

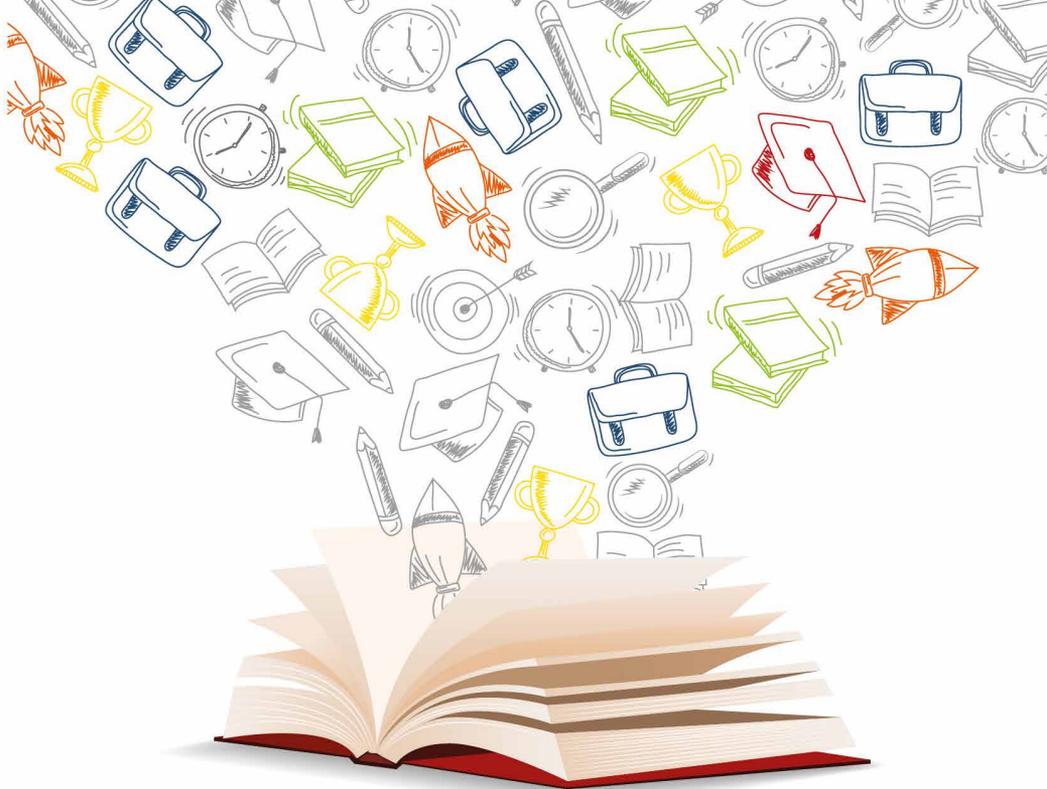
Segunda edición

Evaluando la evaluación de los aprendizajes

Agustín Fernández Santos

UFG-Editores

UNIVERSIDAD FRANCISCO GAVIDIA



Segunda edición

Evaluando la evaluación de los aprendizajes

Agustín Fernández Santos

UFG-Editores

UNIVERSIDAD FRANCISCO GAVIDIA

Misión

La formación de profesionales competentes, innovadores, emprendedores y éticos, mediante la aplicación de un proceso académico de calidad que les permita desarrollarse en un mundo globalizado.

Visión

Ser la mejor universidad salvadoreña, con proyección global, que se caracteriza por la calidad de sus graduados, de su investigación, de su responsabilidad social y de su tecnología.

Consejo Directivo

Presidenta: MEd. Rosario Melgar de Varela
Vicepresidenta: Dra. Leticia Andino de Rivera
Secretaria General: MEd. Teresa de Jesús González de Mendoza
Primer Vocal: Dr. e Ing. Mario Antonio Ruiz Ramírez

Rector

Dr. e Ing. Mario Antonio Ruiz Ramírez

Vicerrectora

Dra. Leticia Andino de Rivera

Secretaria General

MEd. Teresa de Jesús González de Mendoza

Dirección y contacto

Universidad Francisco Gavidia: Calle El Progreso n.º 2748, Edificio de Rectoría,
San Salvador, El Salvador.
Tel. (503) 2249-2700
www.ufg.edu.sv

Misión

Diseñar, promover y acompañar iniciativas, políticas, programas y proyectos académicos empresariales para el desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación que impacten en la productividad y competitividad de El Salvador.

Visión

Ser el instituto científico líder en El Salvador en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Director

Oscar Picardo Joao, PhD.

UFG EDITORES

Coordinación

Jenny Lozano

Corrector de estilo

Carlos Alberto Saz

Diagramación y diseño

Gustavo A. Menjívar

DIRECCIÓN Y CONTACTO

Calle El Progreso n.º 2748, Edificio de Rectoría, San Salvador, El Salvador, Centroamérica.

