constante en la escuela y de formas proactivas de evaluar que evidencien que un sistema homogéneo no puede ajustarse al carácter heterogéneo de cada persona; no se trata de que el estudiante se acomode a los patrones y parámetros establecidos institucionalmente, por el contrario, hay que revisar las fallas del sistema para corregirlas oportunamente; la desigualdad de rendimientos no es sinónimo de fracaso, probablemente ese gran fracaso provenga del sistema vigente incapaz de aceptar que lo diverso es lo normal.

Se ha tratado de universalizar la educación y, por consiguiente, la evaluación. Nada más alejado de la realidad es el hecho de creer en la homogeneización de la educación y de la acción evaluativa, pues basta con pensar que entre más se universaliza más variables y situaciones particulares saldrán a flote inevitablemente; los aprendizajes y la forma de evaluarlos son tan dispersos como lo son las diversas culturas y las personas en todo el mundo, en consecuencia, creer que los aprendizajes se pueden evaluar de la misma manera es aceptar que las condiciones culturales, sociales, económicas y familiares de los seres humanos son idénticas en todo el mundo. En el SEP, esta visión no tiene asidero, pues va en contravía de la naturaleza inestable y variable del hombre.

Cuanto más reducida es la oferta que el sistema educativo y evaluativo ofrece a los estudiantes, mayor es la posibilidad de fracaso y de exclusión escolar. Desde esta mirada, la multiplicidad de opciones evaluativas abre espacios para la diversidad de formas de aprender que tiene el ser humano; quien aprende no siempre debe ceñirse a los parámetros establecidos oficialmente, por el contrario, un SEP tiene que ser flexible y abierto a la posibilidad de lo nuevo, lo diferente, por lo tanto, debe ser capaz de adaptarse a las condiciones y la unicidad del estudiante, a su carácter irrepetible y valioso en un mundo en el que definitivamente nadie es igual a nadie. Desde esta mirada, ampliar el abanico de posibilidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, deja entrever múltiples opciones para comprender que cada día puede traer consigo la oportunidad de cambio, de exploración y de búsqueda de mejores maneras de llevar a cabo una actividad humana, en este caso, la evaluación de aprendizajes.

Es innegable que cada nuevo estudiante que entra a un sistema escolar trae consigo diversas construcciones culturales, sociales, afectivas incluso tecnológicas. Estas realidades configuran un ser humano con visiones diferentes de aquellas existentes hace algunas

décadas, por consiguiente, los profesores y los sistemas evaluativos deben estar sintonizados con estas nuevas circunstancias; en tal sentido, es responsabilidad del SEP diseñar y ajustar políticas educativas y evaluativas que incluyan las nuevas cosmovisiones que trae el estudiante y que reflejan la situación que se vive fuera de la escuela; la realidad social no puede ir a un ritmo diferente a la dinámica educativa y evaluativa, ya que la una enriquece a la otra en un círculo permanente de retroalimentación que posibilita hacer ajustes de parte y parte en beneficio del aprendizaje; de esta manera, la dinámica evaluativa, debe ser pionera en el desarrollo y evolución de conceptos inclusivos como comprensión en vez de explicación, flexibilidad en vez de rigidez, heterogeneidad en vez de homogeneidad, procesos en vez de resultados, verdades en vez de verdad única; así, la evaluación encontrará múltiples escenarios para los nuevos estudiantes.

Un SEP defiende la idea de que es más importante la revisión de procesos que la constatación (la evaluación es una manera de constatar y verificar aprendizajes). Sin desconocer que las pruebas evaluativas son importantes en un momento dado, es fundamental hacer énfasis en las acciones que se deberían emprender antes de llevarlas a cabo, ya que de ello dependen los resultados; un SEP está pendiente de lo que ocurrió y lo que está ocurriendo en materia de enseñanza y aprendizaje; la didáctica, la pedagogía, la interacción, la equidad de responsabilidades, la inclusión, la facilidad de comunicación, la comprensión, entre otros aspectos, son fuentes valiosas de información que pueden ayudar a configurar y reconfigurar procesos y responsabilidades en el cambiante mundo escolar; en otras palabras, revisar e intervenir es mejor que constatar.

Muchos sistemas evaluativos conciben la idea de que entre más se evalúa, más se aprende (como ya se señaló anteriormente). Si la idea de evaluar es para retroalimentar y para mejorar, no hay duda que esto podría ser un acierto, pero, evaluar únicamente para tener

registros y evidencias estadísticas, por lo general, revela más fracaso puesto que si se continúa evaluando en el mismo escenario de los eventuales errores e imprecisiones, los resultados no van a cambiar significativamente; vistas las cosas de esta manera, la obsesión por evaluar puede cambiar a la obsesión por mejorar; el SEP, resignifica el interés desmedido por las calificaciones y enfoca sus esfuerzos en la búsqueda de oportunidades para conocer mejor al estudiante y así tomar decisiones desde lo humano, metodológico y académico.

Un SEP debe reconsiderar la idea del carácter punitivo de la evaluación de aprendizajes (pérdida de asignaturas, repetición de niveles o grados, estigmatización, negación de obtención de diplomas o certificados, expulsiones escolares, entre otras). Las pruebas evaluativas, tal como se ha dicho reiteradamente en este texto, no son únicamente para certificar y autorizar acceso a diferentes niveles educativos; los sistemas evaluativos podrían propender por hacer de este fenómeno el espacio agradable, diverso, responsable y proactivo para que aprendices y profesores interactúen y mejoren cada día estos procesos complejos. Un SEP defiende la pluralidad de aprendizajes, de este modo, evita castigar y condenar al fracaso a quienes no logran los estándares mínimos establecidos oficialmente y abre espacios para acceder a otros escenarios de cualificación que se ajusten a la diversidad misma del ser humano; es preciso recordar que gran parte de la sociedad gira en torno a la idea del éxito que trae consigo la posibilidad de conseguir un empleo y la adquisición de bienes y servicios; en consecuencia, quienes no obtienen buenas calificaciones o diplomas verán disminuidas sus posibilidades de autorrealización personal; la evaluación debe ser un aliado (no un enemigo) del estudiante y debe contribuir al logro de su realización como ser humano.

