

La evaluación de aula. Una práctica compleja

JORGE CASTAÑO GARCÍA*

¿A qué se hace referencia con la expresión *Evaluación de aula*? A simple vista parece obvia la respuesta a esta pregunta y la posibilidad de llegar a acuerdos entre los educadores parece evidente, pero basta abordarla para percibir las dificultades que este intento representa. Hay que decir que no hay una respuesta única, ya que interrogantes como ¿qué, cómo, cuándo y para qué se evalúa en el aula? son preguntas que no tienen respuestas simples, debido, en parte, a que ellas remiten a cuestiones más amplias y fundamentales, tales como qué se entiende por *educación*, por *enseñanza*, por *aprendizaje* y, en parte también, a que los límites entre el mundo del aula y lo que se considera externo a ella son borrosos. El mundo del aula no es independiente de lo que se da fuera de ella, no sólo porque los actores que la habitan ingresan a ella el mundo social y cultural

* Docente en la Pontificia Universidad Javeriana. Director del Grupo de Investigación *Cognición y Escuela*. En este artículo se incluyen las reflexiones que realizó el autor con el equipo que en representación de la Sociedad Saberes y Escuela. –SABES– (Amparo Forero S, Alexandra Oicatá, Alexander Castro y Faberth Díaz) participó en el diseño de las *Pruebas Comprender de Matemática* 2005 y 2007 y del trabajo que junto con Guillermo Bustamante y Patricia Duarte desarrollaron en la Mesa de Trabajo de Evaluación que la SED de Bogotá organizó en el 2004. Una de sus concreciones es el documento *Lineamientos de Evaluación en Bogotá*, publicado por la SED en el 2005. El lector interesado puede consultarlo en la dirección electrónica: http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/beducador/evaluación/archivos/Lineamientos_de_evaluacion_para_Bogota.zip.

Este artículo fue discutido y enriquecido con los aportes de Gladys Amaya Rosario, Ana Isabel Rosas, Luisa Fernanda Acuña B., Ana Virginia Triviño, Mario Armando Higuera G. y Fanny Blandón, miembros del equipo del Proyecto de *Investigación en alternativas en evaluación del aprendizaje*, del convenio IDEP, SED y Fundación Universitaria Monserrate; sin embargo, el autor es el único responsable de los planteamientos que se consignan aquí.

del que provienen –introducen sus valoraciones, sus sentidos y sinsentidos, sus afectividades, sus intereses y necesidades, con todas las consecuencias que ello supone– sino porque el aula misma está inscrita en un orden institucional –la escuela, la comunidades inmediatas a ella, la familia y en general, la sociedad– que regula su existencia.

Esta complejidad interviene en la configuración del aula, determina qué se hace y no se hace, cuáles son los roles de los sujetos y cómo las actividades y las acciones no dependen sólo de la voluntades de los individuos sino que tiene que ver con la complejidad de las interacciones humanas en el aula de clase.

Parece simple establecer un enunciado lo suficientemente general para garantizar los acuerdos. Se podría decir algo como que “[...] ese hecho que designamos como *evaluación de aula* comprende el conjunto de acciones evaluativas que el profesor realiza y promueve para valorar la validez del proceso de enseñanza que él orienta y los logros alcanzados por sus estudiantes”. Pero esto no es suficiente. En este enunciado ya se han asumido opciones que no se explicitan, pero que están en la base de lo que se afirma en forma implícita. Por ejemplo, cuando se menciona “[...] que el profesor realiza y promueve”, tácitamente se acepta que el profesor no es el único responsable de la evaluación, puesto que se dice que él promueve que otros –como los alumnos y quizás hasta los mismos padres de familia– las realicen. Aquí subyace una posición en la que no sólo juegan ideas sobre evaluación, también otras que tienen que ver con posicionamientos no sólo de orden pedagógico, sino de orden político, o al menos con las ideas que se tengan de participación. Las posibles diferencias entre las formas de participación de alumnos, padres de familia y otros actores, que se den entre prácticas evaluativas concretas no sólo se darán porque se involucre a unos u otros, también por el tipo de vinculación que promueva; por ejemplo, ¿cuando se convoca a los alumnos o a los padres se hace únicamente con el fin de obtener información o con la intención de hacerles partícipes críticos y creativos del análisis de los procesos?

En el enunciado igualmente hay una toma de posición sobre el papel que cumple el profesor en el proceso de enseñanza, ya que se le reconoce como director del proceso. ¿Pero cómo se entiende la dirección? Nuevamente, en este punto, al tratar de precisar de qué tipo de dirección se habla entran cuestiones de orden más general, como aquellas que tocan de manera directa con lo ético y con lo político.