Tel.: (503) 2249-2700 y (503) 2249-2716

Correo electrónico: editores@ufg.edu.sv

www.ufg.edu.sv

Consejo de Redacción

Dr. Oscar Picardo Joao

Director del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI-UFG).

Correo electrónico: opicardoj@ufg.edu.sv

Dr. Rainer Christoph

Investigador Nanotecnología ICTI-UFG.

Correo electrónico: rainer@nanotecnica.net

Doctorando Rolando Balmore Pacheco

Director de Egresados y Graduados UFG.

Correo electrónico: rpacheco@ufg.edu.sv

DE ESTA EDICIÓN

Título: Evaluando la evaluación de los aprendizajes. Segunda edición

Autor: Agustín Fernández Santos

Colección: Educación

Segunda edición

©Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI), 2019.

ISBN 978-99923-47-79-9

El contenido y opiniones vertidas en la publicación son responsabilidad exclusiva del autor. Este documento puede ser utilizado atendiendo las condiciones de la Licencia Creative Commons: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Para citar: Fernández, A. (2019). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. San Salvador: UFG Editores.

Hecho el depósito que dicta la ley.

Edición de 300 ejemplares.

Impreso en Diseño e Impresión
Octubre de 2019, San Salvador, República de El Salvador, América Central.

Dr. David López

Investigador asociado ICTI-UFG.

Correo electrónico: davidlopez@hotmail.com

Dr. Marlio Paredes

Departamento de Matemáticas de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Investigador visitante del Simon A. Levin Mathematical, Computational and Modeling Sciences Center, Arizona State University.

Correo electrónico: marlio.paredes@correounivalle.edu.co

Dedicatoria

A todos aquellos docentes que desean superarse cada día y están comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos.

A todos los alumnos que tuvieron que sufrir la injusticia de una evaluación inadecuada.

A todos los que deseamos ver más alumnos motivados y felices porque se sienten protagonistas e importantes en su proceso de aprendizaje.

A mi esposa, mis hijos y mis nietos, que siempre me animaron a ser mejor docente en los ámbitos escolares y universitarios.

A todos los maestros que tuve, que compartieron la vocación por la docencia y que me enseñaron cómo NO hay que evaluar.

A todos, gracias, porque estas líneas fueron inspiradas por todos ustedes.

Y espero que ellas nos ayuden a no seguir cometiendo los mismos errores y a hacer de la evaluación una estrategia de aprendizaje.

Índice de contenidos

Introducción.....	17
-------------------	----

I

La ética en la evaluación de los aprendizajes23

Introducción.....	25
1.1 Ética y evaluación.....	29
1.1.1 Principios éticos en la evaluación	31
1.1.2 ¿Qué caracteriza a la evaluación ética?.....	35
1.2 La ética y algunas contradicciones teórico-prácticas en los procesos evaluativos	40
1.2.1 ¿Aprender o aprobar?.....	40
1.2.2 ¿Quién es el responsable de los resultados de la evaluación? ¿Se evalúa solamente al estudiante?	41
1.2.3 ¿Se evalúa lo que el currículo contempla como fines de la educación?	42
1.2.4 Enfoque inclusivo en educación; ¿y en evaluación?.....	43
1.2.5 ¿Evaluación de procesos o de resultados?.....	44
1.2.6 ¿Conocimiento de notas para culpar al estudiante o reflexión en las causas para mejorar?	46
1.2.7 ¿Evaluar o alienar?	48
1.2.8 ¿Evaluar para diagnosticar y motivar o calificar para competir?	49
1.2.9 ¿Aprendizaje colaborativo o evaluación individual?	50
1.3 El gran problema de la evaluación: la falta de ética en el uso de los resultados	52

1.4 Evaluación, poder y ética.....	56
1.4.1 La evaluación como control.....	58
1.4.2 La evaluación como ejercicio y estrategia de poder.....	60
1.4.3 Obediencia, poder y ética.....	63
1.5 Autoevaluación, metaevaluación y ética	64
1.6 La objetividad en la calificación, un problema ético que resolver	68
1.7 La evaluación, la autoestima y la ética.....	75
1.8 Las notas, su significado y valor.....	82
1.9 La respuesta: una nueva cultura evaluadora	85
1.9.1 Redimensionar la evaluación en el proceso educativo	85
1.9.2 La evaluación como estrategia didáctica de aprendizaje	87
1.9.3 ¿Están formados los docentes para evaluar?.....	88
1.9.4 Fomentar la autoevaluación y la metaevaluación	93
1.9.5 Compromisos éticos de los docentes como evaluadores	95