Cualquier acción humana puede convertirse en experiencia proactiva. En el campo de la evaluación de aprendizajes, un SEP puede sacar provecho tanto de los aciertos como de los fracasos de po-

líticas evaluativas vigentes o anteriores; de este modo y con base en los resultados de procesos de retroalimentación y autoevaluación de la misma evaluación, un sistema evaluativo de esta naturaleza debe retomar, modificar y eliminar aspectos que para aprender permanentemente de todo aquello que se hace durante un proceso; es importante reiterar que las políticas educativas cambian con los gobiernos de turno sin importar si son acertadas o no, siendo así, se puede evaluar para aprender y esto aplica no solamente para los estudiantes y profesores, sino para los sistemas encargados de orientar las políticas educativas y evaluativas de un país. Evaluar implica mirar de manera retrospectiva y proyectiva para mejorar el presente y el futuro, en consecuencia, es pertinente que los sistemas, en cabeza de quienes los dirigen, sean los primeros en aprender de sus propios errores y en valorar los aciertos de otros; la evaluación proactiva apunta en ese sentido independientemente de quienes dirijan y orienten estos procesos.

Los profesores pueden encontrar en la experiencia evaluativa una fuente inagotable de problemas para ser investigados, esto es, evaluación para la investigación. En un SEP, los encargados de diseñar políticas tienen la responsabilidad de mirar más allá de las cifras estadísticas e incursionar en el campo de la investigación bien sea cuantitativa, cualitativa o mixta para tratar de dilucidar el lado oculto que, generalmente, desconocemos sobre la acción evaluativa. Una política evaluativa planteada con base en resultados de una investigación tendría más credibilidad, confiabilidad y validez, y en ese sentido, lograría mayor aceptabilidad por parte de quienes tienen que implementar las propuestas en la realidad de la escuela. Es muy probable que un SEP que haga de la evaluación una experiencia de retroalimentación permanente, encuentre dificultades dignas de ser investigadas contribuyendo así al desarrollo del conocimiento en este campo. De igual manera, las investigaciones contribuyen a crear comunidades académicas interesadas en la discusión y avance de determinadas parcelas

del conocimiento, en este caso de la evaluación de aprendizajes.

Una política de evaluación proactiva evita que la escuela se convierta en el espacio de lucha para competir más que para aprender. Con frecuencia, se observa estudiantes obsesionados por lograr los primeros lugares de las clases sin que ello necesariamente represente aprendizaje real; incluso, las relaciones interpersonales entre ellos se ven afectadas por el deseo de pertenecer a la élite de quienes obtienen las calificaciones más altas; en este sentido, el espíritu de la solidaridad y ayuda mutua encuentran en algunos sistemas de evaluación un obstáculo que, en vez de unir, disgrega y enrarece el ambiente escolar. En un SEP la competencia se orienta hacia el logro de mejores niveles de aprendizaje de manera colectiva, de tal forma que unos aprenden de otros y quienes ganan tal competencia no son una minoría sino todos incluyendo al profesor; orientaciones y políticas de esta naturaleza fomentarían el trabajo solidario, agradable y eficaz y los procesos evaluativos tendrían no solo una meta más noble sino que fomentarían el rescate de valores humanos que tanta falta hace hoy en día en estas sociedades modernas, liberales y globalizadas.

En un SEP se asume que los resultados de las evaluaciones no siempre son lo que parecen, pues es posible que reflejen falsos hallazgos que nada tienen que ver con la realidad escolar e ignoren realidades que tales resultados no fueron capaces de revelar. Los buenos promedios de las evaluaciones no necesariamente representan aprendizajes óptimos por lo tanto, es preciso ir más allá de los registros estadísticos y hay necesidad de confiar más en la intuición de los profesores y en su capacidad de conocer más a sus estudiantes en su condición de seres humanos. Por otra parte, la ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia, (tal como se conoce en el campo de la investigación), en consecuencia, es conveniente aceptar que casi siempre hay fenómenos que se escapan al lente de la evaluación y que hay algo que no logramos ver, entender y mucho menos solucionar especialmente si

aceptamos irreflexivamente que el acto de evaluar representa la realidad en su totalidad; tradicionalmente, se ha considerado que lo más importante de la actividad evaluativa es el carácter constatable y registrable de los datos que se obtienen después de las pruebas evaluativas y se ha desconocido aquello que es intangible, invisible y difícilmente registrable; un SEP trata de incluir la mayor cantidad de componentes y variables en todo proceso evaluativo, pues considera que la evaluación es solamente una aproximación al objeto de estudio, por consiguiente, lo que se obtiene con las calificaciones son simples indicios que pueden conducir a eventualidades no reveladas.

La existencia de sistemas evaluativos obedece, en parte, al hecho de que es complejo conocer a los sujetos como personas y saber cuánto saben, por eso se acude a la evaluación. La especialización en las distintas áreas del conocimiento exige que los estudiantes tengan varios profesores lo que dificulta el conocimiento personal y crea las condiciones para “no ver” al estudiante en sus diversas dimensiones cognitivas, personales y sociales, entre otras. Quizás la evaluación, tal como está planteada, ha alejado a quien enseña de quien aprende y ha delegado la responsabilidad de valorar a este último, a una prueba bajo la premisa de que es objetiva y precisa (una visión eminentemente técnica); la posibilidad de fomentar los diálogos y acercamientos entre los actores del proceso evaluativo, se ve disminuida en un sistema que centra toda su atención en los registros estadísticos, pues vale la pena volver a señalar que en el campo de las ciencias sociales y humanas, la exactitud y la verdad única son claramente cuestionables. Un SEP no ignora estas eventualidades y propende por el acercamiento y el diálogo sincero de toda la comunidad educativa en una especie de sincronía que democratiza el poder, la opinión y la capacidad de decidir.

