



LA EVALUACIÓN ESCOLAR COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL*

Marina Camargo Abello*
Alba Lucy Guerrero
CINDE

La evaluación escolar es un tema de especial preocupación para la institución educativa: convoca -como ningún otro- a los distintos actores educativos, desde sus diferenciados intereses.

Los padres de familia, desde hace muchos años, se comunican con la institución educativa a través de los resultados de las evaluaciones de sus hijos (notas, boletines, observaciones, llamadas de atención, etc.). La evaluación es un lugar de encuentro y se constituye en muy frecuentes casos -si no en todos- en el único vínculo de los padres de familia con la vida escolar del hijo.

A los alumnos, la evaluación escolar los convoca en cuanto instrumento o medio puesto a su disposición para dar cuenta de su

* Trabajo realizado en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- con la cofinanciación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-

aprendizaje, de su estado de avance o progreso escolar. No sólo es uno de los dispositivos más especializados de la vida escolar, sino también una de sus características constitutivas. Frente a ella los alumnos vivencian los más variados aprendizajes, sentimientos y acomodaciones al tiempo que la evaluación les marca posiciones en la institución educativa, así como trayectorias escolares en una u otra dirección.

Para el maestro, la evaluación escolar es una dimensión imprescindible de su práctica pedagógica. Así lo revela la cantidad de tiempo dedicado a ella, la importancia que le asigna, el puesto que ocupa en la enseñanza y en el aprendizaje, su incorporación a las prácticas rutinarias de trabajo docente, su instrumentación para diferentes propósitos (académicos, disciplinares y aún personales) y su capacidad productiva en cuanto generadora de estructuraciones personales y sociales más o menos eficientes (maneras de inscribirse los alumnos en la institución educativa, formas de constituirse y organizarse los grupos, vinculaciones de los alumnos y los grupos de alumnos con el conocimiento).

Es innegable la importancia de la evaluación escolar. Así lo revela la mirada a la historia escolar individual, de cualquiera que haya sido estudiante: buena parte de los recuerdos, experiencias y *marcas* de la institución educativa y de la acción docente se vinculan con la evaluación escolar.

El presente documento plasma los hallazgos de una investigación de corte etnográfico y descriptivo realizada en una institución educativa de básica primaria del Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá, seleccionada intencionalmente pero con características que permiten ubicarla dentro del común de las escuelas. Si bien, el tipo de estudio y la forma de selección no permiten generalización alguna,

si es posible pensar en la transferibilidad de las comprensiones encontradas, para las demás escuelas. Existe una intención en estos estudios cualitativos de aproximarse a la comprensión de la realidad escolar a través de la profundidad del trabajo realizado, de las construcciones teóricas resultantes y de la formulación de hipótesis alternativas que iluminen con nuevas miradas los fenómenos estudiados



y aporten así conocimiento nuevo frente al existente. Si bien es una pretensión ambiciosa, no deja de ocupar un lugar central en el estudio. Sus resultados serán los encargados de dar cuenta de este hecho así como el escrutinio al cual es importante someterlos.

La información se recolectó a través de diferentes instrumentos: observación participante en talleres de reflexión, discusión y juego de roles con los niños sobre la evaluación escolar, entrevistas no estructuradas a maestros, entrevistas focales a los niños, observaciones de aula, diario de campo, revisión de cuadernos, previas y boletines. Es importante aclarar que esta información no incluye datos sobre toda la población escolar. Se trabajó con aquellos docentes que no tuvieron inconveniente en vincularse al estudio, con la información aportada por ellos y con los espacios de trabajo con los niños a su cargo. No obstante, se accedió a la institución y pudo conocerse su dinámica de trabajo, organización y gestión.

La mirada investigativa se centró en las concepciones sobre evaluación escolar provenientes de las poblaciones de maestros y de niños, en un esfuerzo por elaborar a partir de ellos una interpretación comprensiva de la evaluación escolar como representación social. Por representación social se entiende una manera de apropiación del fenómeno de la evaluación, por parte de los individuos estudia-

dos, apropiación particular que tiene lugar por la existencia de concepciones del mundo y de los otros, por la incorporación de experiencias individuales y sociales y por el conocimiento adquirido sobre los distintos aspectos de la vida social. Las concepciones, experiencias y conocimientos se expresan o plasman en opiniones, conceptos, discursos, narrativas y acciones de los actores. Por su parte, así como la representación social se construye en el tejido social, en una compleja red de relaciones sociales, de la misma manera orienta y guía las miradas, las concepciones y las acciones de los actores en las instituciones escolares y explica los lugares que ellos asumen desde el discurso y la práctica.

Los hallazgos del trabajo se organizan y presentan así: la primera parte discute la problemática de la evaluación como representación social y postula una posible manera de aproximarse a su comprensión a través de tres distintos niveles de emergencia: a) formas de enunciarla o referirse a ella, b) la teoría que la alimenta y le da sustento, y c) las prácticas o maneras de operar. Son a su vez, tres niveles distintos de consenso generados por la representación social según Moscovici. Cada uno de estos tres niveles se desarrollan sucesivamente en las partes siguientes del texto.

En la segunda parte se presentan las formas de enunciar la evaluación: el discurso evaluativo del maestro a partir de su experiencia con la evaluación, a lo largo de su vida escolar. En la tercera parte aparece de nuevo el discurso evaluativo del maestro, pero en esta ocasión como aquellas ideas y concepciones provenientes de diversos autores sobre la evaluación, de la legislación educativa sobre evaluación y del discurso del deber ser. Es un discurso que tiende a circular con características de dominante en el ámbito educativo y que los maestros incorporan a través de su trabajo profesional, en las instituciones educativas o como resultado de un trabajo teórico

sobre el mismo, que procede por las vías de la formación y la capacitación docente. La cuarta parte intenta una aproximación a la evaluación como representación social a través de la mirada a los juicios evaluativos, a sus principales características, a sus formas de construcción, a su emisión y comunicación, a las estrategias usadas para evaluar y a su capacidad productiva de hechos sociales, relaciones sociales, sentimientos, concepciones y acciones.

Finalmente y a manera de conclusión, se incluye una mirada a los obstáculos para el cambio de las prácticas evaluativas, a través del planteamiento de las dificultades existentes para tender puentes entre los discursos teóricos, las prácticas evaluativas y las concepciones sobre evaluación. Esta formulación a su vez, abre una perspectiva de trabajo para el maestro, más focalizada en su práctica.

LA EVALUACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL ESCOLAR

La evaluación es un objeto o fenómeno social escolar. A través de los actores educativos se configuran formas de comunicación y actuación en el ámbito educativo y construyen elaboraciones y definiciones propias de ese ámbito. Hablar de evaluación escolar como representación social significa, para quienes pertenecen al mundo educativo y trabajan con la evaluación, la construcción de un objeto que les pertenece y sobre el cual se pronuncian cuando interactúan con los otros. Es una construcción que reúne entonces elementos objetivos, en cuanto se vincula con objetos como la institución educativa y las teorías, por ejemplo, y elementos subjetivos al comprometer la interacción social y en esta medida, las concepciones acerca de los otros. Vista así la evaluación, como representación social contiene una historia, una construcción social y una



cultura, dimensiones del tejido social incorporadas y reconstruidas a través de los procesos de socialización. Estas vinculaciones de la representación con la historia y la cultura hacen necesario diferenciar las representaciones sociales de las representaciones colectivas y culturales.

DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTACIÓN: CRUCE DE CAMINOS

La representación en términos generales, es para cada individuo o grupo social, una apropiación del mundo exterior, una búsqueda de sentido para inscribir su acción. Por ello, la representación se ha entendido como el conjunto de actitudes, motivaciones, creencias, opiniones, concepciones, postulados, imágenes, sistemas de valores, ideas, explicaciones y prácticas que, originados en la vida diaria, en los procesos intersubjetivos de acción y comunicación, guían la acción social. No obstante, se ha ido delimitando conceptualmente y así como se diferencian las representaciones sociales de las colectivas y las culturales, es posible mostrar cómo se imbrican y se fertilizan mutuamente.

La representación social se relaciona con los modos de conocimiento y procesos simbólicos de la conducta humana y social. Podría definirse como una estructura simbólica de significados sobre un fenómeno social particular, que circula socialmente. Se llama representación social por estar presente en la vida social y circular en ella con mayor frecuencia e intensidad. La evaluación escolar como representación social es una estructura simbólica de significados presentes en las prácticas evaluativas del maestro, que va configurando un orden escolar determinado y, por esa vía, contribuye a la conformación de estructuras simbólicas en los niños *receptores* de la ac-

ción evaluativa y en los padres implicados en ella. Es una estructura simbólica de significados que permite organizar el mundo escolar, orientarse en él y facilitar la comunicación entre sus actores. La evaluación como representación social se expresa en el discurso del maestro: su teoría sobre evaluación y su práctica evaluativa.

El concepto de representación colectiva proviene de la tradición sociológica europea. Durkheim lo introduce y lo propone como objeto de estudio al señalar su importancia para el desarrollo y constitución del individuo. No obstante su origen, puede entenderse hoy como el conjunto de estructuras simbólicas que, por basarse en una convención lingüística, permite la construcción de narrativas colectivas y la comunicación especializada y codificada entre los individuos y grupos sociales de una colectividad. Por ejemplo, el hecho de existir en evaluación un discurso propio y unos códigos de referencia de quienes están en contacto con el discurso evaluativo - lo conocen y operan con él- admite la presencia de la evaluación como representación colectiva para el grupo de profesionales dedicados a ella. Entonces, las representaciones sociales pueden operar a un nivel colectivo, en cuanto los miembros *especializados* de grupos sociales comparten esas representaciones sociales.

Por su parte, la representación cultural puede entenderse como esa forma particular que tienen las estructuras simbólicas de constituirse en el vínculo entre el hombre y su mundo y en esa medida de configurar formas de inserción, asignación de significados y horizontes de sentido a su vida y acción social. De esta manera, contiene a la representación social y a la representación colectiva.

En la medida en que las representaciones sociales se afianzan e incorporan como formas simbólicas cotidianas de pensar y actuar sobre la realidad, entran a convertirse en representación cultural pues

establecen vínculos entre el hombre y el mundo, específicos para cada sociedad. Comprender entonces la evaluación como representación cultural, significa entenderla en un horizonte de sentido, como práctica cultural profundamente arraigada, hace parte de una tradición, de una forma de proceder cotidianamente, de una lógica de organización y estructuración que articula y vincula a los actores educativos con la vida escolar.

LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y EL ENTORNO SOCIAL

La evaluación escolar ocurre en un proceso interactivo entre los actores educativos, orientados por estructuras simbólicas de significado construidas en la vida social. El entorno social es un marco amplio dentro del cual se mueve la evaluación en cuanto que de él asume formas de mirar, concepciones, expectativas, significados que modelan y guían la acción social. La evaluación escolar plantea un relación social entre el docente y el alumno en el marco de los procesos socializadores del individuo en la sociedad. Aunque parezca que la representación social tiene un origen individual y por tanto le pertenece, su génesis es social, es decir está determinada por la sociedad en la cual se desarrolla el individuo.

Bien puede afirmarse que la evaluación como representación social configura una manera particular de ser maestro. En el desempeño de su oficio, por su formación y práctica docente, comparte con su grupo de pares concepciones homogéneas del quehacer entre las cuales se encuentran las concepciones evaluativas. “En este sentido, la perspectiva básica de valor del profesor (evaluar consiste en atribuir valor a algo) está fuertemente condicionada por los valores, comportamientos y formas de hacer del colectivo docente al que

pertenece y a la posición social que simbólicamente representa, que no quiere decir que sea la propia”¹.

En la vida escolar y en la institución educativa se encuentran maneras particulares de mirar al niño, describirlo, caracterizarlo, orientarlo que independientemente de sus características objetivas son reconstruidas por el maestro. La mirada del maestro al niño se construye en un proceso de interacción entre las características particulares del niño y los esquemas conceptuales del docente, resultantes de esas representaciones sociales construidas en su trayectoria vital. Es por ello que la mirada es un filtro: se ven unas cosas y se omiten otras.

EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y LENGUAJE

La aprehensión de un objeto social es inseparable de la formación de un lenguaje que lo expresa. El lenguaje crea y transmite representaciones sociales. A la evaluación escolar como objeto social le pertenecen un lenguaje, unos códigos, una lógica, unos símbolos, a través de los cuales se comparten y se comunican aspectos y dimensiones de la vida escolar de una manera clara y comprensible para quienes forman parte del grupo social a cuyo interior circula la problemática de la evaluación. Este conjunto de códigos compartidos, forma parte, a su vez, de toda la estructura simbólica que define la representación social.

LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y EXPERIENCIA EVALUATIVA INDIVIDUAL

La combinación de experiencias individuales y colectivas y de factores motivacionales y normativos hacen parte de la construcción

¹ Álvarez Méndez, Juan Manuel, *Valor social y académico de la evaluación*, En: *Volver a pensar la Educación*, Madrid, CIDE 1995, p. 174.

de las representaciones sociales por parte de los individuos. “En esta dimensión la representación social no refleja solamente el lugar del individuo en la estructura social, definida de manera estática. La representación expresa la manera con que aquél toma conciencia y responde en una sociedad en movimiento”².

Entender la evaluación escolar como representación social significa pensarla como una realidad construida a través de los procesos de socialización, ocurridos a lo largo de la permanencia de los individuos en la institución educativa, afianzados y a veces resignificados en la familia y en las instituciones sociales donde se inscribe simultáneamente.

El maestro, por su parte, orienta su acción evaluativa en función del significado que le asigna a la evaluación y a lo que ella compromete. Ese significado se origina en su interacción con el problema de la evaluación a través de *lo aprendido* y a través de *lo vivido* y en la negociación que realiza al enfrentar una situación nueva que compromete sus adquisiciones y concepciones.

LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y DISCURSO TEÓRICO SOBRE EVALUACIÓN

La evaluación está conformada por un discurso teórico y práctico. La teoría sobre evaluación y la práctica evaluativa colaboran en la constitución de estructuras simbólicas vinculadas con el fenómeno evaluativo. El discurso teórico proviene del conocimiento sistemático, riguroso y aceptado por una comunidad científica sobre evaluación. Así como ese conocimiento teórico se transforma en representación en cuanto se distribuye, circula y apropia de manera distinta a como fue formulado, así mismo ese discurso teórico ingresa

² Moscovici, Serge, *Introducción a la Psicología social*, Barcelona, Planeta, 1975.

a orientar las prácticas evaluativas al constituirse en un *deber ser* establecido como ideal que se propone guiar la acción evaluativa. Ambas formas de influir en la construcción de la evaluación como representación social son importantes para generar una compleja variedad de ideas y prácticas escolares relacionadas con la evaluación.



LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y PRÁCTICAS ESTRUCTURADORAS DE LA VIDA ESCOLAR

Las clasificaciones que hacen los docentes de los estudiantes plasman prácticas orientadas por representaciones sociales. En otras palabras, las representaciones toman la forma de esquemas clasificatorios que a su vez, producen resultados en los alumnos.

A través de la evaluación escolar, los maestros se benefician *funcionalmente* en cuanto producen comportamientos anticipados de los alumnos, reducen la heterogeneidad del grupo (a través de homogenizaciones), provocan un orden y contribuyen a organizar y estructurar la práctica pedagógica en el aula y las relaciones con el estudiante. La evaluación “pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito”³.

LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y DIFICULTADES DEL CAMBIO EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR

En términos amplios, el cambio social hace parte integral de la teoría de las representaciones sociales. El cambio escolar, entonces, in-

³ Kaplan, Carina, *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique, 1994, p. 27.

volucra una comprensión de la evaluación como representación social para afectar de mejor manera los aspectos que inhiben un desarrollo escolar deseado.

Si el individuo a través de la socialización adquiere estructuras simbólicas de significado, si esas estructuras son móviles y se van reconfigurando en los procesos interactivos de la vida en sociedad, si la experiencia práctica, el saber teórico y los otros actores sociales participan en esa reconstitución, si cada acción social está guiada por las estructuras simbólicas e igualmente afecta las estructuras simbólicas constituidas, si todo lo anterior ocurre, quiere decir que se presencia un complejo y entramado tejido de símbolos y significados en la vida de sociedad de los actores sociales.

El maestro como actor social es entonces protagonista de una realidad evaluativa compleja, si ésta se mira como representación social. Por tanto, el cambio de las prácticas y concepciones evaluativas no puede resolverse linealmente. Se requiere ahondar en los significados de las prácticas evaluativas, en la construcción cotidiana de la relación social pedagógica y sólo así, diseñar alternativas fértiles proyectadas a largo plazo.

ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Un primer nivel de emergencia de la representación social lo constituye la enunciación sobre evaluación. Por ella se entienden las formas como el maestro nombra, pronuncia y refiere la problemática de la evaluación cuando reconstruye su historia escolar. Esta construcción configura la biografía evaluativa del maestro, que a su vez se convierte en un ingrediente importante de la representación por él construida sobre evaluación.

Las concepciones y prácticas evaluativas del maestro responden así, a sus representaciones sobre evaluación y están influidas por un largo recorrido de aprendizaje de la evaluación, no sólo teórico (en la institución de formación para ser maestro) sino experiencial (práctica evaluativa incorporada a través de su vivencia como alumno en la trayectoria educativa seguida).

Por su parte, ser alumno es un aprendizaje y un rol en el cual la evaluación juega un papel importante:

“Y si soy estudiante, pues empiezo a inventarme una serie de cosas, a armar trampas, me invento miles de esquinces para sacar una buena nota...”.

ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA BÁSICA PRIMARIA

El recuerdo de los maestros sobre la evaluación, aunque filtrado por su historia posterior, deja traslucir una experiencia a cuyo interior se nombra la evaluación de una manera particular y en esa medida se revela la evaluación como representación social. La evaluación escolar está asociada así a la memoria, al olvido, a la repetición y a la mecanización del aprendizaje, al miedo, al control de lo aprendido en la escuela, al juicio externo y público, a la desconfianza en el alumno. Sin embargo, también se recuerda al maestro que estimula las capacidades del alumno, estímulo asociado inmediatamente, por lo menos a nivel proxémico, con sacar *excelentes notas*.

“Yo en primaria lo que más recuerdo es la Historia Sagrada, esa clase que uno tenía que aprenderse de memoria y recitar. No se me olvida nunca la zarza ardiendo, porque yo me olvidé y la maestra me decía la mitad de la palabra y todas las chinas se reían porque yo me olvidé de la zarza ardiendo. Eso no se me olvida nunca, fue como en segundo de primaria que era la tal Historia Sagrada que a ustedes no les tocó”.

“En primaria era escrito y oral. En una semana hacíamos todas las evaluaciones escritas y la semana siguiente se hacía la evaluación oral. Se hacía por días. Por ejemplo, el lunes era para los primeros, el martes los segundos y así. Y el día del examen tenían que ir los padres, el juez, a veces el alcalde o un representante del alcalde, un militar y el médico, y a uno le preguntaban delante de todas las autoridades”. “Cuando le preguntaba el profesor era rico porque uno entendía pero cuando era el alcalde, por ejemplo, uno no le entendía y el profesor tenía que hacer la misma pregunta para uno entenderle, porque tal vez había preguntado algo que nos habían enseñado, pero, o uno no entendía lo que le estaban preguntando o se ponía demasiado nervioso. A veces le decían a uno: ‘tranquila, tu sabes’ “. “... cada uno preguntaba lo pertinente. Por ejemplo, el padre preguntaba lo de religión, el alcalde preguntaba cómo estaba compuesto el poder, qué hace la asamblea, el concejo en el municipio, qué hacía el alcalde. Uno contestaba lo que le preguntaban, cuándo es la cosecha, cuáles son los principales productos del pueblo, en qué sector los ubica. Cosas muy de la localidad. El juez nos preguntaba qué era la cárcel, cuáles eran las cosas que no se debían hacer y todo lo de cívica, que se llamaba en ese tiempo. Ahora yo lo veo que era interesante pero en ese tiempo era lo peor”. “Sí, especialmente ahora veo que en ese tiempo enseñaban muchas cosas valiosas, pero hasta hace poco empecé a entender cómo era la educación y que sí se hacía como debe ser. Pero uno cuando chiquito tenía mucho miedo”. “Los exámenes eran a mitad de año y al final del año, o sea, antes de salir a vacaciones de julio y agosto y de diciembre y enero. Los meses de miedo eran junio y noviembre. A uno le decían que se preparara para exámenes escritos en tal fecha y orales en tal fecha. Uno se preparaba y le hacían preguntas: las tablas, las series de matemáticas”. “Eran muchos los que perdían con las escritas y si eran bastantes entonces les volvían a hacer el examen oral pero combinado con la escuela de niños. De todas maneras cuando finalizábamos los escritos nos decían: ‘Usted va a perder, entonces prepárese más para el oral. Y uno tenía que estudiar mientras tanto, había que asistir. Hubo casos de niños a los que les iba muy bien y subieron la nota escrita con la oral, pero generalmente cuando se pasaba la escrita se pasaba la oral. Muy pocas veces se perdía”⁴.

ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN

A PARTIR DE LA SECUNDARIA

A medida que transcurre la trayectoria educativa, los maestros recuerdan cómo su proceso de adaptación a los dispositivos y meca-

⁴ Cfr. Material de campo.

nismos educativos, entre los que se cuenta la evaluación, los lleva a generar aprendizajes estratégicos y técnicos que buscan satisfacer las expectativas escolares: ser buen alumno, sacar buenas notas, responder lo que la maestra espera, *cogerle el tiro*, más no aprender. Su vivencia de la demostración, donde quedar bien es lo importante, lleva a pensar en la manera como se heredan o aprenden las prácticas de supervivencia escolar frente a las evaluaciones públicas. Los ingratos recuerdos alrededor de la evaluación están asociados a enunciaciones despectivas de los docentes evaluadores (*la vieja, el desgraciado*) y a los sentimientos de incredulidad, en las capacidades del alumno por parte del maestro.

“De secundaria lo que yo me acuerdo era que todo era de memoria tanto así que yo cogí una técnica, que no se me olvida nunca, desarrollaba tanto la memoria visual que en el momento de la evaluación, yo me acordaba de la página y de renglón por renglón, yo lo iba leyendo en mi mente”. “Tanto fue para mí el impacto, que en esa época, tal vez en grado quinto o sexto, diez y once ahora, en Historia de Colombia, la señorita Lucila era la que nos dictaba historia, la vieja leía mucho y tenía su discurso y había que cogerle apuntes, yo era la única que podía cogerle apuntes al pié de la letra. En una oportunidad se me olvidó cogerle que en la campaña libertadora se comían la carne asada sobre el sudor de los caballos, eso no se me olvida nunca, y por eso me bajó en la previa, porque no le dije eso. Lucila me bajó una nota por eso y por eso había que cogerle todo, para contarle todo eso que ella decía: que los libertadores con los trapos rotos, que cuántos retazos llevaba en cada pierna, todo eso lo decía ella y copie y copie. Yo me acuerdo que esa vez me bajó como a 3 porque se me olvidó decirle que la carne la asaban encima del sudor de los caballos en la campaña libertadora. Nunca se me va a olvidar”.

“Yo creí que nunca nadie iba a ser capaz de rajarme pero cuando cambié de colegio, en quinto de normal, una profesora de filosofía nos hizo un día dos preguntas acerca de la clase del día anterior, yo le llené dos páginas porque el profesor de sociales del colegio donde yo venía, calificaba dependiendo de la cantidad de páginas, y yo podía llenarle ocho o diez hojas y eso era excelente. A la profesora le repetí todo lo que dijo en la clase y me saqué 2.5. Cuando lo vi lloré terriblemente aunque fuera solo un quiz. Para mí todo

era cambio y con eso me sentí traumatizada. Apenas se terminó la clase me dediqué todo el día a estudiar la clase de la profesora. Aprendí algo: que la profesora lo que quería era que le escribiera todo en un solo renglón, entonces cambiaron por completo las normas del juego porque si para mi el mejor estudiante era el que más contestara, para ella era el más exacto. Le cogí el tiro del quiz a esta maestra y resultó que yo era la mejor alumna, la que mejor contestaba, aunque siguiera siendo una evaluación memorística”.

“(Una cosa tenaz que me pasó) luego en bachillerato, en primero, nos pusieron a leer ‘María’. Yo he sido muy buena lectora y siempre he tenido buena comprensión de lectura. Entonces teníamos que hacer un ensayo sobre el libro. A mi me encantó, hice mi ensayo y no me lo recibieron porque supuestamente lo había hecho otra persona, porque estaba muy bien logrado. Me dijeron que yo no estaba en capacidad de hacer algo así”.

ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA PRÁCTICA COMO NORMALISTA

La manera como el maestro en formación inicia su práctica pedagógica contribuye a reproducir y afianzar las concepciones y prácticas evaluativas de su trayectoria educativa anterior. Tal como lo revelan algunos docentes, el futuro maestro inicia su experiencia como tal, al incorporarse a instituciones ya constituidas (las anexas normales) con normas, valores, prácticas, formas de hacer y pensar consolidados que difícilmente una persona nueva, recién egresada y joven puede modificar. A través de la práctica que lo inicia en el conocimiento del oficio como docente, el maestro logra un aprendizaje adicional: ajustarse y adaptarse al clima existente. El profesor encargado de la práctica y del practicante, se coloca por fuera del proceso de enseñanza y termina constituyéndose en juez de la actuación del novato maestro, más no en su acompañante o en el facilitador de una situación productiva y creativa. Con herramientas escasas, el maestro que se inicia resuelve sus problemas de desempeño con la *eficacia* y el *éxito* que encuentra a mano, esto es, satisfaciendo las expectativas del maestro tutor y reproduciendo, la

mayoría de las veces, las prácticas tradicionales reforzadas en esta precaria experiencia.

“Observación (que le hacía la profesora titular cuando era practicante normalista) que le daba la pauta para emitir juicios valorativos: gesticulación tanto, presentación de planillas tanto, manejo de métodos tanto, recursos didácticos tanto y otros parámetros que no recuerdo. Lo cierto era que la sumatoria de múltiples criterios daban la calificación de la práctica”.

ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA UNIVERSIDAD

En el ámbito de formación como licenciado, la situación asume al parecer un nuevo matiz: por un lado se plantea como *más de lo mismo* (acudir a la memoria, copia, enseñanza incompleta e insuficiente, autoritarismo del maestro, aprendizaje como repetición) y de otra parte se introduce como espacio de cambio (posibilita pensar, recupera la autoestima y la credibilidad en el alumno, plantea una perspectiva distinta de evaluación).

En el primer caso, se evidencia un planteamiento muy instrumental de la evaluación. Al no servir para alimentar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el maestro estudiante de licenciatura *locha* todo el año y tiene la certeza de pasar al final, estudiando lo que se requiera, repitiendo y aprendiendo de memoria lo exigido:

“Eso (la técnica de memorizar) lo reproduje en la Universidad en un área que nunca me explicaron, sino que el profesor decía que era obvio, era topología, era teoremas, una vaina que tenía que ir a un salón “x” y ver cómo lo explicaban para tercero de bachillerato. El señor...(el profesor) en la Universidad... dijo que él no le rebajaba el nivel, porque se le convertía en una chichería, y eso era obvio. Se volteaba a escribir y uno a copiar porque esa materia entraba hasta ahora al país y los únicos libros eran en inglés. Por supuesto era peor para entender esa matemática en inglés. La tal práctica de la memoria yo la llevé a la universidad, yo volteaba las hojas en mi

mente y las iba reproduciendo. Tenía esa capacidad de ver todo, hasta los números de las páginas y copiaba y copiaba hojas completas. Así era que presentaba evaluaciones y así era que aprendía”.

“Además pasaba otra cosa: uno podía lochar todo el año, tenía la facilidad que en el último período me sentaba a estudiar y pasaba el año. ¿Para qué pendejear todo el año estudiando si al final estudiaba y pasaba en limpio? Era mejor rumboarme todo el año y memorizar al final. Porque no me gustaba memorizar pero tenía una memoria excelente: yo visualizaba las cosas. Entonces era muy fácil y por eso no le veía sentido”.

En el segundo caso, la motivación y el gusto por el conocimiento, así como la responsabilidad y libertad académica se originan en eventos de gratificación que le permiten al docente *salir del montón*, esto es, ser reconocido académicamente por sus pares y sus maestros:

“Al entrar a la universidad fue un gran cambio... me dejaron pensar. Eso fue para mí muy importante”.

“Aprendí que yo no fui buena estudiando hasta que llegué a la universidad. Era mala estudiante en el sentido que mis evaluaciones no eran buenas, me pasaron cosas feas que me hicieron ver que no valía la pena esforzarse. En primaria ...en bachillerato. Entonces yo me preguntaba por el sentido de hacer las cosas bien, de esforzarme si no me iban a creer. El sentido lo encontré cuando entré a la universidad”. “Hasta que llegué a la universidad lo vi: cuando nadie me obligaba, cuando estudié con gusto lo que yo quería.... comprendí todo... fui el segundo mejor puntaje del examen, yo no podía creerlo, siempre estaba acostumbrada a ser del montón... la universidad era otra cosa, otro mundo donde sí me conocían. Después dí con un grupo de estudio muy rico y empecé a tener personas a mi alrededor que me decían lo capaz y pila que era. Alguna vez un maestro de economía me hizo un parcial y me fue mal. Cuando me llamó para entregármelo vio quién era y me dijo que había un error y no me entregó el parcial, me dijo que después hablábamos de eso... todo eso me reivindicó con la academia y empecé a funcionar de una forma totalmente diferente, a tener otra visión”. “Ahora pienso que el preescolar me ayudó mucho porque me enseñó a ver los niños desde otra perspectiva, no desde la geografía, la historia,

si sabe o no sabe, sino ver si ese chico lo logró, aprendió, se desarrolló, si superó las dificultades. Es otra forma de evaluación, otra forma de ver a los niños. ... Es la posibilidad de ver los niños desde otro punto de vista, ver si se están desarrollando como personas. Y la evaluación es completamente diferente: no puedo decir que un niño perdió gateo porque no gateó cuando sus compañeritos si lo hicieron o perdió esfínteres cuando sus compañeritos los controlaron. Es otra forma de ver las cosas que yo lo asocio con la evaluación, ver la vida de otra forma”.



ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DEL PRIMER TRABAJO

Los maestros cuentan cómo su primer trabajo se ve marcado por una trayectoria evaluativa caracterizada por la repetición, el memorismo y la ausencia de creatividad. Al estilo de la más tradicional práctica pedagógica, el maestro no encuentra las condiciones ni los recursos apropiados para actuar distinto a como ha aprendido, por la experiencia escolar y por las primeras prácticas. Es un ingrato inicio laboral marcado por el sentimiento de incapacidad.

“En vez de comunicarme hacía comunicados y depósitos que los alumnos los recibían pacientemente para memorizarlos y repetirlos. Era como si la normatividad fuera: ‘no exista creatividad alguna, no exista transformación, no haya saber’”.

“... tenía tercero de primaria y me mandó a ... primero de primaria. No tanto la lejanía como el primero de primaria, porque no fui capaz. Yo veía a todos esos niñitos y esa algarabía de todos los muchachitos y no fui capaz. Duré un mes y no sabía cómo hacer, no sabía cómo enseñarles. Yo no fui capaz de coger ese proceso de enseñarles a leer y a escribir. Entonces vino el supervisor y yo le dije: ‘No puedo, me niego, me voy’ y esos chinitos se pudieron quedar en balde. Yo no pude ser maestra de primero de primaria”. ...”...yo no pude manejar un nivel de esos y afortunadamente el supervisor me comprendió y me cambiaron ... a quinto de primaria. Me fue re-

gio, divino, fue un quinto con unos chinos que llorábamos a la par porque yo vivía todo con ellos, fue hermoso”.

ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DE POSTERIORES EXPERIENCIAS LABORALES

Ni el trabajo escolar, ni las diferentes experiencias posteriores como docente permiten un proceso de aprendizaje del maestro en materia de evaluación. Este aprendizaje se produce en momentos de crisis, frente a los cuales el docente se siente ignorante e incompetente. La evaluación se recuerda con angustia. Es un mal recuerdo y forma parte del conjunto de actividades y procesos escolares sin sentido ni significado. Los cambios ocurridos aún no son radicales: de ello es una muestra la transformación de la escala numérica en una conceptual (excelente, bueno, aceptable e insuficiente) equiparable a la numérica.

“... cuando llegamos al Fondo de Capacitación Popular... no teníamos ni idea de evaluación. El sentido era que los alumnos de bachillerato por radio presentarían su examen en el ICFES. Entonces ellos estructuraron las pruebas y para hacer las pruebas necesitaban trabajar con nosotras. La víspera llegó Miguel ... y nos dijo que mañana venían los del ICFES, que nos prepararíamos porque íbamos a trabajar con ellos una semana en la estructura de la prueba: las preguntas de comprensión, de análisis, de memoria, y nosotros no teníamos ni idea. Tanto así que esa noche nos fuimos a la casa de ..., con ... y otra compañera y la pasamos en blanco. Compramos un libro de evaluación y vimos que no sabíamos. Estoy hablando del año 75. Y sacamos cinco puntos, pero eran a la loca, de memoria. Y ahí fue cuando entendimos que habían varias categorías de pregunta, que había que pensar en las preguntas de comprensión, de análisis, de síntesis, de vocación, etc. Hasta ahí vinimos a entender porque no teníamos ni idea, solo cuando llegaron ‘los duros’ del ICFES a hacer las pruebas con nosotros. Y eso fue una correteadera, a leer y a estudiar y aprendimos a estructurar una prueba objetiva, totalmente positivista y conductista pero aprendimos una cosa, porque antes no sabíamos nada de evaluación”.

“... creo que donde tuve dificultades fué en la parte de física porque yo les daba las experiencias, les explicaba, pero como que yo quería que los conceptos me los dijeran como yo los quería, o sea, que si yo hago una retrospectiva veo que donde fui tajante y dura fue en física”.

“es que ni entendíamos. A nosotros todo nos lo dieron de memoria... Yo sé que empecé a entender matemáticas cuando fui al Refous a hacer unos cursos...

y trataban de la pedagogía de la matemática de verdad, ..., la de enseñanza por procesos. Entonces tuvimos unas experiencias espantosas porque éramos licenciados y los alumnos... de tercero a sexto de bachillerato. Nosotros habíamos visto una cosa por allá en segundo semestre que se llamaba el teorema del límite que ni sabíamos y (el profesor) se lo explicaba en francés a los alumnos y mientras nosotros nos mirábamos agachados, la mitad de los alumnos estaban levantando las manos. ... Y ahí aprendimos a evaluar procesos en una respuesta. En esos cursos lo entendimos: lo que valía en matemáticas era el proceso. ... Ahí entendimos que lo que había que evaluar no era el resultado, así el chino tuviera el resultado bien, sino el proceso”⁵.



CONCLUSIONES DE PRIMER NIVEL: LA ENUNCIACIÓN SOBRE EVALUACIÓN

La biografía evaluativa se utiliza como una forma de mirar el primer nivel de expresión o enunciación, de la evaluación como representación social. Lo que ella muestra según el Cuadro No. 1 que resume el presente aparte es lo siguiente:

1. La evaluación según los maestros está asociada a la producción de sentimientos adversos, malos recuerdos y sensaciones de incompetencia profesional. Con pocas excepciones la evaluación presenta su cara opuesta: recupera la credibilidad y la confianza del maestro. Así puede expresarse lo dicho hasta ahora:

⁵ Cfr. Material de campo.

- La evaluación se presenta incorporada a la experiencia vital y en este sentido, tiende a mirarse como:
 - a) algo miedoso, doloroso, triste y angustioso,
 - b) un instrumento basado en la duda o desconfianza en los logros del alumno,
 - c) un medio de recuperación de la confianza y la credibilidad del maestro en su vida estudiantil.
- La evaluación también se muestra como parte de la vida profesional del docente y en este sentido es reveladora de su inseguridad profesional, ausencia de conocimientos, incompetencia y falta de preparación para enfrentar su oficio.
- La evaluación se convierte en un instrumento que puede aprenderse a manejar en términos de la sobrevivencia del estudiante. Según cuentan los maestros fue su experiencia, de tal forma que no requieren estudiar más de la cuenta, saben en qué momento y cómo hacerlo.

2. La evaluación escolar genera resistencias o mecanismos de defensa y sobrevivencia durante la vida escolar. En este sentido, puede entender la trampa, *cogerle el tiro* al docente, los recursos para evocar lo aprendido, la acomodación al ofrecimiento escolar y la ausencia de estrategias alternativas de acción.

3. La evaluación escolar a partir de la biografía evaluativa de los maestros expresa conceptos que contribuyen a definirla: notas, calificaciones, previas, exámenes, lecciones y pruebas.

4. La evaluación escolar se asocia desde la más temprana edad del docente a un tipo de enseñanza tradicional caracterizado por el énfasis en la copia, en la información, en la memoria, en la ausencia

de creación y de igual manera el aprendizaje se realiza a través de la repetición, de *coger apuntes al pie de la letra*. Aprender es repetir lo más fiel posible lo enseñado.

5. Ni los objetos de evaluación ni las formas de evaluación revelan mayores cambios. Con excepción de las evaluaciones públicas y la aparición de la evaluación por logros, los docentes no expresan cambios significativos e importantes en su biografía evaluativa.