También aparecen otros implícitos, como ¿Cuáles son los indicadores que el profesor va a tomar para valorar la validez del proceso de enseñanza que él orienta? La respuesta tampoco es simple y menos única. Es claro que los acuerdos no se lograrán porque se les ofrezca a los profesores listados de indicadores

en manuales que las autoridades educativas ofrecen con apoyo en unos *expertos*. Es indudable que las decisiones que se tomen en este punto, de nuevo, están vinculadas con lo que se asuma sobre cuestiones como *para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar* y sobre lo que se entienda por *aprender*.

Las prácticas pedagógicas y de evaluación, aunque distinguibles no son independientes

No obstante, para efectos de análisis es preciso que se distingan los procesos evaluativos de otros que ocurren en la enseñanza, ya que éstos no son separables. La evaluación es parte constituyente de la práctica pedagógica en el aula. Lo que se haga o deje de hacer en materia de evaluación es consecuencia directa de cómo conciba y actúe pedagógicamente, pero además la práctica evaluativa, como se explicitará más adelante, tiene una incidencia directa en la configuración de la práctica pedagógica. Lo que se evalúa no puede ser nada distinto a lo que el maestro se propone alcanzar en el proceso pedagógico. Si considera que su misión no va más allá de enseñar contenidos, la evaluación seguramente estará orientada a constatar si se produjo o no y en qué nivel el aprendizaje de esos contenidos. Esto no cambia mucho porque se fije como meta la simple memorización mecánica de información, o porque se considere que es necesario buscar que los estudiantes alcancen algún nivel de comprensión.

En cambio, si el profesor considera que su acción pedagógica ha de ir más allá de informar sobre contenidos, sino promover en los estudiantes la apropiación de herramientas intelectuales, desde las cuáles puedan comprender y actuar en esas partes del mundo en las que éstas resulten pertinentes, entonces la evaluación estará más orientada a indagar sobre la calidad de esta apropiación. En este caso una pregunta fundamental de la evaluación es

- ¿Qué tanto los estudiantes se apropian comprensivamente de estas herramientas y las utilizan para resolver problemas?

Pero no se trata de constatar si poseen la capacidad de resolver problemas prototípicos, sino de averiguar por la capacidad de los estudiantes para enfrentar lo desconocido a partir de lo conocido.

Cuando en pedagogía se fijan metas como éstas, se abre la posibilidad y hasta se hace necesario cambiar las formas de recolección de información –los procedimientos que se siguen, los instrumentos que se utilizan y la forma como se usan–. Por ejemplo, en las situaciones de evaluación se hace posible e incluso necesario permitir a los estudiantes consultar fuentes de información para producir, consolidar y justificar sus soluciones; este procedimiento en el caso de

una enseñanza ligada exclusivamente a la transmisión de información no tendría sentido, porque ¿qué sentido tendría permitir consultar libros y apuntes en una prueba limitada exclusivamente a constatar la memorización?

Las prácticas evaluativas intervienen en la configuración de la práctica pedagógica y en general del mundo del aula

Ya se ha señalado que la práctica evaluativa no es un proceso que se agrega a otros para conformar las prácticas pedagógicas del aula; es más bien consecuencia de cómo se concibe y se actúa lo pedagógico. Pero la evaluación no es únicamente consecuencia, puesto que también se da la relación en sentido inverso. Ella aporta en la configuración del mundo social del aula y de la pedagogía que se pone en práctica.

Las prácticas evaluativas ayudan a configurar las interacciones entre maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Hay uno que evalúa y otro que es evaluado. Estos dos roles pueden extremarse al punto de hacerlos dos polos antagónicos o relativizarse introduciendo formas más dialógicas, en las que el evaluado tenga voz y su papel tienda más hacia el ejercicio de una verdadera autonomía. También ocurre que las prácticas evaluativas, por su propia naturaleza, introducen formas de clasificación –los que aprueban o no, los que alcanzan las metas en nivel alto, medio, bajo, los que avanzan en los términos esperados y los que no lo logran tanto, etcétera–. Una práctica particular puede extremar este hecho al punto de discriminar o ponderar formas competitivas que excluyan cualquier posibilidad de relaciones cooperativas entre los alumnos, o minimizar los efectos de la clasificación promoviendo la inclusión y el desarrollo de relaciones solidarias y colaborativas. Estos efectos conllevan consecuencias a nivel individual en la constitución de su autoconcepto, de su autoestima y en las relaciones con los otros.

Las prácticas evaluativas suponen un ejercicio de poder en mayor o menor grado. El poder de quien evalúa sobre el que es evaluado. Este ejercicio puede acentuarse tanto al punto de hacerlo arbitrario y no legítimo, como cuando se usa la calificación como medio de control, o ejercerse de forma justa, basándose en la autoridad que nace del reconocimiento que le conceden los estudiantes como persona capaz de orientarlos y dirigirlos, de movilizar su deseo y su voluntad de aprender.