El SEP aquí descrito, propende por el acercamiento al estudiante y a su aprendizaje a través de la interacción y de la relación in-

terpersonal en el aula de clase. Más allá de las pruebas evaluativas, por lo general individuales, (que sin duda son útiles), actividades como el diálogo académico, la práctica evaluativa informal, la asignación del rol de monitor o las explicaciones que el estudiante puede hacer frente a la clase, en binas, o en grupos pequeños, constituyen fuentes valiosas de información que podrían indicar el pulso del aprendizaje y la dinámica del proceso en la escuela. Esta clase de acciones pueden mostrar, desde la mirada de los docentes, cuál es su aprendizaje real puesto que las evidencias no están mediadas por el proceso tortuoso, estresante y a veces parcializado de las pruebas evaluativas; por el contrario, son muestras naturales del efecto que está generando la enseñanza y de la manera cómo los aprendices están asimilando todo lo que ocurre en el ambiente escolar. Hay actividades creativas que el profesor puede explorar para aproximarse a la naturaleza humana y académica de sus estudiantes.

Finalmente, es preciso señalar que los resultados de las pruebas evaluativas han generado grandes frustraciones y traumas no solo a los estudiantes, sino también a sus familias. No es extraño que aprendices con calificaciones bajas sean considerados como “vagos” (descuidados con sus obligaciones escolares) trayendo como consecuencias múltiples problemas incluso en la misma convivencia de las familias, hasta el punto de desunirlas y en casos extremos poner en riesgo no solo el núcleo familiar sino también la vida misma de los jóvenes, pues es posible encontrar casos de intención de suicidio en jóvenes que han “perdido” asignaturas; igualmente, ante tal adversidad, muchos padres de familias culpan a los hijos de los problemas en sus hogares y se sientan frustrados de tener hijos que fracasan en la escuela; en el SEP que aquí se propone es preciso reconfigurar el concepto de fracaso escolar y es urgente crear conciencia entre todos los miembros de la comunidad educativa para comprender que la culpa no es de un solo estamento (generalmente el culpable ha sido el esta-

mento estudiantil), sino de todos quienes intervienen directa o indirectamente en este reto social de enseñar y aprender; tal como lo indicó Sacristán (s. f.), la calidad de la evaluación no debería medirse sólo por criterios de éxito sino por criterios de justicia y de ética, por lo tanto, el hecho evaluativo debe ser ese gran escenario para avizorar el talante comprensivo del profesor, del padre de familia y del personal administrativo, para evitar que el estudiante se sienta frustrado y menos capaz que aquellos jóvenes con mejores calificaciones.

La Evaluación Ética

La ética está íntimamente ligada con la forma de actuar del ser humano. Todas sus manifestaciones y sus acciones, de una u otra manera, develan su esencia bien sea manifiesta u oculta. El hombre es un ser social y su condición de ser ético o no está relacionada con el otro, con sus acciones, con su forma de pensar y su manera de ver el mundo a partir de lo humano; la ética está inmersa en el propio *ethos* de cada quien, es decir, su forma de ser, de hacer y sentir la vida misma; está inmersa en la conciencia de las personas y se evidencia a través de lo que hacen y de lo que dejan de hacer. Las acciones del hombre están casi siempre ligadas con la búsqueda de la felicidad a través del trabajo, el estudio, el matrimonio, la amistad, el deporte, la cultura, el arte, por solo mencionar algunos aspectos; estos elementos contribuyen eventualmente a buscar con ahínco la felicidad, por lo tanto, la ética tiene que ver con esta búsqueda incesante de mejores condiciones de vida tanto en lo físico como en lo emocional. En este orden de ideas, la ética supone una interacción entre los seres humanos, cada uno con construcciones epistemológicas, sociales y culturales diversas.

La ética también está ligada a la evaluación de aprendizajes porque implica siempre la relación entre estudiantes y profesores y atraviesa casi todas las dimensiones de un sistema educativo. Un acto evaluativo ético supone tener la capacidad de comprender al

otro en su propio *ethos* e implica reconocer las múltiples capacidades de aprender de las personas; un aprendiz con ritmos y dificultades propias de aprendizaje es digno de admirar, pues a pesar de ello, se esfuerza por salir adelante en medio de la frustración y de la estigmatización que el sistema vigente le plantea si no cumple con lo establecido por el estado y por la institución educativa. Ser ético en la evaluación significa tratar de comprender los diversos sentidos que subyacen a los textos orales y escritos en las pruebas evaluativas, más aún, implica develar las circunstancias particulares de la vida académica e incluso personal de un joven, es decir, es comprender al ser humano en casi todas sus dimensiones.

Por otra parte, la evaluación ética implica un compromiso con el otro para verlo de la misma manera como se mira a sí mismo cada sujeto. Así, ser ético conduce a ver más allá de lo evidente y a fomentar acciones para ayudar más que para censurar y clasificar; esto no significa defender la indulgencia o exigir menos nivel académico en detrimento de la calidad, en su lugar, implica enriquecer nuevas formas de colaborar con el otro y de explorar juntos acciones más proactivas para solucionar problemas y proponer alternativas de aprendizaje no solo para el estudiante sino también para el profesor, pues, hacer algo diferente en la acción evaluativa también es una forma de aprender; plantear caminos de evaluación alternos es una forma de ser ético consigo mismo y con el otro, pues, es una manera de respetarlo en condiciones dignas y equitativas, en otras palabras, ser ético implica actuar y mirar a quien aprende de la misma manera como toda persona merece ser comprendida y valorada.

Ser ético también significa aceptar que el “fracaso” es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso cuando los resultados de las evaluaciones revelan que sí hay aprendizaje, es posible que haya situaciones ocultas e inesperadas que una prueba evaluativa no es capaz de revelar; aceptar el fracaso como algo normal, significa ad-

quirir un compromiso ante la adversidad pasajera que puede experimentar un estudiante; la evaluación ética se cuestiona a sí misma y se plantea retos con aquellos jóvenes con dificultades, pues es ahí donde se evidencia la capacidad de quien enseña para actuar y solucionar problemas; quizás la satisfacción que sienta un profesor después de actuar proactivamente para solucionar los inconvenientes de sus estudiantes resilientes en materia académica, sea mayor que aquella que le brindan los resultados sobresalientes obtenidos por estudiantes aventajados; luchar contra el fracaso conjuntamente es transitar por los senderos de lo ético.