	Objetos de Evaluación	Formas de Evaluación
1. Evaluación de los aprendizajes	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
2. Evaluación de los docentes	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
3. Evaluación de los cursos	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
4. Evaluación de los planes de estudio	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
5. Evaluación de los métodos de enseñanza	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
6. Evaluación de los recursos materiales	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
7. Evaluación de los recursos humanos	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
8. Evaluación de los recursos económicos	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
9. Evaluación de los recursos tecnológicos	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
10. Evaluación de los recursos culturales	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
11. Evaluación de los recursos sociales	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
12. Evaluación de los recursos políticos	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
13. Evaluación de los recursos ambientales	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
14. Evaluación de los recursos educativos	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
15. Evaluación de los recursos de investigación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
16. Evaluación de los recursos de innovación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
17. Evaluación de los recursos de desarrollo	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
18. Evaluación de los recursos de gestión	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
19. Evaluación de los recursos de comunicación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
20. Evaluación de los recursos de organización	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
21. Evaluación de los recursos de planificación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
22. Evaluación de los recursos de control	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
23. Evaluación de los recursos de evaluación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
24. Evaluación de los recursos de mejora	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
25. Evaluación de los recursos de transformación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
26. Evaluación de los recursos de innovación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
27. Evaluación de los recursos de desarrollo	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
28. Evaluación de los recursos de gestión	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
29. Evaluación de los recursos de comunicación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
30. Evaluación de los recursos de organización	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
31. Evaluación de los recursos de planificación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
32. Evaluación de los recursos de control	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
33. Evaluación de los recursos de evaluación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
34. Evaluación de los recursos de mejora	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.
35. Evaluación de los recursos de transformación	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.	Exámenes, pruebas, trabajos, etc.

CUADRO No. 1

ENUNCIACIÓN SOBRE EVALUACIÓN A LO LARGO DE LA BIOGRAFÍA EVALUATIVA

Etapa biográfica	Tipo de enseñanza	Caract. aprendiz.	Objeto de evaluación	Formas de evaluación	Tiempo de evaluación	Resistencias a la evaluación	Sentimientos de la evaluación	Evaluadores	Códigos de evaluación	Balance actual
Primaria	Privilegio información	Memorístico Repetitivo Se aprende escolar lo enseñado	Materias del conocimiento escolar Conducta	Oral Escrita Pública Revisión cuadernos	Bianual Mensual	Trampa	Miedo Desconfianza en el alumno	Párroco Juez Alcalde Médico Militar Padres	Notas numéricas de 1 a 5 Puestos Izadas Medallas Premios Regalos Condecoraciones	Interesante Enseñanza valiosa "Se hacía como debe ser"
Secundaria	Dictado Copia al pie de la letra	Memoria "Coger apuntes" Cumplir las expectativas de la profesora No comprensión No utilidad	Conocimiento: Cultura general y cultura pedagógica Las materias	Previas Lecciones Exámenes Preguntas al azar Escrito Oral Público	Al finaliza secundaria además de las evaluaciones dentro de cada año	Trampa institucionalizada Recursos nemotécnicos Conocer a cada docente: "cogerle el tiro"	Tristeza y dolor Desconfianza en el alumno Angustia	Junta evaluadora del MEN	Notas numéricas Se pierde al año al perder una materia	Era diferente a la primaria: pareciera que mejor
Práctica en la escuela normal	Para la reproducción de las prácticas predominantes no para la creación	Externo al sujeto No formativo	Primera práctica (gesticulación, plamilla, métodos, recursos)	Observación	Para terminar la escuela normal	Retomar las tradicionales. No ensayar.	Incompetencia Duda	Maestro tutor	Nota numérica o calificación	Insatisfacción con la primera experiencia frente a los alumnos

Etapa biográfica	Tipo de enseñanza	Caract. aprendiz.	Objeto de evaluación	Formas de evaluación	Tiempo de evaluación	Resistencias a la evaluación	Sentimientos de la evaluación	Evaluadores	Códigos de de evaluación	Balance actual
Universidad	a) Memorística b) Creativa	a) Copia Repetición b) Comprensión	sin información	a) Tradicional b) Nueva: logro, desarrollo superación dificultades Parciales	a) Pasar el semestre b) Pasar el semestre pero: Gusto por el conocimiento, cimientó, aprender	a) Recursos nemotécnicos b) motivación, comprensión, entendimiento	a) Evaluación instrumento a manejar b) Recupera credibilidad, motivación	sin información	Notas	a) Mínimo esfuerzo Puede "lochar" en el año y pasar al final b) Gratificación
Primer trabajo	Tradicional "bancaria"	Depósito de información Memorización Repetición	sin información	sin información	sin información	No creatividad No transformación No saber	Insatisfacción	sin información	sin información	Incomunicación
Experiencias laborales	a) - b) Explicar es hacerse entender	a) Ausencia total de conocimiento sobre evaluación	a) Comprensión Análisis Síntesis Memoria Vocación	a) Pruebas ICFES b) Previas lecciones exámenes	sin información	sin información	Malos recuerdos y experiencias Angustia Sin sentido La propia experiencia genera sentimientos de que otros no la vivan igual	a) ICFES b) Maestros	a) De nota numérica a conceptual (E-B-A-I) equiparables	a) La práctica laboral obligó a aprender evaluación b) Sin información

Fuente: Entrevistas a maestros y diarios de campo.

LA TEORÍA COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EVALUACIÓN

El segundo nivel de expresión de la evaluación como representación social es la teoría. Por tal se entiende en este capítulo:

- a) el conocimiento teórico y especializado sobre evaluación,
- b) la legislación sobre evaluación (que asume de particular manera un conocimiento teórico) guía y *obliga* las acciones educativas escolares y genera consensos sobre evaluación y,
- c) las formulaciones de *deber ser* que circulan entre los maestros y en las instituciones educativas, provenientes de las dos fuentes anteriores o amalgama de discursos teóricos y prácticos que circulan en las instituciones educativas.

Varias vías permiten articular esta concepción de la teoría con la evaluación como representación. En primer lugar, la teoría una vez enunciada por su autor o autores es puesta en circulación y es leída, entendida y apropiada de particulares y consensuales maneras, por quienes acceden a ella generándose en ese paso una representación social de esa teoría. Lo mismo podría afirmarse sobre la legislación educativa sobre evaluación. En segundo lugar, la representación social se construye con múltiples conocimientos y prácticas existentes en la realidad sobre un objeto determinado. En el caso de la evaluación, la construcción simbólica de significados y sentidos lleva en su seno una compleja historia evaluativa personal y social que ha permitido apropiarse y resignificar el objeto (la evaluación) en determinadas maneras.

Actualmente en la escuela circula un nuevo discurso evaluativo. Con ello, quiere señalarse que tanto la institución educativa, como los maestros se expresan en el marco de las teorías y con las categorías y los constructos actualizados y modernos en materia de

evaluación, muy posiblemente en correspondencia con teorías pedagógicas contemporáneas. La evaluación cualitativa, integral, por procesos y no por resultados, en atención a los intereses, ritmos, desarrollo, características y posibilidades del alumno, opera en el discurso evaluativo de los maestros, aunque a diferente nivel de profundidad y claridad. La crítica a la evaluación tradicional y el señalamiento negativo de sus características por considerarla autoritaria, memorística, inhibidora del aprendizaje, clasificadora y causante de miedo y angustia en el estudiante, ocupan un lugar central en las referencias de los maestros a la evaluación. Es en esta medida, que los maestros valoran los esfuerzos renovadores de la política educativa en materia de evaluación por considerarla actualizada, esto es, acorde con los lineamientos generales anteriormente expuestos. El maestro sabe y reconoce los problemas y las críticas de la evaluación tradicional, así como reconoce las bondades de una nueva evaluación, aunque no siempre el relato sea totalmente estructurado, coherente, organizado y profundo.

El discurso teórico sobre evaluación aparece en el maestro al hablar de la historia de la evaluación, de la política sobre evaluación, de la evaluación por logros en que se encuentra trabajando actualmente, de su propia práctica evaluativa actual y de los caminos que debería transitar la evaluación. Junto con la evaluación aparece una mirada del maestro sobre sí mismo y sobre su quehacer, que aunque no logra plasmar todavía la construcción de un profesional autónomo, es por lo menos el inicio de una discusión crítica sobre su oficio en términos del poder, del saber, de la enseñanza y de las relaciones que compromete.

“Dentro de la vida escolar existen innumerables variables que juegan papel importante en el desarrollo de las actividades educativas siendo la evaluativa una de ellas. Esta constituye una variable que a lo largo de la

historia ha venido sufriendo una serie de cambios y transformaciones precisamente por ser tan compleja ya que se encuentra inmersa en toda la actividad humana y en la realización de todos los proyectos y actividades que se desarrollan en la institución educativa”.

“Lo que yo antes de la promoción automática he venido haciendo es evaluar. Por qué y para qué. El para qué es una propiedad intrínseca al proceso educativo. Si no hay evaluación no hay nada”.

“En la evaluación tradicional predomina el interés por la medición, se orienta por los resultados o por productos y tiende a ser de carácter autoritario. En ella predomina la aplicación de pruebas objetivas caracterizándose por su rigidez, lo cual no compartía pero debía hacerlo porque así lo exigía el Ministerio para todos los establecimientos públicos en el país”.

EL MAESTRO PORTADOR DEL CAMBIO

El derrumbe de la escuela tradicional, un marco moderno de trabajo para el maestro, la inminencia del cambio acompañan el discurso teórico sobre evaluación o le sirven de soporte para pensarlo, justificarlo y fundar nuevas posibilidades y alternativas. El maestro se ve a sí mismo compitiendo con ofertas menos o igualmente atractivas para los estudiantes, hecho que lleva consigo la pérdida para él del monopolio de la verdad y la relativización de su credibilidad por parte de una población.

“Cuando no había televisión ni radio que lo estuviera poniendo al día, lo que decía el maestro era sagrado, era la última palabra. Ahora el maestro está frente a otro mundo: él está ante la escuela, se quiere enconchar y el alumno liberar, ese es un gran problema que nosotros no hemos querido ver. Nosotros somos maestros de la edad media enfrentados a muchachos postmodernos. Nosotros somos retrógados, somos cualquier socrático o una cosa por el estilo, y el muchacho está viviendo otra realidad por fuera. Ellos, más inteligentes y capaces de adaptarse a la escuela como una parte de su vida que hay que hacer y en la que no se cree, no se confía. Y nosotros no hemos querido asumir el cambio, es muy difícil así. No tenemos

claro, porque llevamos muchos años trabajando y siempre le piden a uno 'filosofía institucional', en esa filosofía 'la escuela trabajará por formar muchachos autónomos, críticos, concientes, creativos'. Todas esas leyes que se escriben y se guardan. Yo en la escuela he fregado mucho ahora porque les digo que no nos olvidemos que existe un perfil de muchacho, pero ese perfil tampoco es gratis porque la filosofía era una cosa ajena a todo lo que nosotros teníamos que hacer, era para gente un poco loca que pensaba diferente, pero nunca vimos que la filosofía rige al mundo y que nosotros debemos saber filosóficamente dónde estamos parados, cosa que los muchachos sí tienen y están muy bien en eso. Ellos saben que andan en un mundo donde todo es incierto y lo que fue a las 5 a.m. no puede ser a las 5 p.m".



"Hay dos cosas: de todas formas el trabajo se ha venido dando y con el grupo de maestros con los que hemos trabajado desde el año pasado hemos pretendido que se vea que el cambio es positivo".

"Si, en general la sociedad le ha dado a uno un poder casi absoluto sobre el muchacho y es un poder que con esta nueva forma de evaluación se pierde. Cuando yo le tengo que respetar a un muchacho su desarrollo, lo tengo que ir mirando, lo califico dependiendo de sus posibilidades de desarrollo, diferente en todos, etc. Eso le quita poder al maestro".

LA EVALUACIÓN, CATÁLOGO DE DIFICULTADES

El discurso teórico sobre evaluación resiste contradicciones: los maestros miran la evaluación con temor, reconocen sus dificultades para enfrentarla y es posible descubrir que a pesar de sus deseos, la evaluación se diluye en todo aquello que la ha caracterizado como tradicional. Aunque el maestro ha aceptado, como ya se dijo una nueva evaluación, encuentra en sus compañeros, en los padres de familia o en los niños obstáculos inhibidores de su aplicación. Afirman que no se ha entendido el significado de una evaluación distinta.

La evaluación “no se ha entendido como ese proceso que le ayude a comprender mejor las cosas y que le va a ayudar en su proceso, no”.

“No es más que estarlos midiendo: qué aprendieron, qué no. Estamos exactamente igual”.

“Veo que la intención del Ministerio es buena, me parece importante e interesante. Es querer ver desde la educación otra posibilidad para salirnos de esos esquemas de enumerar sin sentido. Ahora, el problema es la implementación que se le pueda dar a eso”.