II

¿Qué evalúas, cuando evalúas los aprendizajes? 97

Introducción.....	98
2.1 ¿Qué evaluamos cuando evaluamos aprendizajes? ¿Qué queremos evaluar?	100
2.2 Los paradigmas del aprendizaje y los contenidos de la evaluación.....	102
2.3 ¿En El Salvador, cómo estamos en relación con los procesos evaluativos?	105
2.4 Los resultados obtenidos de la evaluación, ¿qué nos permiten mejorar en educación?	109
2.5 ¿Qué aprendizajes hemos olvidado evaluar?	112

2.5.1 El currículo oculto como fuente de aprendizajes.....	115
2.5.2 El currículo paralelo como fuente de aprendizajes.....	116
2.5.3 El desarrollo socioemocional del alumno	117
2.5.4 Los procesos frente a los resultados	118
2.5.5 Habilidades y competencias.....	120
2.6. Cuando evaluamos, ¿evaluamos competencias?.....	121

III

Cuando evalúas ¿evalúas competencias?..... 124

Introducción.....	125
3.1 Enfoque curricular por competencias	127
3.2 Vacíos actuales en este enfoque	131
3.3 Presupuestos del enfoque por competencias	134
3.4 La evaluación de competencias: un nuevo paradigma.....	136
3.5 La evaluación tradicional y la evaluación de competencias	139
3.6 El enfoque de la evaluación de competencias.....	142
3.7 La evaluación de competencias y el aprendizaje de competencias	148
3.8 La evaluación de competencias: los instrumentos.....	153
3.9 ¿Evaluamos competencias?.....	163

IV

¿Educación inclusiva vs. evaluación exclusiva?..... 166

Introducción.....	167
4.1 Educación inclusiva: un acercamiento al tema	169

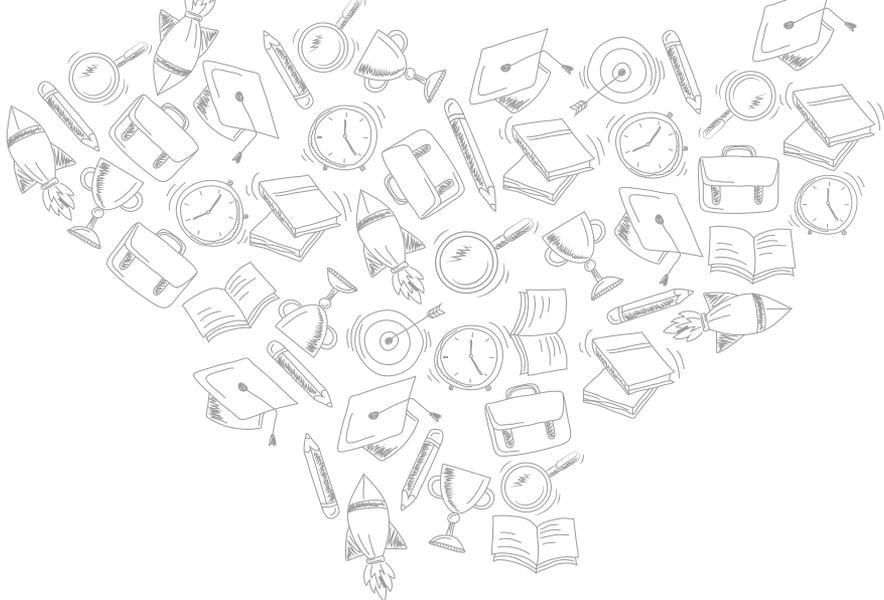
4.2 Evaluación inclusiva para una educación inclusiva.....	173
4.2.1 Evaluación tradicional y evaluación inclusiva.....	176
4.3 La evaluación inclusiva, garantía para la calidad educativa	180
4.4 Indicadores de la evaluación inclusiva	181
4.5 Tipos de evaluación y la evaluación inclusiva.....	183
4.6 Estrategias de evaluación en la evaluación inclusiva.....	184
4.6.1 Autoevaluación	185
4.6.2 Coevaluación.....	186
4.7 Evaluaciones externas y estandarizadas y la evaluación inclusiva	187
4.8 Evaluación inclusiva: normativas y legislación	189

V

La retroalimentación en el proceso evaluativo: Nuevos paradigmas 193

Introducción.....	194
5.1 La retroalimentación: concepto y teoría	200
5.1.1 Tipos de retroalimentación:	202
5.1.2 Características de la retroalimentación efectiva	203
5.2. La retroalimentación en el proceso evaluativo	207
5.3. Las 5 preguntas a responder en el proceso de retroalimentación.....	208
5.3.1 ¿Qué retroalimentar?.....	208
5.3.2 ¿A quién retroalimentar?	211
5.3.3. ¿Cuándo retroalimentar?	214
5.3.4 ¿Cómo retroalimentar?	216
5.3.5 Para qué retroalimentar.....	220

5.4. La retroalimentación, la motivación y la autoestima	224
5.5. Retroalimentación desde el enfoque positivo y cualitativo.....	232
5.7. A modo de conclusión:.....	246
Notas al final.....	248
Bibliografía	257



Introducción

En los últimos años, en América Latina se ha hablado mucho de calidad educativa, relacionándola a la formación docente, al liderazgo de los directores, a los recursos educativos, a la gestión escolar, a los enfoques curriculares, etc.; pero se ha olvidado que, para que haya calidad en la educación, debe garantizarse un aprendizaje de calidad.