Como se sabe, también se fracasa enseñando, administrando, interpretando resultados, proponiendo soluciones, pues no siempre las personas escogen las mejores opciones para hacer algo o disponen de la mejor actitud. En este orden de ideas, una evaluación ética sugiere aceptar que el éxito o el fracaso conciernen por igual a todos los actores de un sistema educativo, lo cual no necesariamente es malo; ser ético es tener la capacidad y la gallardía de aceptar triunfos y derrotas; es ser resiliente proactivo dispuesto a avanzar a pesar del camino incierto y difícil que hay que recorrer cuando se evalúa a una persona, se intenta enseñar, comprender resultados o transitar por caminos alternos.

Es posible pasar de la ética individual a la ética social como un gesto de alteridad humana grupal. Este cambio supone un diálogo, abierto, sincero y equitativo en la escuela, que va más allá de la ética personal en busca de la ética de toda la comunidad educativa; visto de esta manera, todos los estamentos deben hacer su trabajo en el marco de la moral pública, de la justicia social y del respeto mutuo traspasando las barreras de las jerarquías institucionales. Es muy probable que una escuela con estos valores pueda crear escenarios para consensos equitativos propiciando espacios para pasar de la heteromanía (diálogos impuestos) a la autonomía respetando las construc-

ciones de mundo del otro, en este caso del estudiante; equilibrar las fuerzas de acción en el aula es una forma de ser ético, dialogar con aquellos jóvenes con dificultades temporales de aprendizaje y con aquellos exitosos es llevar la experiencia evaluativa a niveles éticos sociales para solucionar eventualidades grupales; es una forma de ir más allá de los resultados de las evaluaciones, es un ciclo interminable en el cual todos reciben retroalimentación y también aportan ideas no para derrotar a ningún adversario sino para lograr el bien común.

La Evaluación Caótica

Por lo general, se cree que el caos es siempre desorden y se advierte una connotación negativa del mismo. No obstante, la vida tiene sus propias dinámicas que no necesariamente se ajustan a estructuras de orden rígido, inamovible y unidireccional; en el campo de las ciencias sociales y humanas, el desorden es parte de su propia naturaleza por cuanto éstas giran en torno a los seres humanos diversos y cambiantes; en este orden de ideas, sus acciones no se ajustan a patrones preestablecidos ni uniformes sino a modelos inesperados, impredecibles que bien podrían llamarse caóticos en el mejor sentido de la palabra. El caos no se contrapone al orden, porque no existe una forma única de ordenar las cosas, la visión de orden depende del sujeto y de las circunstancias; creer que hay una sola forma de ordenar las cosas puede conducir a la monotonía, a la repetición y al estancamiento; el caos es concomitante al hombre, de ahí que cada día se vive de manera distinta incluso en el mismo lugar, con las mismas personas y en las mismas circunstancias; hay infinidad de interacciones e interconexiones que difícilmente pueden ser observadas y controladas en su totalidad, en otras palabras, el caos es normal en todo accionar humano.

En la evaluación de aprendizajes, especialmente en el campo de las ciencias humanas y sociales, el caos también es parte de este complejo proceso. La actividad evaluativa caótica se mueve en diver-

esos momentos, lugares, protagonistas, procedimientos y órdenes; en tal sentido, es preciso repensar las concepciones y formas de evaluar organizadas y prestablecidas institucionalmente; probablemente nunca se sabrá con antelación cuando es el mejor momento para evaluar, por lo tanto, es importante tener una disposición abierta para hacerlo cuando las condiciones así lo ameriten, no necesariamente cuando lo indique una fecha prestablecida; quizás nunca se sabrá qué puede pasar en el desarrollo de un programa (problemas de aprendizaje, suspensión de clases, y otras eventualidades) y no sería justo evaluar únicamente por cumplir con cronogramas institucionales; incluso las evaluaciones incidentales e informales pueden ser más reveladoras que las formales; además, se puede evaluar en cualquier lugar y con diversos instrumentos que van más allá de las pruebas evaluativas habituales; en la evaluación caótica no siempre existe un orden jerárquico de los conocimientos (de lo fácil a lo difícil), pues lo es que supuestamente complejo para alguien puede no serlo para otro y viceversa; como ya se adujo anteriormente, no es el estudiante quien debe ajustarse al sistema evaluativo vigente, es el proceso evaluativo el que debe acomodarse a las particulares de cada clase. En pocas palabras, la evaluación caótica puede ocurrir en momentos, maneras y circunstancias imprevistas cuando la dinámica humana lo sugiera.

La Ubicuidad de la Evaluación

La ubicuidad es la facultad de estar al mismo tiempo en diferentes lugares, lo cual es físicamente imposible para el ser humano. Sin embargo, cuando se refiere a la evaluación es posible encontrarla en varios escenarios simultáneamente; por una parte, un profesor puede y debería estar permanentemente evaluando sus propias clases, incluyendo todos los elementos que ya han sido mencionadas en este texto; de igual manera podría monitorear el comportamiento de los estudiantes en materia de aprendizaje; por su parte, el estudiante

puede estar constantemente evaluando su propia forma de aprender a través de ejercicios de metacognición que le permitan autorregularse y también estar atento al accionar del profesor valorando sus aspectos positivos y tomando nota de las cosas que se puedan mejorar; además, la evaluación puede estar presente en el mismo acto evaluativo, en tanto se puede evaluar los instrumentos utilizados, las técnicas, el tipo de preguntas, la orientación de los resultados etc. Desde esta perspectiva, el fenómeno evaluativo simultáneamente puede llevar a cabo su función pedagógica en los tres componentes del proceso: cómo se enseña, cómo se aprende y la forma cómo se evalúa; es una forma de sacar el máximo provecho de una actividad que en muchos casos solo se circunscribe a la elaboración y presentación de pruebas evaluativas.