“... y el maestro conoce pero no pone en práctica que hay diferentes inteligencias, diferentes estilos de desarrollo mental, pero él cree que todo el mundo debe *cancionar* igual y ahí está el problema”.

“En este momento el cambio que se está dando es de la cuantitativa a la cualitativa, que no se ha comprendido muy bien, que tiene que mirarse es el proceso y que el alumno hay que llevarlo a que alcance los logros mínimos de acuerdo a sus capacidades e intereses. Eso no se ha comprendido”.

“La promoción automática se incentivaba con un comité, un equipo que iba a valorar al niño si había aprendido, si había logrado, según ellos, x cantidad de cosas. Pero realmente no se ha dado la medicina, el por qué lo ha logrado o no, cómo lo ha logrado, cómo se mejora, etc, eso no se está dando porque no hay la posibilidad de tiempo ni de recursos. Sinceramente yo no veo que se diferencie nada porque tan responsables han sido los maestros de aula a su manera, con mayor o menor intensidad, a la buena o a la mala, con gusto o sin gusto”.

“El problema es que con estas generaciones no se puede hacer. La cuestión sería arrancar en un preescolar, darle la formación en valores a la gente de verdad, de responsabilidad, de identidad, de honestidad y mirar después qué pasa. Pero mientras cojamos a la gente que viene de arriba, no hay nada que hacer”.

LAS RESONANCIAS DEL DISCURSO TEÓRICO SOBRE EVALUACIÓN

A manera de balance, y con base en el Cuadro No. 2, bien puede decirse que el discurso teórico sobre evaluación recorre el pensa-

miento del maestro, se difunde entre sus colegas, resuena en la institución educativa. Es un discurso revelador de transformaciones importantes:

En primer lugar, el objeto de evaluación se descentra del niño para pasar a contemplar incluso, la evaluación del docente.

Segundo, la función de la evaluación deja de ser la constatación de lo aprendido a través del cuestionamiento sobre lo enseñado, para preocuparse por el desarrollo del niño.

Tercero, la evaluación se inscribe en un horizonte de cambio: ya no es una actividad escolar más, aislada. Se concibe en el marco del cambio educativo y escolar que exige el mundo contemporáneo.

Cuarto, para el maestro el nuevo discurso evaluativo le implica un despojo de su monopolio sobre el saber que es al mismo tiempo, el ejercicio hegemónico de un poder.

Quinto, la transición hacia una nueva evaluación se realiza de manera confusa, dificultosa, permutando muchas veces lo tradicional y lo nuevo.

CUADRO No. 2

DISCURSO TEÓRICO SOBRE EVALUACIÓN: LA TEORÍA, LA LEGISLACIÓN Y EL 'DEBER SER'

Campo de emergencia	Tipo de enseñanza y aprendiz	Caract. de la evaluación	Objeto de evaluación	Formas de evaluación	Tiempo de evaluación	Resistencias a la evaluación	Sentimientos de la evaluación	Función de la evaluación	Códigos de evaluación	Horizonte de la evaluación
Teoría	Reconocimiento a diferentes inteligencias		El niño, su desarrollo			"La carrera" no coincide con la práctica				Cambio escolar y cambio educativo
Legislación	Vivencial parte de necesidades y del entorno del estudiante	Vivencial Logros mínimos de acuerdo con capacidades e intereses	No sólo el niño, también el maestro	Promoción Automática Seguimiento secuencial		No se admite la evaluación docente Bajo nivel de auto crítica (evaluación-sanción)	Despojo del monopolio del saber y del poder	Promover (Promoción Automática)	Cualitativos Evaluación por logros Búsqueda de indicadores de logro	
"Deber ser"		Parte integral de vida diaria del estudiante	Habilidades Potencialidades	Evaluación del maestro autoevaluación del niño No requiere examen	Permanente Proceso	Niños Padres Padres	Angustia (desaparecer la evaluación)	Ayuda para comprender Ayuda en su proceso	No calificar	Desarrollo del niño como ser humano

Fuente: Entrevistas a maestros y diarios de campo.

DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Las prácticas evaluativas son enunciadas por el maestro y los niños verbalmente pero también aparecen en los boletines evaluativos, en los cuadernos de los niños, en el diario de campo, en la práctica pedagógica de aula y en las reuniones de discusión o de trabajo de los maestros sobre la construcción de indicadores de logro. Los hallazgos obtenidos en estos espacios permiten hablar de la complejidad de prácticas evaluativas para mostrar con ello una constelación de miradas, de criterios, de estrategias, de juicios, de funciones, de propósitos y de énfasis en la evaluación, que superficialmente parecieran no tener que ver con los discursos evaluativos de los maestros ni con su mirada crítica a la biografía evaluativa. Para desarrollar las prácticas evaluativas se tendrán en cuenta tres aspectos: los juicios evaluativos, las estrategias de la evaluación y la capacidad productiva de la evaluación.

LOS JUICIOS EVALUATIVOS

Los maestros valoran al alumno desde distintos lugares, no siempre atendiendo a sus características singulares y contextuales sino más bien, guiados por las representaciones existentes sobre lo bueno y lo malo, el éxito y el fracaso, la disciplina, lo deseable, el rendimiento, y por las tipificaciones que acompañan esas representaciones. Estas representaciones recorren la vida escolar y se integran a ella a través de los juicios evaluativos. Así, una idea o concepción de disciplinado o indisciplinado, juicioso o necio guía la mirada del maestro hacia el niño y forma parte de su primera valoración. En general, es una mirada polarizada, con bastante influencia de la dinámica social y cultural cotidiana de la sociedad que corre el peligro de convertirse en una *marca indeleble* para el niño en formación.



Si bien se asegura que los juicios evaluativos del maestro no están libres de prejuicios, lo importante es preguntarse qué tanto se reconoce este hecho, qué tipo y cantidad de información acopia el maestro para producir un juicio que supere el sesgo de su mirada y cuál es la procedencia de esa información.

Una primera aproximación a los juicios evaluativos emitidos por el maestro permite encontrar distintos tipos de juicios, con características particulares cada uno. En una segunda aproximación es posible constatar las formas de construcción del juicio y la posible procedencia de información para documentarlo. La aproximación final esboza algunas características de la emisión y comunicación del juicio evaluativo.

A partir de la información recolectada fue posible clasificar los juicios evaluativos en cuatro categorías básicas: los juicios personales (características individuales del alumno: físicas y psicológicas), los juicios disciplinarios (comportamiento y conducta del estudiante), los juicios académicos (aprovechamiento en las áreas del conocimiento o dominio cognoscitivo), y los juicios sociales (relaciones con los otros).

Juicios personales:

“No aprovecha completamente su capacidad intelectual. Es negligente”.

“Le gusta el deporte más que el estudio”.

“Mal genio sin razón aparente”.

“Considero que fue un buen año para la niña. Es muy cumplida con sus tareas, colaboradora y muy alegre. Es muy especial”.

- “Lo principal es la falta de responsabilidad tanto del niño con sus trabajos como de la familia con el estudio del niño”.
- “Es tímida, poco participa en clase”.
- “Es tímida en la participación en clase”.
- “Es de temperamento explosivo. Es alegre y tiene confianza en lo que hace”.
- “Es un niño muy despierto e inteligente, siempre opina acerca de los temas y hace juicios de valor muy acertados, le preocupa la falta de colaboración de las personas y pretende organizar los grupos con aquellos que está seguro van a responder por el trabajo. En general se puede afirmar que es una persona que aprende con facilidad aplicándolo a su diario vivir”.
- “Son muy cansones”.
- “Necia”.
- “Caspa”.
- “No habla, es muda”.
- “Trabajador, interesado, deseo de superación”.
- “Rezagado”.
- “Lento”.

Juicios disciplinarios:

- “Es un niño responsable en su trabajo tanto en el aula como en su casa. Siga así y hará un buen primero”.
- “Va de acuerdo con su edad. Trabaja con facilidad y responsabilidad”
- “Fomenta el desorden y la indisciplina”.
- “Falta tomar conciencia de sus responsabilidades, evade compromisos por medio de la mentira patrocinada por los padres. Demasiado ausentismo y retrasos al plantel”.
- “Ese chino me faltó”
- “Ese chino se me enfrentó”
- “Me faltó al respeto”

- “Hablan mucho”
- “Me molestó en clase”
- “La estigmatización es terrible: ‘Rodríguez, ese es de una familia de brutos’, entonces lo rajan, o lo pasan por pesar porque saben que la hermana, la tía y toda la familia no fue buena estudiante. Entonces el niño lo es también”.
- “Negligente, charlador, gritón”.
- “Indisciplinado, desadaptado”.
- “No asiste”.

Juicios académicos:

- “Muy malo”.
- “Va bien”.
- “Va mal”.
- “Estudia normalmente”.
- “Estudiante promedio”.
- “Deisy no está rindiendo de acuerdo al compromiso. El anterior es el trabajo de toda la mañana”.
- “La tarea está mal realizada y Deisy lo sabía. Siempre debe explicar paso a paso cómo se resuelve el problema”.
- “Incompleta”.
- “No hizo tarea”.
- “Tarea incompleta. Debe corregir ortografía”.
- “No terminó la tarea”.
- “Está mal”.
- “No hizo resumen”.
- “No hizo la tarea”.
- “Su hija no hizo la tarea”.
- “No hizo nada durante la mañana”.
- “No trabaja”.

Lectoescritura o comunicación:

“Es buena”.

“Cuando se lo propone Arturo lee bien y con rapidez. Le toca prestar un poco de mayor atención a la comprensión de lectura, pues aún tiende a repetir lo leído y no a interpretarlo”.

“En escritura ha de poner mayor atención a la ortografía y en algunas ocasiones escribe l por b lo cual es o falta de atención o que no escuchó bien. Para descartar la segunda posibilidad sería bueno pasarlo al centro médico para un examen de oído”.

“Tartamudea al leer”.

“No se nota mejoría en la letra”.

“Se le dificulta seguir instrucciones adecuadamente”.

“Debe leer para enriquecer el vocabulario”.

“Fallas en entonación y puntuación en lectura”.

“Superó dificultad en lectura”.

“Tiene dificultad de pronunciación”.

“En lectura y escritura presentaba confusión con la c y la d, con las combinaciones ga gue gui go gu”.

“Mejóro la letra y la redacción”.

“La ortografía no ha mejorado”.

“En este período la niña todavía no identifica algunas letras por lo tanto no escribe el dictado ni lee”.

“Ya lee algunas palabras bien. Copia del tablero. Sigue las secuencias y los personajes importantes en un texto”.

Matemáticas:

“El nivel de matemáticas se mantuvo”.

“La evaluación final de problemas no la entregó”.

“Presentó un buen nivel”.

“Resuelve correctamente los algoritmos de la multiplicación”.

“Se le dificulta resolver problemas”.

“En problemas se le dificulta la solución”.

“El trabajo en lógica matemática no fué lo suficientemente bueno como pudiese haber sido pues tuvo épocas de mucho entusiasmo y otras en las que decayó. En general sus trabajos se llevaron ordenadamente y está en capacidad de resolver problemas identificando adecuadamente la operación que debe realizar. Se considera que logró los objetivos. Felicitaciones”.

“Y bien en matemáticas”.

“Los buenos son a los que les va bien en matemáticas, los pocos que rinden en esa materia”.

Ciencias naturales:

“Lleva apuntes atrasados, a diario se presenta sin trabajos asignados y no gusta de la consulta”.

Educación física o psicomotriz:

“Es líder en la organización del deporte, es él quien determina los jugadores, las entradas y salidas, las diferentes posiciones, etc. Además es un buen jugador, habilidad que vale la pena cultivarle. Por supuesto que fue parte del equipo que ganó el campeonato y mucho del título se le debe a él. Felicitaciones”.

Juicios sociales:

“Es buen compañero, sabe compartir”.

“Buenas relaciones con los compañeros”.

“Su adaptación al grupo fue rápida y el curso la acogió”.

“Es buena compañera, sabe compartir”.

“Alumno respetuoso con sus compañeros y compañeras”.

“Fué un gran logro el mantener en general buenas relaciones con

sus compañeros ya que es de temperamento explosivo. Sin embargo, ha logrado entender que los problemas no se deben solucionar a golpes y que es mejor hablar y llegar a acuerdos. Es alegre y tiene confianza en lo que hace. Por lo tanto defiende y se hace valer sobre todo cuando de trabajo se trata. Eso está muy bien”.