Las formas evaluativas también tienen que ver con la configuración de las relaciones con el objeto de conocimiento, no sólo por lo que pueda aportar en términos del auto-concepto y de la auto-imagen que van construyendo los estudiantes –los éxitos sistemáticos o fracasos repetidos, llevan a que un estudiante

se considere un aprendiz capaz o incapaz, con las consecuencias que esto trae en sus actuaciones—, sino en el sentido que le dan al conocimiento y al aprendizaje.

De ahí la importancia de preguntarse si las prácticas evaluativas promueven que el alumno estudie con el ánimo de alcanzar una verdadera comprensión, razón por lo cual compromete de forma auténtica su voluntad y esfuerzo para enfrentar los obstáculos que necesariamente encontrará o, si por el contrario, muy a pesar de las declaraciones y de lo deseos, suscita que el alumno estudie únicamente con el interés de aprobar unas pruebas, transitando el camino más eficiente, es decir alcanzar la calificación suficiente para aprobar o la mayor posible, con el menor esfuerzo y con cualquier medio. Con frecuencia se encuentran ejemplos patentes donde los estudiantes reclaman calificación por realizar las actividades que son necesarias para llegar a aprender o comprender algo de forma adecuada, y de esta manera la calificación es la moneda de pago en la escuela. Los estudiantes terminan aprendiendo una lección que seguramente nadie busca de forma consciente, por lo cual el esfuerzo por conocer y comprender necesita un pago, que si éste no da no se hace. La trampa y la copia tan común entre los estudiantes es un producto, seguramente no buscado, de cierta forma de concebir y hacer evaluación.

Adicionalmente las practicas evaluativas ayudan al estudiante a identificar lo que tiene que estudiarse y lo que no, cómo, cuándo y la intensidad en la que hay que hacerlo. La evidencias son abundantes y dicientes, pues basta verlos realizar los cálculos que les permite conocer los mínimos que necesitan para aprobar.

Las prácticas evaluativas como toda práctica social tienen mucho de inconsciente

Gran parte de la actuación de los profesores al enseñar y al evaluar lo hacemos de forma inconsciente, o al menos no tan conscientemente; precisamente por eso la gran mayoría de las veces, en el día a día, repetimos ciertos actos de manera sistemática. Estos actos que los compartimos con otros nos parecen comunes, incluso *naturales*. En ellos encontramos fácilmente acuerdos con otros colegas y algunos de estos acuerdos hasta se formalizan en normas escritas. Al evaluar actuamos de acuerdo con las regularidades sociales, algunas expresadas en las normas y las leyes que representan los valores sociales que pautan el comportamiento de los individuos y los grupos. También los alumnos, padres de familia, las autoridades educativas y en general la sociedad actúan en relación con la evaluación de acuerdo con regularidades que la gran mayoría compartimos de manera inconsciente. No se trata con esto de afirmar un determinismo de lo social sobre la conciencia individual, pero sí de destacar la dimensión institucional presente en la configuración de nuestra forma de comprender y actuar.

Este carácter inconsciente es el que hace tan eficiente las normas para regular el comportamiento de los individuos. Sin darnos cuenta, generalmente actuamos en la dirección de lo esperado. De ahí la dificultad de modificarlas. Por ejemplo, desde temprana edad el niño incorpora pautas de comportamiento escolar que se corresponden con lo que se espera socialmente de él. El niño de preescolar ya solicita a su profesor que apruebe con un visto bueno sus tareas escolares, y desde muy pequeño demanda a su profesor que le califique y en la casa recibirá la aprobación o desaprobación según sea la calificación recibida. Poco a poco los estudiantes sabrán que sus esfuerzos por aprender merecen un pago, y según sea el manejo que se le dé a este hecho, terminará desplazando sus esfuerzos no tanto por aprender como por aprobar una asignatura.

Desde muy temprano también aprenderán que el acto de evaluación no les pertenece, que no está orientado a conocerse, a comprender sus progresos y el proceso que siguen, sino que éste les es externo, por lo que aceptarán como un hecho natural que sea administrado por otros, por sus profesores y por sus padres, y que su papel es acomodarse a las exigencias que les hacen. Así, la gran mayoría terminará depositando la responsabilidad de sus actos en los otros –que ellos consideran tienen la obligación de controlar sus comportamientos–. En la casa los padres y en la escuela los profesores no evalúan con la intención de ayudar a comprender a los niños y jóvenes en sus acciones, sino con la finalidad de controlar sus comportamientos.