Esta ubicuidad de la evaluación permite obtener información simultánea de muchos componentes y de múltiples fuentes al mismo tiempo. Contar con información sobre el papel y el desempeño del profesor, del estudiante, de la naturaleza misma del acto evaluativo o de la función de los materiales, coadyuvan en beneficio del aprendizaje, ayudan a tener mejor visión de un panorama que es ampliamente complejo y en ocasiones desconocido; esta información, tal vez un poco más holística, ayuda a que todos los protagonistas de la escuela estén en capacidad de pensar, repensar y redireccionar metas y acciones en beneficio no solo de quien aprende sino de toda la comunidad educativa. La ubicuidad concede la facultad de mirar en distintas direcciones, hacer lecturas personalizadas de lo que ocurre en la escuela; esta particularidad de estar en diversos escenarios simultáneamente facilita la corrección de errores oportunamente antes de que ocurran o antes de que se conviertan en algo cotidiano y normal, a tal punto de ser considerados dogmas que con el tiempo se fosilizan en el pensamiento colectivo.

La Evaluación Proactiva en Épocas de Crisis

No hay duda que las épocas de crisis afectan, por lo general, de manera negativa la vida de seres humanos, animales e incluso de los recursos naturales; la pandemia paralizó el mundo entero en todas sus latitudes y en todos los campos del accionar humano tales como la salud, la economía, el trabajo, la producción, el arte y la educación entre otros. En el campo de la educación en particular, los efectos del SARS-CoV-2 fueron evidentes y transformaron los roles de profesores, estudiantes y personal administrativo toda vez que la presencialidad fue sustituida en muchos lugares por las clases virtuales. Como se sabe, casi nadie estaba adecuadamente preparado para enfrentar esta crisis lo que condujo a una reorientación de todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Por una parte, los profesores tuvieron que reconfigurar la metodología utilizada en las clases presenciales para dar lugar al uso de las tecnologías como herramientas esenciales en la nueva modalidad de trabajo a distancia y sin la presencia física de los estudiantes. Por otro lado, los aprendices tuvieron que adaptarse a recibir sus clases a través de una tableta, el celular o en el mejor de los casos de un computador; esta nueva modalidad de aprendizaje significó cambios en la estructura mental no solo de los profesores sino también de quienes aprenden. La evaluación de aprendizajes no fue ajena a esta problemática y a estos nuevos retos de la educación en el mundo entero.

(Farfán-Latorre et al., 2023) aducen que la pandemia tuvo consecuencias en la salud mental de estudiantes universitarios generando efectos negativos relacionados con la *depresión, la ansiedad y el estrés*; estos factores tuvieron mucho que ver en los resultados de las evaluaciones ya que la salud mental de quienes aprenden se vio seriamente afectada ante las dificultades que la pandemia trajo consigo. Problemas como la deficiencia en la conectividad, el acceso a los ele-

mentos tecnológicos, entre muchos otros, incidieron en la forma de ser evaluados y en la forma de interpretar los resultados de las pruebas evaluativas.

Por una parte, es importante señalar que los profesores no estaban lo suficientemente capacitados para evaluar ni los estudiantes para ser evaluados de manera virtual; ante esta situación todos intentaron adaptarse y hacer lo que consideraron mejor en ese momento; (Farfán-Latorre et al., 2023) señalan que *la depresión* en los estudiantes se puede manifestar a través de la frustración, tristeza y cambios en los estados de ánimo no solo durante la pandemia sino también en el regreso a clases presenciales; la evaluación proactiva cobra mayor valor en una situación como la descrita anteriormente, ya que se requiere de una capacidad de comprensión superlativa para hacer ajustes y emprender procesos que coadyuven en la readecuación y reorientación del papel de los profesores y estudiantes en la post pandemia; en cuanto a *la ansiedad*, los autores la definen como la respuesta indeseable a nivel cognitivo, psicológico o motriz con poco poder de control por parte de quien la padece; en el campo de la evaluación, esta situación puede generar sentimientos negativos de desesperanza que afectan el normal desempeño de una persona; la evaluación proactiva da prioridad a la solución de estos problemas centrándose en la persona más que en las calificaciones, de lo contrario, el estudiante estaría expuesto a otros problemas colaterales como la misma deserción escolar; escuchar al estudiante, comprender su situación y adaptar los procesos evaluativos a cada situación ayuda a minimizar estos efectos adversos.

Los autores en referencia señalan que *el estrés* resulta de la interacción individual con el ambiente que rodea a una persona lo que puede provocar el sentimiento de beneficio o daño que esta situación puede causar y la sensación de incapacidad para actuar en correspondencia con las exigencias de ese entorno; la evaluación proactiva

defiende el hecho de que las exigencias que se hacen al estudiante deben ser acordes con lo que ocurre en el aula de clase, con las dificultades, con las vicisitudes propias del accionar humano; no es sensato tener los mismos parámetros de exigencia en épocas de normalidad que en épocas de crisis como la registrada en la pandemia a la cual que hemos hecho referencia. Las calificaciones bajas en pandemia o post pandemia no evidencian la realidad cognitiva en términos de conocimiento por parte de quienes aprenden, solo son los síntomas de que algo irregular ha sucedido en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación proactiva comprende que la situación de los estudiantes en pandemia fue inédita incluso hubo muchos casos en los cuales los estudiantes de tercer o cuarto semestre entraron por primera vez de manera presencial a la universidad, trayendo consigo dificultades de depresión, ansiedad y estrés como se mencionó anteriormente.

Consideraciones Finales

Sin tener la intención de plantear ideas de manera dogmática, se presentan a continuación algunas reflexiones finales que pueden ser consideradas como ejes orientadores de la evaluación proactiva.