Cada uno de los tipos de juicios evaluativos (ver Cuadro No. 3) asume diferentes características así:

Los juicios personales son: a) Totalizadores en cuanto comprometen a la totalidad de la persona evaluada, no a sus actuaciones concretas en momentos y contextos particulares (*negligente, mal genio*). b) Generales y por consiguiente ambiguos para los propósitos comunicativos y comprensivos de la evaluación (*es muy especial, fué un buen año para ella*). Es posible que esta característica se atenué, en la medida en que el juicio exprese de manera cifrada una comunicación importante para los padres de familia del alumno evaluado, pues los padres pueden relacionar ese código con él. c) Tipificadores y clasificadores a partir de categorías polares que así como incluyen, también excluyen y discriminan (*tímida, no participa, alegre, colaboradora*). d) Estigmatizaciones heredadas de otros maestros, de hermanos o de familiares (*familia de brutos*).

Los juicios disciplinarios presentan las siguientes características: a) Trascienden la escuela y el niño evaluado (*responsable tanto en el aula como en su casa, la mentira patrocিনada por los padres*). b) Centran la atención en valores como *responsabilidad, orden, compromiso*. c) Tienen una fuerte carga de negatividad: son más las faltas, las ausencias, los no valores. d) Ubican una problemática del docente quien al parecer siente molestia por el desconocimiento del alumno de su autoridad (*me faltó; me faltó al respeto, se me en-*



frentó, me molestó). e) Concentran la mirada en aquellos aspectos normalizadores, de orden y de control que permiten mantener los grupos organizados, en silencio y *sometidos* (*hablan mucho, cansores, necios*). f) Clasifican en términos muy generales y confusos a los estudiantes (bueno, juicioso).

Los juicios académicos se presentan así: a) Guiados por criterios, exigencias y expectativas de aprendizaje de los distintos saberes escolares (*lectura rápida, resolución problemas*). b) Referidos a procesos de conocimiento sin mucha especificación (*atención, comprensión, interpretación, identificación*). c) En ocasiones acompaña al juicio de problemáticas de salud (*no oír bien*). d) En ocasiones se refieren a compromisos escolares (*cumplimiento de tareas*) o a actitudes del estudiante (*motivación*). e) Privilegian las áreas de lecto escritura y matemáticas en términos de especificación, al ocupar mayor espacio en la evaluación.

Los juicios sociales, finalmente, se presentan así: a) Enfatizan en valores grupales como *compañerismo, compartir, respeto al otro, adaptación al grupo*. b) Dan una valoración vaga, no específica, a las relaciones sociales (*buenas relaciones*).

En general, puede afirmarse que los juicios evaluativos en este nivel al no estar lo suficientemente informados y documentados, no plantean una posibilidad comunicativa clara con los padres de familia o con los estudiantes, no están centrados en la productividad del juicio, esto es, en su capacidad para movilizar aprendizajes y mejoras, para reconocer al alumno en su singularidad y para convertirse en estrategia propositiva (con excepción de los juicios académicos los demás son bastante negativos).

Los juicios evaluativos siguen una lógica de construcción característica de la evaluación por resultados, donde es bastante difícil pensar estos juicios sin referirlos a resultados definitivos y terminales del estudiante (ver Cuadro No. 3). Por ello, la pretensión de la evaluación bien puede ser descubrir *qué le falta*, *qué está mal*, *buscar la dificultad*, *la parte en que el niño está flaqueando*, *está débil* pues el refuerzo no es una actividad de afianzamiento que enriquece lo que se tiene, sino una actividad de recuperación de lo perdido o de lo no alcanzado o de lo atrasado con respecto a los demás. Se interesa más por la falla o ausencia de una conducta particular que por su comprensión, explicación, sentido y causas de acuerdo con la singularidad del alumno.

“En cuanto a la promoción automática al niño se evalúa en toda forma, porque esa evaluación le da a uno la pauta para saber en qué debe reforzarlo, qué parte le falta y está mal. Le toca entonces a uno como maestro buscar la dificultad de ese niño y reforzar eso que tiene mal porque así sea promoción automática hay que revisarlos para una retroalimentación. Por eso es necesario el refuerzo. Se evalúa la parte en que el niño está flaqueando, está débil, precisamente se evalúa eso para reforzarlo. Para saber en qué va mal, para ayudarlo, para sacarlo adelante en toda forma. El niño mismo sabe cuándo va mal, cuándo está débil porque empieza a ponerse necio, a perder el interés: ‘yo no entendí, no sé’ y se echa con las petacas ya no quiere estudiar porque se siente retrasado y se desmoraliza”.

“La gente no está entendiendo los logros como son porque es cuando uno ve al niño que va a recuperación y le dicen que fue por perder el logro, entonces estamos en las mismas”.

“Es muy poco lo que ha cambiado (el maestro). Generalmente el maestro sigue evaluando desde dar otra oportunidad y otra y otra, entonces al final no hay diferencia entre el 10% o 20% de alumnos que estudian normalmente, luego hay otro porcentaje de estudiantes promedio y el resto que son la caspa que asisten pero no estudian. Ese es un problema serio y a uno se lo dicen: ‘cómo vamos a hacer si esos chinos van pasando y pasando’ y yo digo pues de alguna manera se ve que algunos pasaron muy bien y lograron lo que tenían que lograr y otros que pasaron arrastrados y que un día se van a dar cuenta de la importancia del estudio”.

Al parecer los juicios evaluativos se construyen con rapidez, ligereza y afecto (*grupo lindo*). Como forman parte de la actividad rutinaria del docente se pueden convertir en expresiones diarias, habituales, a las que está acostumbrado y que no le motivan reflexión alguna. Un juicio así, puede ser irresponsable aunque el docente no se lo proponga de esa manera. Por esta razón, existe bastante dificultad para documentar los juicios, esto es, para construirlos con ilustración suficiente, pertinente y adecuada. El mismo maestro parece no tener claro cómo hacerlo de otra manera y la construcción del juicio se convierte entonces en una actividad espontánea y aún arbitraria.

“Simplemente vi que los niños que merecían pasar al otro grado por llenar los requisitos pasaban. Pero yo te estoy diciendo que se hizo lo mismo”.

“Voy a contar lo mío, ... Detesto los exámenes escritos y orales. Los que hago aquí es por formulismo, porque el Estado me obliga y los datos que se hacen de los que pasaron y los que no se hacen para llenar un papel, más no por hacer seguimiento al niño. El examen, seguimiento, evaluación, yo lo llamo control y valoración y se hace permanentemente, paralela, contigua y articuladamente con la clase que se hace en el momento. Esa es la pauta para tener observación en mí y ver si los ejercicios que pongo son los adecuados, repetirlos, buscar nuevas alternativas, etc. hasta que ya vea que los niños han captado el mensaje de lo que intento decirles, o que la enseñanza se está procesando, o seguir repitiendo. Entonces, desde el primer día de clases donde intenté que los niños logren caminar bien, sin arrastrar los pies ni hacer patanerías ni ruido. Lo hago el primer día, el segundo también y así hasta ver si funciona. Si no funciona varío la forma de decirlo o de hacerlo, le meto otras cosas, le quito otras. Si veo que siguen pataneando tocará cambiar todas las cosas. Yo no necesito hacer algún examen oral o escrito para ver si cambiaron o no. Yo soy la que los acompaño y veo el cambio o no lo veo. Al final del año reviso los logros y veo si pasan o no pasan. El examen, llámese cualitativo o cuantitativo, las preguntas que se le hacen al niño en examen escrito u oral lo hago por formulismo. Y así lo seguiré haciendo”.

El juicio evaluativo se construye, supuestamente, con constructos, orientaciones y apoyos teóricos, en materias de objetos de evaluación, de formas de evaluación y de finalidades y usos de la evaluación. Sin embargo, no se revela mayor claridad y se superpone un deber ser ambicioso, que podría desbordar la posibilidad pedagógica del maestro (pretensión de evaluar la parte biológica).

“Claro que para emitir esa valoración si soy autónoma en hacerlo, la cual la hago bajo los criterios de la autoevaluación y la coevaluación y teniendo en cuenta los aspectos cognoscitivos, habilidades y destrezas y los motivacionales. Con esto doy a conocer que solamente estoy valorando el desarrollo del niño o niña en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje el cual se registra en el boletín o informe para darlo a conocer al padre de familia, aunque también se debería evaluar la parte biológica del estudiante ya que de ahí es de donde dependen los logros esperados en un proceso de aprendizaje o sus dificultades en el mismo y esta es la parte que se me ha presentado más difícil para evaluar en mi escuela”.

LA EMISIÓN Y COMUNICACIÓN DEL JUICIO EVALUATIVO

En general, el estudiante logra enterarse de su evaluación de manera indirecta a través del boletín informativo (ver Cuadro No. 3). Antes de esta información, el alumno ha tenido información fragmentada, de carácter general del estilo *va mal, no rinde, necesita poner más atención, indisciplinado*, etc. que le anticipan la calidad -buena, mala o regular- de su evaluación, pero sin mucha precisión ni seguridad. Cuando los niños responden cómo les va se refieren en términos muy generales también, inseguros y con una sensación de que cualquier cosa puede pasar.

Para los alumnos y para los padres de familia la comunicación de la evaluación, a través del boletín informativo no es fácilmente comprensible. Pareciera un recurso del maestro con múltiples propósitos: justificar su mirada, avalar su práctica pedagógica, entenderse con sus colegas, realizar una actividad exigida por las autoridades

CUADRO No. 3

LOS JUICIOS EVALUATIVOS, CARACTERÍSTICAS, CONSTRUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

Tipos de juicios	Características	Formas de construcción	Emisión y comunicación
Personales	Totalizadores Generales y ambiguos Tipificadores y clasificadores Estigmatizadores (se heredan)	Con información insuficiente, de segunda mano o superficial. Es una primera mirada del docente centrada en la 'falla' o ausencia basados en la personalidad	Indirecta, mediada por el boletín Fragmentada Incomprensible
Disciplinarios	Trascienden el ámbito escolar clasifican confusamente Centrados en dimensiones negativas Mantienen la autoridad del docente Ordenan y normatizan	Con datos provenientes de la observación y una mirada centrada en el orden, la disciplina, la obediencia, el silencio	Indirecta, mediada por el boletín Fragmentada Incomprensible
Académicos	Guiados por los saberes escolares específicos Referidos sin mayor especificación a procesos de conocimiento Asociados a muchas problemáticas entre ellas la salud Se refiere a compromisos y actitudes de los evaluados Privilegia la lectoescritura y la matemática	Sigue la lógica de la evaluación por resultados Pareciera referirse a "logros" definitivos y terminales Busca la dificultad	Indirecta, mediada por el boletín Fragmentada Incomprensible
Sociales	Valores grupales Valoración vaga de las relaciones sociales Tienden a perpetuarse a lo largo de la vida escolar	Atribuye al grupo las características de uno o más de sus integrantes Se construye espontáneamente entre el grupo de maestros en las reuniones de ellos.	Implícita para los alumnos Explícita entre maestros y directivos escolares

Fuente: Diario de campo, boletines, cuadernos, observación de aula

educativas, cumplir con las directivas escolares, *innovar* tal y como lo establece la ley.

LAS ESTRATEGIAS DE LA EVALUACIÓN

Actualmente, la estrategia evaluativa que ocupa un lugar central en la institución escolar es la evaluación por logros. Esta evaluación se ha convertido en *la estrategia* o técnica evaluativa que entra a justificar la actividad del maestro y los rendimientos de los niños, sin referirse necesariamente a la realidad objetiva del niño, ni rescatar su individualidad desde un punto de vista *ilustrado* o documentado. Aunque su planteamiento filosófico y teleológico esté lejos de una intención instrumental, la construcción de logros e indicadores por parte del maestro se ha constituido en una actividad de carácter técnico e instrumental, incorporada a la rutina escolar como una tarea más y desprovista de sentido original. Las dificultades del maestro para comprender la evaluación por logros, para sustituir su tradicional paradigma de evaluación por éste, para diferenciarla de otras forma de evaluar, lo ha llevado a un tecnicismo difícilmente compatible con los cambios que propone la evaluación por logros. En medio de esta dificultad, el maestro se enfrasca en discusiones y elaboraciones sobre la cantidad de indicadores para cada logro, el tamaño de la evaluación, la contratación de la sistematización de los boletines, su entrega a tiempo para la reunión de padres de familia y olvida finalmente los propósitos mismos de la evaluación, su sentido y el niño a quien se dirige. La práctica evaluativa se torna en una actividad centrada en sí misma, con sentido autónomo e independiente del proceso educativo y del desarrollo del niño. *Se evalúa para evaluar.*

“Una maestra le aclara a otra como construir indicadores de logro: ‘Es lo mismo que los objetivos pero en lugar de colocar el verbo en infiniti-

vo se coloca en presente y ya. Eso es todo'. Empieza a indicar cómo los verbos dan una idea de cómo se clasifican según los dominios: 'todo lo relacionado con el pensamiento y el conocimiento como 'relacionar', 'comprender', 'transformar' es cognoscitivo, todo lo relacionado con movimiento es psicomotor, y así'. La maestra empieza a hacer un listado de verbos para cubrir sus dominios. Toca hacer un número determinado de logros dependiendo de la intensidad horaria de las materias. Es una tarea. No se articula a la enseñanza, al aprendizaje de los niños, a los objetivos de las disciplinas".