Evaluación como control y como comprensión

Podría afirmarse que todo acto de evaluación supone dos funciones no necesariamente opuestas, una que responde a la *intención de control*, que se pregunta si el proceso se desarrolla según lo planeado y qué tanto está conduciendo a lo buscado y otra, que responde a la *intención de comprensión*, que busca conocer e interpretar el proceso que se está generando, comprender las transformaciones que se producen, el papel de quienes intervienen y las nuevas formas de ver que el mismo proceso posibilita. En la práctica escolar se dará más énfasis a una función que a otra, dependiendo de las concepciones que se tenga sobre la pedagogía y de forma muy particular de la dimensión social y colectiva de la actuación humana.

Cuando se asume que proyectar hacia la consecución de algo es un acto que se configura en su totalidad desde el inicio, la evaluación se sitúa más del lado del *control*. En este caso se considera que la planeación se hace sobre la base de un conocimiento acabado de ese segmento del mundo en lo que se actúa y que todo lo que resta es ponerlo en marcha, una vez que se tiene el proyecto. A lo largo de esa marcha se vigilará que los desarrollos correspondan con lo planeado,

sobre todo se vigilará para evitar que quienes participan –por ignorancia, intereses particulares o negligencia– tergiversen lo inicialmente establecido. Desde esta perspectiva hay un centro, el de los *expertos*, que se adjudican la responsabilidad y capacidad de pensar, planear y controlar. Pero cuando, por el contrario, se asume que el acto de proyectar es un proceso siempre inacabado y dado que siempre se está en posibilidad de ampliar y profundizar el conocimiento de ese segmento de la realidad sobre el que se actúa, la proyección se considera como aproximaciones sucesivas a unas finalidades y así la evaluación se sitúa más de lado de la *comprensión*.

Al estudiar las tendencias de la evaluación educativa se hace evidente esta tensión. Podría decirse que a partir de la década de 1960 los enfoques de evaluación en educación, a la par con las transformaciones que se producen en la formas de entender el aprendizaje humano y los procesos de construcción de conocimiento y por tanto de concebir la educación, han hecho desplazamientos importantes que van desde una evaluación orientada casi exclusivamente al *control a una evaluación más comprensiva*.

La evaluación como control

Se puede ubicar en los modelos que se reconocen como *evaluación por objetivos*. En este enfoque se ubican los trabajos de Bobboit (1918-1924), Tyler (1949), Bloom (1956), Taba (1962), Block (1971), entre otros (citados en Pérez et al., 1985) a pesar de los matices diferentes que dan a sus propuestas, coinciden en que el cometido de la evaluación es discernir si los fines pre-especificados en un currículo se han conseguido. Por eso para estos autores el centro de su atención está en especificar de manera precisa los objetivos esperados, para compararlos con lo alcanzado después de un proceso. Soportados en teorías conductuales del conocimiento, consideran necesario formular los propósitos y objetivos en términos de conductas específicas y observables.

La evaluación como comprensión

El segundo enfoque, *evaluación como comprensión*, se puede ubicar como lo plantean Pérez, Mc Donald & Sacristán (1985); los autores inscritos en la perspectiva cualitativa como Eisner, Crombach, Mc Donald, Stenhouse, House, Guba, Hamilton, Elliot, Stake, entre otros. Estos enfoques se interesan en recoger y analizar información para comprender la nueva realidad que genera el desarrollo de un proceso. No se trata de evaluar para limitarse a contrastar lo esperado con lo realizado, sino de evaluar para que los sujetos involucrados en el proceso educativo tomen conciencia en lo que ellos están implicados. Grombach (1980, citado en Pérez et al., 1985) afirma que un programa de evaluación es un proceso mediante el cual los que participan aprenden sobre ellos mismos y la racionalidad de su comportamiento. Propuestas como la de “evaluación de

procesos” de Stenhouse, responden a esa intención característica de la evaluación cualitativa que, como dice Ángel Pérez, procura

[...] captar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación y que pueden considerarse responsables del curso de los acontecimientos y de los productos de la vida del aula. Los estudios sobre procesos han de registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes.

Como se ha dicho, más que aceptar la existencia de dos tendencias en evaluación, una que tiende a controlar y otra que tiende a comprender, conviene entender que toda práctica evaluativa en educación es fruto de la tensión entre estas dos funciones. Un ejercicio particular de evaluación que se caracterice por enfatizar de forma casi exclusiva la función de control se reducirá a constatar el nivel en que se van logrando las metas y las metas no se someterán a análisis, puesto que éstas se prefijarán de forma más o menos definitiva. Como consecuencia, la evaluación estará a cargo del profesor, en él descansará la responsabilidad de la toma de decisiones, por lo cual los alumnos son considerados como suministradores de información y los padres de familia los receptores de ésta.