Partiendo del hecho de que la evaluación, cualquiera que sea su naturaleza, es una convención eminentemente humana, casi siempre está a expuesta a la posibilidad del error bien sea de fondo o de forma. Siendo así, no existe un instrumento, técnica o teoría evaluativa perfecta y los resultados de toda prueba evaluativa de aprendizajes tampoco son definitivos ni contundentes, solo constituyen una pequeña muestra del conocimiento que el estudiante adquirió o no adquirió después de un proceso de instrucción; esto es todavía más evidente en el campo de las ciencias humanas y sociales, en las que comprender es más importante que explicar dada la condición humana y única del aprendiz. Visto de esta manera, el acto educativo y

el acto evaluativo están íntimamente ligados y caracterizados por la naturaleza humana y es precisamente esta condición la que hace de la equivocación una forma de avanzar.

Desde una visión proactiva, la evaluación va más allá de la simple calificación, del carácter instrumental, sancionatorio y de su función social que en nombre de una política evaluativa le ha permitido certificar, determinar los niveles y otorgar títulos. En su lugar, la función pedagógica asigna al hecho evaluativo una tarea más noble, útil y productiva, en tanto acompaña permanentemente el proceso de enseñanza y aprendizaje y ayuda a solucionar problemas; en tal sentido, el estudiante también tiene una nueva función que desempeñar ya que no solo recibe conocimiento de manera pasiva, por el contrario, su aporte en la clase y particularmente en la evaluación ayuda a enriquecer el proceso y a descubrir problemas que antes, probablemente, eran invisibles desde la interpretación y visión del profesor. La idea no es desconocer ni abolir la función social de la evaluación por cuanto tarde o temprano el proceso educativo termina con la adjudicación de títulos y certificados que dan cuenta de la idoneidad de una persona, sin embargo, durante todo el proceso, la función pedagógica es un regulador y un acompañante que contribuye a mejorar los resultados que la función social determine.

En el marco de una evaluación proactiva, todos reciben y todos aportan dando lugar a un entorno más democrático, inclusivo y autónomo en la clase. Así, tanto estudiantes como profesores hacen de la clase un espacio en el cual el pensamiento crítico les permite no solo ver el error y el acierto del otro, si no también mejorar la capacidad de autocrítica, para revisar, repensar, corregir y proponer mejores procedimientos y estrategias. En un ambiente menos tenso y de diálogos más horizontales, crece la posibilidad de acabar o al menos disminuir ese dualismo perverso de opresor y oprimido en el aula, tal como lo planteó Freire hace ya bastante tiempo; la evaluación de aprendizajes

deja de ser un instrumento de poder para convertirse en una dinámica proactiva en la cual confluyen múltiples miradas, interrogantes y propuestas. El trabajo evaluativo colectivo no deja por fuera a nadie y eso significa que todos sientan que son parte de un engranaje complejo y que su participación es tan vital como la del mismo profesor. Hacer posible que el aprendiz se sienta útil es darle la oportunidad de valorarse en su dimensión de ser humano y este hecho de por sí es ya una gran ganancia.

Por otra parte, estudiantes y profesores con vocación proactiva tienen la responsabilidad de comprender que, contrario a lo que generalmente se cree, quien aprende (en este caso el estudiante) no es el único responsable del fracaso escolar. También lo es el sistema educativo incapaz de aceptar la variedad y el pluralismo físico, mental e ideológico de los jóvenes, pretendiendo que sean ellos quienes se adapten a los sistemas (por lo general rígidos) establecidos por los gobiernos de turno; de igual manera, es posible que el profesor se equivoque cuando decide qué hacer y cómo hacerlo, al fin de cuentas es quien orienta las clases y quien, con frecuencia, es el centro de las mismas; asimismo, los currículos vigentes también adolecen de omisiones voluntarias o involuntarias y de orientaciones a veces externas a las necesidades de los contextos, que indefectiblemente afectan el proceso de formación de seres humanos; no obstante, la reflexión y la vocación de cambio de todos estos estamentos ayudaría a retomar el sentido humano que la escuela debe propiciar en su propósito de formar mejores personas.

Los protagonistas de la evaluación proactiva son capaces de hacer lecturas de sus propios contextos locales antes de acoger como propios los grandes meta relatos provenientes de otras latitudes. No se desconoce que el eurocentrismo (considerar a Europa como eje central superior a otras culturas) y la nordomanía (subordinación cultural y académica hacia los Estados Unidos) han hecho y continúan

haciendo aportes valiosísimos a la ciencia y al desarrollo del pensamiento y de la humanidad, pues gran parte de ese aporte del conocimiento ha sido útil en determinados contextos y en determinadas circunstancias; sin embargo, no todas estas grandes teorías se ajustan adecuadamente a las particularidades de todos los continentes, países o regiones locales, puesto que las realidades cotidianas son desiguales y cambian continuamente; apropiarse de postulados ajenos requiere de análisis y de adaptaciones muy particulares; a este respecto, desde la evaluación proactiva se defiende el carácter transitorio y provisional de las teorías, pues de lo contrario, un postulado se negaría a sí mismo y se convertiría en un obstáculo para que visiones alternativas o adversas emerjan en un mundo cambiante como es el ejercicio evaluativo de aprendizajes.

En la evaluación proactiva, el factor humano cobra la importancia que merece. Los resultados de las pruebas no pueden ignorar las diversas dimensiones de la persona, por lo tanto, sus sentimientos, sus ansiedades, sus problemas o sus opiniones deben ser consideradas seriamente, ya que muchas veces son estos factores los que terminan influenciando el aprendizaje de un estudiante; en otras palabras, es preciso conocer mejor al estudiante para comprender los resultados de la evaluación y de esta manera plantear soluciones pertinentes. Es necesario entender que nadie puede entender el yo más que la persona misma, pues el otro es la distancia entre el yo y el que está frente a mí y no es ético pensar por el otro si no con el otro ya que esto constituiría una relación vertical entre profesor y docente; el diálogo permanente es una forma de contribuir al empoderamiento del estudiante en el aula y a respetar sus conocimientos construidos socialmente.