"Los maestros se inventaron que los logros son los mismos objetivos y el maestro coge y califica como el sistema antiguo y dice: 'este tiene un 3.0 y este 3.0 en letras es insuficiente'. Ellos no se han despegado de la parte cuantitativa, son muy pocos los que sí".

El maestro no sabe qué hacer: reconoce su *falta de práctica en hacer los indicadores* pues no están acostumbrados a evaluar de esa manera, aunque vean y aprecien la evaluación por logros. La evaluación por logros asume finalmente tan variadas características, que más bien expresa esa dificultad para conceptualizarla, para diferenciarla de otras evaluaciones y para instrumentarla a propósito de su práctica pedagógica y de las finalidades de la nueva evaluación.

"Los logros yo los evalúo a través de los contenidos. Si me voy a comprensión de lectura sólo cuando le haga preguntas de comprensión de lectura al niño, puedo mirar si su estructura de comprensión está bien, si su comunicación está bien. Entonces, lo estoy logrando".

"Por una parte, yo no puedo tener una sola evaluación, tengo que evaluar todo un proceso y esa es una parte. Eso me va a dar un índice porque yo no puedo medir si al niño le pegaron en la casa antes de salir y llegó a la escuela y no quería saber nada de nada. Eso solo lo veo cuando el niño lo cuenta. Ahora, las cosas no son solo escritas, hay niños a los que se les dificulta más escribir que hablar, entonces yo hablo con los muchachos, cada vez que se participa y se habla, pues se expresa, y esa es otra forma que uno tiene para ir mirando. Pero esa es una posibilidad que me obliga a trabajar individualmente con ellos".

“Yo pienso que cuando uno se ubica en un nivel, yo por ejemplo estoy con cuartos y quintos, hago referencia en cosas que les puedo exigir a los niños mucho de su pensamiento lógico y matemático más preciso, donde le puedo exigir cierta memorización de conceptos que ya tiene y que los puede combinar para dar respuesta. La formulación de un indicador de logro me dice lo que el niño está necesitando de acuerdo con el grado, con los temas y con los objetivos propuestos. Yo quisiera que desaparecieran los tests y que fueran un juego para el niño. Un indicador de logro es distinto a la aplicación de un examen que el niño ... rígido. Yo creo que el mismo niño va mostrando, va opinando, se va comprometiendo a ese logro que va manifestando. Yo creo que lo que se formula como logro, da mucho margen de libertad, de que el niño se sienta el dueño del conocimiento, el dueño del proceso. Uno lo apoya dándole más tiempo y sugiriéndole que haga las cosas en todas partes para probar”.

“Los indicadores de logro serían aquellos puntos específicos sobre los que vamos a evaluar a determinado niño. Esa evaluación no se haría sobre algo de la materia sino sobre algo vivencial en el niño, específicamente sobre aquello que el niño vive, que el niño realiza. Los indicadores de logro sirven para que el niño vaya buscando un progreso él mismo, sin que nadie lo esté forzando sino que en la medida de sus capacidades el niño vaya progresando y siendo cada día mejor con base a lo que ya tenía aprendido. Yo no cambiaría sino mejoraría y conservaría lo que tengo, la forma de evaluar a los niños en este momento que es de observar lo que ellos han mejorado y progresado en cuanto a sus vivencias y sería seguir viendo y buscando cosas mejores para los niños”.

“Yo creo que los niños o los evaluados no tendrían una meta fija que ellos quisieran conseguir, sino que tendrían una ruta que seguir y se perderían por el camino, no llegarían a ningún objetivo vivencial y práctico, porque en realidad ellos podrían aprender muchas cosas pero nunca encontrarían algo que les dijera si van bien o no o que pararan en un punto y tomar las cosas por otro lado mejor. La evaluación en años anteriores se realizaba en forma cuantitativa, se hacía en tal forma que se evaluaba lo que el niño aprendía en un momento dado, mientras que ahora no sólo se evalúa lo que aprende sino la capacidad que tiene para aprender, el logro que ha podido dar anterior al momento”.

LA CAPACIDAD PRODUCTIVA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un instrumento de gran utilidad para el maestro: media en la estructuración de las relaciones maestro-alumno, alumno-institución educativa y alumno-alumno de tal forma que produce para el maestro efectos funcionales. Al alumno, por su parte, lo influye y modifica a través de *su comprobación* de lo que es y de cómo es y simultáneamente lo mueve a satisfacer las expectativas generadas sobre él.

En el caso del maestro:

• La evaluación le sirve para disciplinar, controlar, castigar y sancionar:

“Si, no se plantean hacia dónde están apuntando las cosas. Aún más, cuando el maestro llega bravo al curso, eso siempre ha pasado, dice: ‘saquen una hoja’ y las cinco o tres o una pregunta que se le ocurre hacer, raja a los chinos. Es decir, en evaluación estamos muy mal”.

“Eso preocupa mucho, a la escuela se la come el comportamiento, ella no puede enseñar porque siempre está disciplinando todo el tiempo. Ahí hay una problemática bien seria. También entonces debe ser un problema del manejo de la misma disciplina...”.

“Esa pelea, sobre todo a final de año con el comportamiento de los alumnos es muy tenaz en el consenso de maestros”.

“Yo lo voy a rajar”, “le voy a poner matrícula condicional”, “perderá el cupo”, “toca suprimirle una actividad que le guste”.

• La evaluación le sirve para ordenar, igualar y homogenizar aunque se trabaje con discursos teóricos e intentos de aplicación práctica sobre logros que reconocen los diferentes ritmos de los estudiantes:

“La diferencia inicial está desde el punto de vista de la formulación, porque la formulación del objetivo le dice a usted que espera un porcentaje de rendimiento y el logro no le dice ese porcentaje, porque el logro lo tiene que lograr, valga la redundancia, el estudiante. Entonces diez alumnos lo lograrán en un día, diez en otro y así. Y esa diferenciación de logros que debe hacer un maestro en el aula es a lo que le tiene pavor porque le cuesta más trabajo: fíjate que los diez que lo pasaron primero, tienen que ir hacia el otro logro y el profesor se tiene que quedar con los otros hasta que logren todos todo, entonces ahí están los indicadores de logro y ellos mismos tienen que decir cuál es el mínimo que tiene que lograr cualquier persona en el campo de la normalidad. Entonces los que son muy buenos para matemáticas tendrán todos sus logros, pero a los que no les gusta mucho estarán con los logros mínimos y esos procesos no los ve el maestro”.

• **La evaluación le sirve para formar y cumplir una función educativa con sentido:**

“Los objetivos van encaminados hacia información, los logros van encaminados hacia formación: yo alcanzó un logro en el muchacho cuando el muchacho me comprende, por ejemplo, le voy a enseñar a sumar, yo necesito que el niño sepa cuánto es $2+2$ o que tenga la estructura mental para poder lograr la respuesta de $2+2$. Si voy a trabajar por logros lo que necesito es la estructura mental del muchacho. Así, yo entro a ver lo que él necesita para eso: seriación, clasificación, lateralidad... una serie de formación de estructuras si voy al objetivo que sume $2+2$. El logro es que el niño desarrolle estructuras para poder sumar”.

“dar otra oportunidad y otra y otra”.

En cuanto a los alumnos

• **A través de la evaluación se ratifica la credibilidad en el maestro.** Su juicio evaluativo es decisivo por la autoridad que ejerce sobre el niño y en esa medida, por la capacidad productiva de sentimientos, afectos, consensos y realidades. La evaluación crea una relación activa y productiva entre el alumno evaluado y la evaluación (conducta, comportamiento, aptitud, habilidad y conocimiento

que se le atribuye) de tal forma, que el estudiante puede manifestar la conducta buscada por el maestro.

“... si lo dice la profesora está bien”.

“Si uno hace una palabra mal la profe le pone a hacer cincuenta veces la misma palabra. No, pero eso era unos días que la profesora estaba mal y estaba brava porque no le respondía nadie. Porque ella lleva como cinco años con nosotros y decía que no le respondían como ella quería . Entonces, ella estaba muy brava con nosotros”.

“Yo el primer día que llegué a esta escuela me tocó con la profesora ... y ella lo cogía a uno y le pegaba con una regla y nos cogía de las orejas. Yo iba bien en ese año pero me tocó repetir porque no hablaba bien”.

“A mi me fue mal porque no acabé la cartilla”.

“Lady Johana es la más desaplicada del salón. Cuando, le dicen el nombre no contesta y la profesora le dice: ‘¿Es muda?’ y ella contesta que sí”.

“(Me va) Más o menos, medio medio porque a veces hago una tarea y se me olvida la otra. Yo bien por la responsabilidad porque si hay que hacer un trabajo siempre lo hacemos. Por ejemplo, hay niños que siempre cumplen y otros que nunca cumplen. Yo creo que de los que están aquí casi todos están bien”.

• **La evaluación provoca diferentes sentimientos y actitudes en los niños** frente a la escuela, a la actividad escolar (rechazo frente a la copia y la repetición a propósito del castigo), al maestro (desaprobación), a sí mismo (nervios, inseguridad, extrañeza y felicidad) y a los compañeros (los malos, los buenos, *la muda*):

“En las previas todo lo que uno ha aprendido ya se le olvida. En cambio si uno está estudiando así normal más se acuerda de las cosas. Porque cuando nosotros tenemos una previa entonces uno oye: no me acuerdo, no me acuerdo”.

“Hay veces que califica bien porque uno se lo sabe pero otras se le olvida. Si nos dan nervios ya no lo hacemos bien y queda mal. La profesora nos dice que nos acordemos, que nosotros sabemos y que ya habíamos hecho eso

y que ella ya no nos vuelve a repetir. A veces nos trata de explicar lo que no entendemos. Casi todas las veces hay niños que nunca entienden. Entonces ella pregunta *quiénes no entendieron* y les vuelve a explicar pero a veces nadie levanta la mano”.

“Más que todo uno siente miedo porque dice: *tanto que uno se esfuerza para que llegue una previa y lo dañe todo*”.

- **La evaluación afecta las relaciones padres-hijo:**

“Los papás vienen para que se las entreguen (las notas) y les digan las cosas que a uno le faltan o le hagan una observación”.

“La profesora hace una observación en la hojita. Por ejemplo, si nos autoevaluamos mal ella pone esa recomendación a los papás y corrige si no es así”.

“Nos da miedo porque cuando hay problemas los llaman y a uno le da miedo porque si uno hizo algo malo los papás vienen, hablan con la profesora y luego a uno lo regañan en la casa o le pegan. No nos regañan cuando es entrega de boletines y a uno le ha ido bien”.

“Nunca nos gusta que los profesores hablen con los papás, sólo cuando le dicen que uno ganó el año porque siempre es *usted va mal*”.

Llaman a los papás “porque hay niños que son groseros, que pelean. Para ponerles matrícula *incondicional*. A ellos los sacan del salón. También nos sacan cuando comemos en el salón porque está prohibido”.

- **Para los niños, la evaluación está centrada en lo negativo más que en lo positivo:**

“Cuando estamos bien no nos dice nada, solo nos pone ‘E’”.

“Cuando estamos mal nos pone *corrección para repetir*”.

A MANERA DE BALANCE

Las prácticas evaluativas vistas a través de los juicios evaluativos (tipos y características, construcción y emisión), de las estrategias de

evaluación y de la capacidad productiva de la evaluación puede presentarse en forma resumida, a través de las siguientes conclusiones:

- Los juicios evaluativos del maestro hacia el alumno son categóricos, muestran una mirada orientada por criterios totalizadores, generales y ambiguos y expresan concepciones de alumno y escuela tradicionales a pesar de la abundancia de discursos evaluativos teóricos renovadores. La carga valorativa polar bueno-malo, positivo-negativo, etc, está claramente presente en los juicios y parece inseparable de ellos (ver Cuadro No. 4). No obstante hay pretensiones de *objetividad* en los juicios realizados.
- La construcción de los juicios evaluativos sigue una lógica de evaluación por productos, de tal forma que se atribuyen valoraciones al parecer terminales y definitivas para el alumno, a pesar de la orientación hacia la recuperación. Esta es asumida como un rescate de lo perdido, más no como un proceso de dedicación especial al niño para su afianzamiento.
- Las estrategias de evaluación, en este caso la evaluación por logros, posibilita todo un engranaje evaluativo con sentido en sí mismo al punto que se olvida el alumno y el aprendizaje y se torna en una reflexión, discusión y construcción técnica complicada y aún sofisticada.
- La evaluación tiene una capacidad de producir efectos benéficos para el maestro y para el alumno. Los beneficios para el maestro tienen que ver con el orden, la disciplina, el fácil manejo del grupo de alumnos, la agilidad y fluidez de la actividad escolar planeada y un sentido de la efectividad de su enseñanza. Mientras que para el alumno, la productividad se vincula a los sentimientos y concepciones que aprende a través de la evaluación sobre sí mismo, sobre la actividad escolar, sobre el maestro y sobre sus compañeros.