En cambio, un ejercicio de evaluación que se incline más hacia la comprensión entenderá que las metas fijadas y los medios que se establezcan en un momento inicial son hipótesis de trabajo, por lo que se espera que sean modificadas a lo largo del proceso; es más, resultará deseable que así suceda. En este caso aparece como necesidad que el proceso evaluativo promueva la participación activa y efectiva de estudiantes y padres de familia para hacerlos verdaderos actores de estas situaciones, donde se entenderá que son las nuevas comprensiones que se van generando, fruto de la reflexión crítica del proceso seguido, las que permiten modificar las metas y los medios inicialmente fijados, o al menos las comprensiones que se tengan de ellas. Se vuelve una condición intrínseca al proceso evaluativo movilizar las voluntades individuales y la construcción de una voluntad colectiva sobre la base del sentido que se construye como fruto de la reflexión del proceso en el que los actores participan.

Ámbitos de la evaluación de aula

Las líneas anteriores se orientan a mostrar que la práctica evaluativa en el aula no es un acto externo a lo pedagógico, ni un acto técnico en el que se aplican unos procedimientos según unas intencionalidades. Por el contrario, esta práctica está condicionada por múltiples factores de los órdenes social, cultural e individual, que afectan, de forma directa o no, el mundo del aula. Lo que se haga

o deje de hacer en materia de evaluación no depende únicamente de la voluntad y de los intereses de quienes orientan y de los mismos actores del aula, tampoco es cuestión exclusiva de aplicar unos conocimientos y de poseer unas capacidades para aplicar unas técnicas y unos procedimientos. Más bien, la práctica evaluativa en el aula es la concreción del resultado obtenido por el entramado que se teje de las múltiples formas particulares como se interrelacionan estos factores. La evaluación, más que un acto técnico, es un acto interpretativo y comprensivo, por eso conviene entenderla como un *acto reflexivo* que permite la toma de conciencia de las formas de comprender lo que se actúa, y la generación de *nuevas comprensiones*, de nuevas metas, de *nuevas intencionalidades*.

En las líneas que siguen se distinguen cinco ámbitos que pueden ayudar a entender los objetos de la evaluación de aula. Estos ámbitos son las comprensiones de los estudiantes, la práctica pedagógica, la organización social del aula, la planeación y el proceso de evaluación mismo. En cada ámbito se destacan algunos aspectos sobre los que conviene reflexionar y generar procesos de transformación.

Sobre la comprensión de los estudiantes

Es claro que el fin último de todo lo que se hace en el aula es lograr que los estudiantes aprendan lo que se les enseña, donde parece obvio entonces afirmar que la evaluación tiene que dar cuenta del aprendizaje logrado por los estudiantes. Pero —como ya se ha señalado— lo que se evalúe y la forma como se haga depende de lo que se entienda por aprender. Así, el problema de la evaluación remite a preguntarse qué es lo que se busca que aprendan los estudiantes y cuál es la calidad de los aprendizajes que se busca promover.

No se puede aproximar alguna respuesta a estas preguntas a partir únicamente de comprensiones generales sobre lo que es el aprendizaje. Todo intento profundo que se haga en esta dirección tiene que ver con las comprensiones que el profesor tenga de esos campos del saber que enseña, de la génesis de las ideas de ese campo en la humanidad, con su epistemología e historia. Además, la comprensión de las ideas que el profesor logre en sus estudiantes nunca irá más allá de sus propias comprensiones, entonces lo que el profesor indague en el alumno tampoco irá más allá de estas comprensiones. Pero no basta saber el conocimiento que se enseña, también es necesario el saber sobre el pensamiento del alumno, conocer el proceso de construcción que siguen los estudiantes de los conceptos que se enseñan; en este sentido no basta determinar si los estudiantes saben o no algo, sino de entender su pensamiento para estar en condiciones de apoyarlo o transformarlo.

En general resulta más sencillo verificar si el estudiante posee o no un aprendizaje puntual, para ello basta preguntar por el contenido en forma directa (qué

es) o formular un problema prototípico para observar si aplica o no lo aprendido. En cambio la tarea de evaluar la comprensión resulta mucho más compleja. Hacerse a la comprensión de los estudiantes exige estudiar sus actuaciones –lo que hace y *dice*, sobre todo cuando da razones–. Pero la comprensión no es la actuación observada, es eso que se supone que el estudiante posee en su pensamiento para explicar sus actuaciones,

[...] la comprensión, sea lo que sea en el sujeto mismo, para los propósitos prácticos de investigar, enseñar y evaluar, es el modelo que construye el que investiga, el que enseña o el que evalúa para explicar la actuación del sujeto. [...] Conocer las comprensiones de un sujeto exige observar sistemáticamente sus actuaciones al intentar resolver problemas; eso que permanece constante en una y otra actuación al tratar de resolver los problemas, que por algún criterio particular consideramos que pertenecen a una misma clase, es lo que nos brinda información sobre la comprensión que ese sujeto tiene sobre esa clase de problemas. (Castaño, Oitacá & Castro, 2005).