Cabe resaltar que, en el marco de una evaluación proactiva, nada es como parece, pues la realidad es esquivada al ser humano. Quien enseña y quien aprende comprenden que las primeras impresiones de los resultados evaluativos (al igual que en cualquier proceso

de búsqueda) son imprecisos y efímeros y que casi siempre requieren procesos más exhaustivos para ahondar, escudriñar y desentrañar las complejidades del accionar evaluativo en el aula. En este orden de ideas, las calificaciones están lejos de describir con exactitud el aprendizaje y las dificultades de un estudiante; solamente son destellos de información que ayudan a descubrir parcialmente qué se está haciendo bien y qué hay que corregir; por consiguiente, quizás nunca se logrará tener un panorama claro y único de la manera cómo los estudiantes están aprendiendo y de la cantidad y calidad de ese aprendizaje. A pesar de ello, esta condición de incertidumbre conduce a explorar, experimentar, comprender e interpretar acciones y resultados de manera interminable.

La evaluación proactiva, lejos de ser un acto mecánico externo a la naturaleza del ser humano, tiene una función primordial: el mejoramiento del aprendizaje y de la enseñanza. Los resultados de las pruebas y experiencias evaluativas deben conducir a la exploración de escenarios para buscar mejores caminos, mejores técnicas y estrategias y mejor comprensión del estudiante como persona única e irrepetible. Se puede mejorar cuando hay espacio para la autocrítica, la crítica constructiva, la revisión consciente de procesos, la disposición al cambio, la capacidad de mirar en el otro en su ethos y la posibilidad de buscar encuentros de pensamiento, actitudes y valores de toda la comunidad educativa.

En esta clase de evaluación queda claro que no se puede juzgar a los estudiantes como “incompetentes” solamente porque las calificaciones son bajas o no se ajustan a determinados estándares; de ser así, también habría la posibilidad de dudar de la “competencia” de algunos profesores para ejercer su trabajo a pesar de los esfuerzos que hagan por hacer bien las cosas; tanto el rendimiento bajo de un estudiante como el desempeño ineficaz de quien enseña son provisionales y tienen un carácter transitorio, incluso los aciertos son tam-

bién efímeros pues lo que hoy fue exitoso quizá mañana no lo sea. En el marco de una evaluación proactiva, todos tienen el derecho a equivocarse y a sacar el máximo provecho de sus potencialidades de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente, habría que subrayar que uno de los propósitos de este texto es provocar reflexiones entre profesores, estudiantes y lectores en general, sobre el papel proactivo de la evaluación; si las ideas aquí expresadas logran avizorar algunos indicios de cambio, el esfuerzo y la voluntad de escribir estas líneas habrán valido la pena.

REFERENCIAS

- Araújo, N. V. (2016). Las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera: hacia una evaluación proactiva. Tesis doctoral. Universidad de Nariño, red Rudecolombia. Biblioteca Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University press.
- Binet, A. y Th. Simon (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, *L'Année Psychologique*.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Brezinca, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge: An introduction to the foundations of science of education, philosophy of education, and practical pedagogics*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Brookhart S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD Alexandria United States.
- Broom, C. (2015). Empowering students: pedagogy that benefits educators and learners. *Citizenship, Social and Economics Education. Sage Journals*, Vol. 14 (2) 79–86.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment. Principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning. A theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.

- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: Students teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Cano, Ma. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3).
- Carter, K. y Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (ed), *Exploring Teachers' Thinking* 147-60. London: Cassell.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. 42-54.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori / ICE UB.
- Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners, Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Crawley, F. E. and Salyer, B. A. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*.
- Crookes, G. y Arakaki, I. (1999). Teaching ideas sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8, 15-19.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización* (doce años de investigación). Uruguay: Ediciones Trilce. 14.

- Deacon, R. & Parker, B. (1995). Education as Subjection and Refusal: An elaboration on Foucault, *Curriculum Studies*, 3(2), 109-122.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1976). *Rizoma*. Medellín: Editorial Oveja Negra.
- Díaz-Barriga F. y Hernández R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Diaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. España: Istmo, S.A.
- Dirkx, J. M. y Spurgin, M. E. (1992). Implicit theories of adult basic education teachers: How their beliefs about student's shape classroom practice. *Adult Basic Education*, 2, 20-41.
- DuBois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Farfán-Latorre et al. (2023). Mental Health in the Post-Pandemic Period: Depression, Anxiety, and Stress in Peruvian University Students upon Return to Face-to-Face Classes. *Sustainability: Volume 15 Issue 15*.
- Feuerstein, R. (1980). Instrumental Enrichment. The Dynamic Assessment of Retarded Performers, The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques. Baltimore, University Park Press.

- Ford, M.I. (1994). Teachers' beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. *School Science and Mathematics*, 94, 314-22.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*: México: Siglo XXI Editores S.A.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Ramos, J. M. (1994). Bases Pedagógicas de la Evaluación. Guía Práctica para educadores. España: Edit. Síntesis.
- Gronlund, N. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza*. México: Pax.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Harste, J. y Burke, C. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning are theoretically based. In P. D. Pearson (ed), *Reading: Theory, Research and Practice*, 32-40. Clemson, S. C.: National Reading Conference.
- Hewson, P. W., Kerby, H.W., y Cook P.A. (1995). Determining the conceptions of teaching science held by experienced high school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 503-20.
- Holt Reynolds, D. (1992). Personal History-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29, 325-49.
- Horn, R., Wolff, L. y Vélez, E. (1992). Sistemas de evaluación educacional en América latina. Reseña temática y experiencias recientes. En *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 27. Santiago, Chile.
- Husserl, E. (1949). Ideas relativas a una Fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Prolegómenos a la lógica pura. En *Investigaciones Lógicas*. Madrid.

- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Editorial Joaquín Moritz.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula*, 20, 10-20.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*.
- Kagan, D. M. (1992b). Implications of research on teacher's beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming Power: Domination, empowerment and education*. New York: State University of New York.
- Krieger, P. (2004). La Deconstrucción de Jacques Derridá. En *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, primavera, 26.
- L. Elder, & R. Paul (2008). Critical thinking: Strategies for improving student Learning. *Journal of Developmental Education*.
- Leinhardt, G. (1988). Situated Knowledge and expertise in Teaching. In J. Calderhead (ed.), *teachers' professional Learning*. (pp. 146-68). London: The Falmer Press.
- Lobrot, M. (1971). *Pedagogía Institucional*. Humanitas, Buenos Aires.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, Alianza.
- Martyniuk, W. (2010). *Studies in Language Testing. Aligning tests with the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Nieves, H. J. (1994). *Interrogar o examinar: un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

- Olsen, R. E. W-B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. pp. 1-30. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15, 45-54.
- Pérez, G. A., Soto G. E., Sola F. M., y Serván N. M. (2009). *La evaluación como aprendizaje. Espacio europeo de educación superior*. Madrid: Ediciones Akal.
- Quintana, J., M. (2001). *Las Creencias y la Educación*. Barcelona: Herder.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30, 281-96.
- Robinson, H.A. (1994). *The Ethnography of Empowerment*. London: Falmer Press.
- Roheler, L.R., Duffy, G.G., Hermann, B.A., Conley M., y Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the personal: Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 159-64.
- Solé, I. y Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubía, I. Solé, y A. Zabala. *El constructivismo en el aula* Barcelona: Editorial Graó, Des Serveis Pedagògics Francesc Tárrega.
- Tabachnick, B. R. and Zeichner, K. M. (1986). Teacher beliefs and classroom behaviours: Some teachers responses to inconsistency. In M. BenPeretz, R. Bromme, and R. Halkes (eds), *advances of Research on Teacher Thinking* (pp. 84-96). Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.

- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.A. Grouws(ed), *Handbook of research on mathematics Teaching and Learning* 127-46. New York: Macmillan.
- Tobin, K. y LaMaster, S.U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 225-42.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, volumen 10, núm. 1, pp. 89-108.
- Tyler Ralph W. (1934). *Constructing Achievement Tests*. Columbus: Ohio State University.
- Villoro, L. (1998). *Crear, saber y conocer*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., y Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' thinking* 104-24. London: Cassell.
- Zambrano, Leal, A. (2011). *Philippe Meirieu, Pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*. Córdoba: Editorial Brujas Cali, USC. Pp. 299-356.
- Zeichner, K., Tabachnick, B. R., and Densmore, K. (1987). Individual, Institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 21-59). London: Cassell.

WEBGRAFÍA

Al tablero (2002). Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87767.html>. Recuperado el 27 de abril de 2021.

Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, 218, 25-48. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>. Recuperado el 16 de noviembre de 2021.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2009)

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236979.html>. Recuperado el 27 de abril de 2021.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia Siempre Día (2017)

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/nas-public/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>. Recuperado el 27 de abril de 2021.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia Día E (2020)

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/nas-public/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>. Recuperado el 27 de abril de 2021.

Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Coediciones: Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE, San Luis - Argentina. 2008. E-Book de acceso libre y gratuito.

http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm. Recuperado el 23 de abril de 2021.

Sobre el autor

Vicente Araújo Quintero



Es doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño; magister en Docencia Universitaria, especialista en Didáctica del Inglés, especialista en Docencia Universitaria de la misma universidad; es egresado de la Normal Nacional de Occidente. Actualmente, se desempeña como profesor de tiempo completo en el área de inglés adscrito al Departamento de Lingüística e Idiomas; pertenece al grupo de Investigación GICIL (grupo de investigación en Ciencias del Lenguaje); sus áreas de interés son principalmente la evaluación de aprendizajes en lengua extranjera y también la enseñanza del inglés.



Editorial
Universidad de **Nariño**

Fecha de publicación: Febrero de 2024
San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

El libro se centra en uno de los procesos más complejos e interesantes en el campo de la educación como es la evaluación de aprendizajes. En las páginas iniciales se intenta, muy brevemente, indagar los posibles orígenes de este fenómeno y su incorporación en los sistemas educativos; posteriormente, se abordan algunos conceptos relacionados con la evaluación incluyendo sus funciones y algunas clasificaciones existentes al respecto. Luego, el texto ubica el término evaluación en algunos escenarios conceptuales tales como el pensamiento rizomático, el deconstruccionismo, el pensamiento crítico y el constructivismo, entre otros, con el fin de lograr algunas aproximaciones alternas e intentar comprender el término desde unas perspectivas más cualitativas que posibiliten incursionar más plenamente en el campo de las interpretaciones y de las acciones proactivas en favor del aprendizaje; de igual manera, se incursiona en el campo de las creencias existentes sobre la evaluación, las cuales de manera consciente o inconsciente inciden en la manera como docentes y estudiantes observan y llevan a cabo este proceso en las instituciones educativas.

Posteriormente, el libro establece la propuesta denominada: Hacia una Evaluación Proactiva. En ella, se hacen algunos planteamientos relacionados con el papel y las funciones alternativas de los docentes en la evaluación de aprendizajes; de igual manera, se expresan los nuevos roles de los estudiantes como elementos activos en este proceso; en este sentido, se hacen algunas consideraciones relacionadas con las funciones de los sistemas educativos proactivos, el carácter caótico de la evaluación y la ética como elemento transversal de todo sistema evaluativo.

Finalmente, el texto invita a los protagonistas de la evaluación de aprendizajes y al lector en general a redimensionar y redireccionar perspectivas, técnicas y procedimientos en el marco de la reflexión y el análisis que incluya a todos los personajes y elementos inherentes al proceso evaluativo.

ISBN: 978-628-7679-39-9



9 786287 679399



Universidad de Nariño
FUNDADA EN 1964

ai
Universidad de Nariño

ACREDITADA EN ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 00022 - ENERO 11 DE 2023

120
Universidad de Nariño

Editorial
Universidad de Nariño