CUADRO No. 4

TIPOLOGÍA DE JUICIOS EVALUATIVOS

Tipos de juicios Valoración	Personal	Comportamental	Cognoscitivo	Social
Positiva	Actitud Capacidad Característica sociales	Responsabilidad	Orden Contenido Atención Asistencia Cumplimiento Capacidades	Compañerismo Respeto Capacidad de adaptación Respeto Solución de conflictos
Negativa	Personalidad Actitud Capacidades Gustos Herencia familiar	Desorden Indisciplina Evasión Compromisos Irresponsabilidad Ausentismos Retrasos	Procesos: comprensión, identificación, análisis, atención Resultados de las áreas de acuerdo con lo esperado: formales y de contenido Capacidades de los estudiantes para cada área	Conflictivo Agresivo

Fuente: Boletines.

LOS OBSTÁCULOS PARA EL CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

En la perspectiva de la evaluación como representación social es posible afirmar que coexisten discursos teóricos actualizados y prácticas tradicionales que permiten al maestro sobrevivir sin traumas en la institución educativa, frente a las exigentes demandas sociales y de los distintos actores educativos.

Los nuevos discursos siempre se imponen como lo mejor, lo deseable. Frente a ellos es necesario dejar atrás lo que se supone es atrasado, viejo y malo. No se reconocen lo existente. Es un difícil intento de generar el cambio partiendo de cero.



El cambio en evaluación se enfrenta a fuertes obstáculos desarrollados a lo largo de este texto. El principal lo constituye la manera como la evaluación ingresa a ser parte de una práctica cultural, en cuanto a que está incorporada en las formas de socialización primaria y secundaria y en la medida en que el cambio implica concesiones, pérdida de privilegios, cambios en las formas de gratificación y dificultades

de sustitución de todos estos componentes por unos nuevos, distintos y satisfactorios.

La principal dificultad del cambio radica en que la práctica evaluativa no es un producto mecánico derivado linealmente de concepciones novedosas y alternativas. Es más bien una reconstitución de conocimientos, experiencias, nuevas y distintas concepciones que plantean un cambio difícil, no siempre visible y de más largo plazo. Los maestros, no obstante, se desesperanzan, se plantean *sin salida* frente a las dificultades del cambio y empiezan a ser los primeros *duros críticos* de nuevas posibilidades para la institución.

Por su parte, el cambio es percibido con dificultad por el maestro: la importancia del discurso teórico, el valor de una nueva mirada de lo educativo (el niño, la escuela, la educación), el deseo de acoger nuevas maneras de operar en la práctica se ven opacados, por la falta de claridad para orientar la práctica a partir de lo existente y muy posiblemente, por la ausencia de herramientas para construir esas nuevas alternativas. Esta dificultad se resuelve a través de la convivencia, como ya se dijo, de concepciones novedosas, prácticas tradicionales y críticas a los discursos o propuestas que intentan movilizar el cambio (por ejemplo, la estatal).

Una caracterización de los principales obstáculos que enfrenta el maestro para realizar un cambio en las prácticas evaluativas puede ayudar a comprender su actitud crítica y desesperanzada. El maestro pareciera sentir dificultades para determinar hacia donde dirigir la práctica pedagógica de aula (cómo actividades concretas y cotidianas pueden colaborar en el desarrollo integral del niño), para seleccionar los aprendizajes y las enseñanzas en las diferentes áreas de conocimiento (qué aprendizajes privilegiar en el estudiante y qué enseñar), para integrar al proceso educativo variables no cognitivas (cómo se articulan los valores, las motivaciones, los intereses de los estudiantes, el comportamiento y la disciplina al conocimiento que se distribuye, circula y crea en la escuela).

A manera de recuento pueden nombrarse así los obstáculos principales para el cambio de las prácticas evaluativas:

- **Uno fue educado así.** La historia escolar del maestro tiene una fuerte influencia en la manera como el maestro concibe y desarrolla su práctica evaluativa en el aula, siendo un obstáculo para la concreción de los discursos en acciones concretas en el aula.
- **La evaluación: mecanismo de poder sobre el alumno.** La evaluación es utilizada en la práctica cotidiana, como mecanismo de control sobre los alumnos. Es una evaluación que no brinda valoraciones o indagaciones sobre el sentido del proceso pedagógico, sino que califica y busca mantener el orden y la disciplina como criterios centrales orientadores.
- **La evaluación: tejido complejo de relaciones y exigencias múltiples.** Variadas fuentes conforman este tejido complejo de relaciones: a) la *profecía autocumplidora*, operante en la evaluación donde el alumno se esfuerza por satisfacer las expectativas del maestro y

produce como resultado aquello que el maestro le asigna valorativamente. b) deber ser incorporado por los individuos en la socialización, presente de manera activa en la institución educativa. c) las expectativas de los otros construidas socialmente. d) las prácticas y discursos del maestro orientadas al mantenimiento de un ambiente ordenado, disciplinado y normado que le permita fluir en su actividad, sin tropiezos. e) la organización de la actividad escolar para satisfacer las exigencias de una sociedad y de unos padres de familia, con intereses distintos sobre ella.

- **La inseguridad profesional del maestro.** Se relaciona con el sentimiento del maestro de no saber ni comprender. El hecho de no tener herramientas, le ha generado al maestro una cultura de la sumisión que lo hace depender de múltiples ofertas de capacitación, de los textos escolares y las decisiones editoriales en ellos implicadas. Estas ofertas igualmente se han tomado un espacio ante el cual el maestro no está preparado para optar y hoy se siente bombardeado y *en manos de*.

- **Problemas de la profesionalización docente.** El tipo de vinculación laboral del docente, la búsqueda de reconocimiento salarial por vía sindical -no por méritos y resultados profesionales- el cumplimiento laboral con lo mínimo, las dificultades para ser creativos y trabajadores en ambientes viciados y burocratizados donde son censurados por sus colegas, truncan al maestro la posibilidad de ser autónomos en su oficio y de desarrollar alternativas propias para la resolución de los problemas centrales de su práctica pedagógica.

- **La solución a los problemas y dificultades está en la teoría y en la capacitación.** Para los maestros el reconocimiento de la práctica, su reflexión y potenciación no son punto de partida del cambio. Atribuyen a la teoría y a la capacitación la generación de las alter-

nativas de cambio. Ellas son las salvadoras. A su vez, el afán por actualizar y cualificar la labor de los maestros para responder a las nuevas demandas intelectuales y sociales, ha desencadenado una excesiva oferta de cursos, seminarios y demás generando la tendencia a querer incorporar o considerar necesario e importante todo lo que resulte novedoso o innovador, pero sin unos criterios claros que realmente cualifiquen la praxis. La teoría puede convertirse en una trampa en cuanto encubre con su lenguaje y su técnica la realidad cotidiana sin contribuir a transformarla. Los mismos docentes empiezan a ser conscientes de estos postulados.

- **Concepción de calidad asociada a rajar y exigir.** La ubicación de la calificación en el centro de lo educativo ocasiona la pérdida del sentido de la práctica pedagógica y del aprendizaje. Traslada la preocupación de lo productivo, fértil y creativo al descubrimiento de las debilidades o ausencias inhibitorias de un aprendizaje efectivo.
- **La omnisciencia del maestro.** El maestro concebido tradicionalmente como un ser perfecto e invencible tiene un bajo nivel de autocrítica. La evaluación es, desde la omnisciencia del maestro, un proceso unidireccional que no compromete la evaluación del maestro. El temor a la crítica frente a su práctica no permite una reflexión sobre sus limitaciones y posibilidades.
- **Un discurso evaluativo ajeno y escasas herramientas para articularlo a la práctica evaluativa.** Una permanente circulación de nuevas teorías y enfoques pedagógicos contruidos por otros (legisladores, decisores de política, capacitadores, investigadores, etc.), un desconocimiento y posible subvaloración de la práctica pedagógica cotidiana, una deficiente formación y los problemas asociados a su profesionalización dificultan transferir los aprendizajes teóricos a la práctica o remontar sus actividades cotidianas de aula a los propósitos, ideales, planteamientos y propuestas teóricas.

• **Superposición del discurso prescriptivo.** En la institución educativa existe la tendencia a pasar rápidamente de los problemas de la práctica pedagógica al deber ser, sin la suficiente reflexión sobre esa práctica, sin su documentación, sin el descubrimiento de sus causas, sin construcción de alternativas de acción a partir de esos hallazgos. Muy posiblemente la dificultad radica en el escaso conocimiento y valoración que tiene el maestro de su práctica cotidiana. No sabe qué tanto hace, ni cómo lo hace y entonces no puede ir reconstruyendo esa práctica hacia los derroteros del deber ser.

BIBLIOGRAFÍA

Alfieri, F y otros, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos evaluativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Fundación Paideia y Ediciones Morata, Volumen II, 1995.

Alvarez Mendez, Juan Manuel, *Valor social y académico de la evaluación*, En: **Alfieri, F y otros**, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos evaluativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Fundación Paideia y Ediciones Morata, Volumen II, 1995.

Angulo, José Félix, *Evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia*, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 286, 1988.

Angulo, Rasco, J. Félix, *La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo*, En: **Alfieri, F y otros**, *Volver a pensar la educación, Prácticas y discursos evaluativos* (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid, Fundación Paideia y Ediciones Morata, Volumen II, 1995.

Blanco, Nieves, *Contexto institucional y práctica docente, Estudio de un caso (1)*, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 303, 1994.

Broc Cavero, Miguel Angel, *Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria*, En: *Revista de Educación*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 303, 1994.

Díaz Barriga, Angel, 1988, *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. En: *Aportes*, La evaluación escolar, Santa Fe de Bogotá, Octubre de 1993.

House, Ernest R., *Gran política pequeña política*, En: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, No. 202. 1992.

House, Ernest R., *Tendencias en evaluación*, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 299, 1992.

Gimeno Sacristan, José, *Reformas educativas, Utopía, retórica y práctica*, En: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, No. 209, 1992.

Granes, José y Hernández, Carlos Augusto, *Evaluar para conocer, una propuesta para la evaluación de docentes en ejercicio*, En: *Revista de Educación y Ciudad*, Santa Fe de Bogotá, 1996.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S, *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1981.

Kaplan, Carina V, *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2a. edición, 1994.

Kvale, Steinar, *La evaluación y la descentralización de los conocimientos*, En: Revista de Educación, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, No. 299.

MEN, *Serie documentos especiales*, Santa Fe de Bogotá, Resolución número 2343 de junio 5 de 1996,

Menin, Ovide y San Jurjo, Liliana s.f., *La evaluación del proceso de aprendizaje*, En: Aportes, La evaluación escolar, Santa Fe de Bogotá, Octubre, No. 39, 1993.

Moscovici, Serge, *Introducción a la Psicología Social*, Ensayos Planeta, Barcelona, Editorial Planeta, 1975.

Nilo, Sergio U., *Temas de evaluación*, En: Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas, Bogotá, Asociación de publicaciones educativas Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas, No. 17, 1973.

Page, Mariano Alvaro y Cerdan Victoria, Jesús, *De la evaluación externa de la reforma de las enseñanzas medias a la evaluación permanente del sistema educativo*, En: Revista de Educación, Barcelona, No. 277, 1985.

Rodríguez R, Rafael, *De los objetivos a los logros, ¿Nueva cultura de la evaluación cualitativa?* En: Revista Educación y Cultura, Santa Fe de Bogotá, Ceid-Fecode, No. 43, 1997.

Rojas Rubio, Manuel y Camargo Abello, Marina, *La evaluación de programas educativos nacionales, Colombia 1.960-1.992*, Santa Fe de Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-, 1996.

Rosales, Carlos, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, 1990.

Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfied, Anthony J, *Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1987.

Villa Sánchez, Aurelio, *La evaluación del profesor: perspectivas y resultados*, En: Revista de Educación, Barcelona, No. 277, 1985.