[...] La comprensión está basada en el supuesto de que el conocimiento está representado internamente y de que esas representaciones internas están *estructuradas*. Una forma útil de describir la comprensión es en términos de la manera como se estructuran las representaciones internas de un individuo (Hiebert & Carpenter, 1992).

Aquí radica la complejidad de la evaluación de la comprensión, que exige construir un modelo desde el cuál observar e interpretar las actuaciones de los estudiantes en ese campo específico que interesa evaluar. Ese modelo no es una organización de contenidos ni únicamente una organización de tareas según orden de dificultad. Construir esos modelos requiere conocer las formas como los estudiantes complejizan sus razones y explicaciones, y sobre esta base elaborar hipótesis que expliquen los desempeños de los estudiantes.

Si se trabaja sobre la transmisión de información, generalmente basta evaluar estados terminales; y cuando en estos casos se evalúa a lo largo del proceso ésta se concibe de forma acumulativa. Es decir, a lo largo del proceso se verifican unos aprendizajes parciales, de estas verificaciones se derivan unas calificaciones que después se promedian para obtener una calificación correspondiente a una fase o periodo. Ésta es la lógica que orienta la normatividad de la evaluación, independientemente de que se utilicen números o letras para calificar. Las metas que se fijan para un año escolar se dividen en metas pequeñas por periodos académicos y éstas, a su vez, se subdividen en otras más pequeñas, alcanzables en segmentos de tiempo más cortos. En síntesis, esta forma de actuar descansa en la idea de que en educación la consecución de la meta final es la acumulación de las metas parciales.

Algo totalmente diferente ocurre si la enseñanza se orienta hacia la transformación del pensamiento. Los aprendizajes no se acumulan, ya que un nuevo aprendizaje y una nueva comprensión suponen una reorganización local –o a veces es un poco más global– del pensamiento, de ahí que la evaluación tiene que hacerse no sólo a lo largo del proceso, sino que tiene que reportar información sobre los procesos que siguen los estudiantes en la construcción del pensamiento en un campo del conocimiento particular.

Pero no se trata de una evaluación de procesos cognitivos de orden general –como muchas veces parece entenderse–, ya que no sólo resulta demasiado difícil, sino que aparece como dudosa su posibilidad a la luz de los resultados actuales de la investigación –conocimiento situado y dominios específicos–. Más bien se trata de dirigir la evaluación hacia dos niveles distintos, que aunque inseparables, pueden distinguirse para el análisis. Un nivel tiene que ver con procesos que a manera de ejes transversales están presentes en las diferentes –o al menos en la mayoría– actividades intelectuales de un campo de conocimiento. El otro nivel se relaciona con procesos ya más específicos, ligados a la construcción de sistemas conceptuales particulares.

Pero cuando se les enseña, los estudiantes no sólo construyen explicaciones sobre el mundo y métodos de pensar, también construyen actitudes, motivaciones e intereses, junto con las otras experiencias vitales, su propia forma de ser, su auto-concepto y su auto-estima. La investigación psicológica cada vez no sólo destaca la importancia que estos factores tienen en las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, sino como elementos constituyentes del contenido y de las formas de pensar. La evaluación también tiene que dar cuenta de la forma como se van construyendo estos factores y de los procesos que están implicados.

Sobre la práctica pedagógica

Prácticamente hoy en día, resulta común afirmar que la evaluación de aula no puede centrarse exclusivamente en el estudiante, sino que tiene que dar cuenta del proceso que se organiza en el aula para hacer posible la enseñanza. Sin embargo, esto que aparece con claridad en el plano del discurso, es confuso en la práctica. No sólo en muchos casos no se hace, sino que cuando se hace con frecuencia se simplifica a extremos porque generalmente se reduce a recoger la opinión, especialmente de los estudiantes, sobre aceptación y estado de ánimo en un proceso.

La evaluación de aula debe ofrecer información a los profesores, a los estudiantes, e incluso a los padres de familia para recuperar los procesos didácticos que realmente se desarrollan, analizarlos a la luz de lo planeado y de las nuevas comprensiones que se obtienen como fruto de las experiencias vividas, y valorar si resultan adecuados para promover los cambios que se buscan.

El problema central que aquí se presenta consiste en cómo lograr que quienes son actores del proceso sean capaces de objetivar sus propios procesos y cómo superar el hecho de que los actores se constituyen en *juez y parte*, de ahí la necesidad de acciones que ayuden a esta objetivación. El análisis colectivo entre docentes, alumnos y padres de familia ayudan en este sentido, pero a condición de que sea suficientemente informado y documentando¹. Ayudar a construir en los estudiantes un significado del trabajo del aula, como un proceso, al final del cual ellos deben alcanzar unos logros –donde le encuentran sentido, lo asuman como su responsabilidad– y que el papel del profesor sea el de orientar y apoyar la consecución de estos logros, posibilita que los estudiantes sean más críticos y constructivos para analizar los procesos pedagógicos en los que ellos participan. Promover prácticas de registros escritos de lo que sucede en el aula por el mismo maestro, por algunos alumnos más avanzados e incluso por otro par para ser analizados colectivamente pueden ser una técnica valiosa para objetivar las propias prácticas.

Sobre la organización social del aula

[...] Investigaciones recientes en educación, muestran cada vez con mayor insistencia la importancia de ver el mundo del aula como una micro-sociedad, con su propia micro-cultura, en la que los estudiantes y profesores, construyen expectativas mutuas, establecen reglas, se definen roles y negocian saberes. [...] Es en esa red de relaciones con el conocimiento y con los otros, donde se moviliza el pensamiento de los estudiantes y se constituye la voluntad por el aprender (Forero, 2008).

Aunque desde diferentes enfoques teóricos, los educadores reconocen al estudiante como un sujeto social que aprende en las interacciones con los otros. Hoy en día, en el discurso pedagógico circulan conceptos como *comunidades de aprendizajes*, *comunidades de práctica*, *aprendizaje cooperativo*, *aprendizaje colaborativo*; pero todavía son incipientes los aportes para comprender los mecanismos mediante los cuales se teje ese mundo de relaciones sociales en el aula, y sobre todo, las formas como inciden en las posibilidades de aprendizaje del grupo de los alumnos. En la práctica, los educadores, generalmente, actúan de manera más o menos ciega en relación con este componente, dejándolo de lado en el proceso de evaluación el *contrato didáctico* (Brousseau, 1986; Chevallard, 1991). Éste muestra cómo los estudiantes construyen expectativas sobre lo que se espera de ellos como resultado del aprendizaje, lo que define sus formas de participación, el significado compartido del lenguaje que se tramita en el aula e incluso la calidad del análisis y de las respuestas a las tareas que se

1 Esta condición supone exigencias al profesor. El profesor pone todo el esfuerzo que le es posible para hacer público lo que planea y hace, y sobre todo se preocupa por negociar los significados y sentidos de su labor.

les presentan. Muchos de los comportamientos de los estudiantes frente a sus obligaciones escolares, sus relaciones con el conocimiento, sus actitudes con la evaluación son producto de ese contrato implícito que se establece al enseñar, que si bien no son buscados si se propician, aunque de forma inconsciente.

Muchos de los liderazgos que necesariamente surgen en las interacciones entre los estudiantes se constituyen en verdaderos obstáculos al quehacer pedagógico en el aula, ya que en gran medida se construyen en espacios y con intereses distintos de los que se pretenden con la actividad académica. Las formas de trabajo en equipo que a veces se dan como simples yuxtaposiciones no son únicamente actitudes *perniciosas* de los estudiantes, sino también como fruto de la herencia del pasado o de otros espacios distintos del aula, frente a las cuales al profesor no queda más que resignarse y tratar de controlarlas.

Las formas como se vincula el estudiante al conocimiento y como se promuevan sus interacciones pueden ser moldeadas intencionalmente en el proceso pedagógico; aquí la evaluación juega un papel importante mostrando lo que se valora y sobre todo aportando información para que los estudiantes y el profesor tomen conciencia de lo que se está promoviendo.

Pero lo que se haga en materia de evaluación en este ámbito –como ya se ha señalado– es resultado de las concepciones que el profesor tenga de las interacciones sociales y de su papel en la formación de los sujetos, y de cómo se resuelve la permanente tensión entre lo individual y lo colectivo.

Sobre la planeación

La planeación es otro ámbito de la evaluación de aula. Lo que se planea y la forma como se haga es resultado de lo que se conciba sobre *enseñar y aprender*.

Ya se ha señalado que si se concibe la enseñanza como *transmisión de información* se hace más factible una planeación acumulativa, susceptible de agotarse en su totalidad al comienzo del proceso y donde se establece con precisión lo que se hace en cada momento.

En cambio, cuando la enseñanza se orienta a la *transformación del pensamiento* no es posible una planeación de este tipo. Al entender que las comprensiones se reorganizan permanentemente, la evaluación tiene que dar cuenta de estos nuevos estados y la planeación se vuelve un proceso de reformulación constante. Claro que la planeación fija nortes y medios, pero éstos son derroteros amplios y flexibles, y sobre todo convoca a la participación activa y crítica de los actores, comprometiendo el conocimiento y la voluntad de progresar hacia los nortes fijados, hacia las modificaciones que surjan de las nuevas comprensiones que se ganan a lo largo del proceso. Esta forma de ver la planeación y su evaluación ya

no es responsabilidad exclusiva del profesor, sino un compromiso colectivo de profesores y estudiantes.

La investigación y la experimentación: las claves para la transformación

Por lo desarrollado atrás, se comprende qué tan complejo resulta transformar las prácticas evaluativas. Cambios significativos en evaluación no se desprenden únicamente de la introducción de nuevas técnicas y procedimientos para evaluar, más bien requieren de procesos de investigación y experimentación que se fundamenten en esfuerzos serios y colectivos por parte de los maestros de explicitar y revisar las concepciones que soportan las prácticas pedagógicas mismas.

Precisamente el Sistema Integral de Evaluación de la Educación en el DC introduce un criterio que nos parece clave en esta dirección. “[...] Promover la investigación, la innovación y la experimentación como estrategias para cualificar la educación” (Bustamante, Castaño & Duarte, 2005). Se trata de promover la producción de conocimientos, de comprensiones, de actitudes positivas de maestros y estudiantes para elevar, tanto como sea posible, las reflexiones y los debates colectivos.

Los campos de indagación que se abren son múltiples y variados, van desde la investigación de procesos de construcción y complejización por parte de los estudiantes de campos conceptuales específicos del saber, de la indagación de las prácticas mismas, de los factores que las determinan y de poder reconocerse en ellas; pero también de los efectos que producen en la configuración de las interacciones entre los actores de los procesos pedagógicos y de las relaciones de éstos con los objetos de conocimiento –e incluso, en aspectos más puntuales y precisos, como el diseño y validación de instrumentos y procesos de recolección de información–.

Referencias bibliográficas

- Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. En *Recherches en Didactique des Mathématiques. Université Bordeaux, 7* (2): 33-115.

- Bustamante, G., Castaño, J. & Duarte, N. (2005). *Lineamientos de Evaluación para Bogotá*. Obtenido de Serie Lineamientos de Política: http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/beducadora/evaluacion/archivos/Lineamientos_de_evaluacion_para_Bogota.zip
- Castaño, J. et al. (2003). *Análisis cualitativo y uso pedagógico de los resultados. Evaluación Censal de Competencias Básicas. Novena aplicación, calendario A*. Bogotá: SED. (Documento disponible en la sed)
- Castaño, J. & Castro, A. (2005). *Análisis comprensivo de resultados Pruebas Comprender. Pensamiento numérico. Grados quinto y noveno*. Bogotá: SED.
- Castaño, J. & Forero, A. (2006). *Construcción del conocimiento matemático escolar. Algunos aportes desde la psicología en saber, sujeto y sociedad. Una década de investigación en psicología*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castaño, J., Oicatá, A. & Castro, A. (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en matemáticas. Elementos para el debate*. Bogotá: SED, IDEP. Serie Cuadernos de Evaluación.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- D'Amore, B. (2006). *Didáctica de la matemática*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, O. & Caicedo, L. (1999). *Prácticas pedagógicas y evaluativas en lenguaje y matemáticas. Concepciones y posiciones*. Bogotá: IDEP, Fundalectura.
- Forero, A. (2008). *Condiciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en navegador pedagógico. Matemática*. Bogotá: SED.
- Forero, A. & Castaño, J. (1997). La evaluación del conocimiento escolar. En *Debates en Psicología. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Psicología* (3): 59-75.
- García, G. (2003). *Currículo y evaluación en matemáticas, un estudio en tres décadas de cambio en la educación básica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gimenez, J. (1997). *Evaluación en matemáticas, una integración de perspectivas*. España: Síntesis.

- Hiebert, J. & Carpenter, T. (1992). Aprendizaje y enseñanza con comprensión. Learning and teaching with understanding. En D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (Hernando Alfonso & Patricia Inés Perry, Trads.). Nueva York: Mc Millan.
- Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2004). *Evaluación por competencias, matemáticas, ciencias sociales y filosofía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, Á., Mc Donald, B. & Sacristán, G. (1985). *La evaluación: su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Perkins, D., Nickerson, R. & Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Vasco, C. et al. (1995). *La teoría general de procesos y sistemas. Una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, el desarrollo y la educación. Informe Comisionados I*. (Vol. 2). Presidencia de la República, Colciencias. Colección Documentos de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.