Ahora bien, la calidad en el aprendizaje está íntimamente ligada a la calidad de la evaluación y esta se presenta muy vinculada a dos procesos: al formativo como docente, que casi siempre ha descuidado la formación en evaluación y a la experiencia vivida por el docente en torno a este tema. Así, no es raro constatar que hay muchos maestros que evalúan imitando a los “modelos” que tuvieron en su escolaridad colegial, que a través del ensayo y error van construyendo una forma de evaluar, que recurren al instinto didáctico o al sentido común.

Generalmente, hemos sido formados más para enseñar que para evaluar. La evaluación ha sido considerada, tradicionalmente, no como una estrategia de aprendizaje, sino como una forma de constatar los aprendizajes de los alumnos; casi nunca se ha insistido en la evaluación como alternativa motivacional, como instrumento de aprendizaje, como estrategia formativa para el docente, etc. Nos hemos olvidado de que, en la evaluación, está la garantía de la calidad educativa, si esta es utilizada para la autoevaluación y para el autoaprendizaje, tanto por parte del alumno, como del profesor.

Una evaluación así ha podido contribuir a consolidar rutinas y prácticas evaluativas que niegan la verdadera naturaleza del proceso evaluativo y han hecho que la mayoría de alumnos vea, en la evaluación, un castigo, una sanción, un ejercicio de poder del docente o del sistema educativo, una amenaza a su autoestima personal y académica.

Con estas ideas se pretende ayudar a tomar conciencia, desde una reflexión crítica, de posibles errores que hayamos cometido o estemos cometiendo al implementar un proceso evaluativo, promover un autoanálisis sobre las actitudes y valores con que aplicamos dicho proceso y deconstruir nuestras concepciones y prácticas evaluativas para transformar nuestra educación.

Las temáticas que se abordan en este libro sobre la evaluación surgen del análisis de los procesos evaluativos que se aplican en nuestra educación: cuestionamientos sobre la evaluación desde la ética, interrogantes sobre qué es lo que en realidad evaluamos o queremos evaluar, inquietudes sobre si evaluamos lo que nuestro

currículo propone –las competencias– si se hace desde un enfoque inclusivo o exclusivo. Cómo debe ser la retroalimentación antes los resultados del aprendizaje y qué rol desempeña la retroalimentación en el proceso evaluativo.

Las reformas y los cambios educativos no surgen por leyes o decretos, ni por la publicación de planes y programas; los cambios se construyen a partir del análisis y de la reflexión de quienes pretenden constituirse en sujetos históricos de transformación, comprometidos con la deconstrucción de cuanto nos ata a rutinas y a verdades absolutas en el ámbito evaluativo. Simplemente, es una llamada de atención a que evaluemos como lo insinúan nuestros documentos curriculares educativos: constructivamente, con humanidad y para el cambio; que evaluemos competencias y habilidades superiores, valores y actitudes, y todo, desde una profunda ética y profesionalismo con un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad.

Los tiempos y los nuevos enfoques en educación nos invitan a abrir nuevos caminos y a innovar, dejando de lado los viejos paradigmas de evaluar para acreditar un grado, de calificar cuantitativamente, de evaluar solo para verificar resultados desde la perspectiva e intervención única del docente, olvidando los procesos, los componentes de participación del estudiante, de retroalimentación de cómo se ha aprendido y de cómo se ha enseñado, de autoaprendizaje, etc.

Hoy se habla de corresponsabilidad en los éxitos y en los fracasos en el aprendizaje de los alumnos; se cuestiona, también, el uso que se hace de los resultados de la evaluación, se llama la atención sobre

aspectos relacionados con actitudes del docente, con elementos emocionales y afectivos del alumno, con el apego o no a los principios éticos, con el abuso de poder, con la incongruencia entre los procesos evaluativos y el currículo o, lo que es lo mismo, se duda de la fiabilidad y la validez de las evaluaciones que efectuamos.

Así como el aprender no es solamente un proceso meramente cognitivo y se valoran altamente otros elementos que contribuyen a aprender mejor, la evaluación debe considerar también lo emocional, lo actitudinal, lo relacional, lo social, lo político, etc., sabedores de que no todo lo evaluable es calificable. Por lo tanto, no podemos reducir las consecuencias de la evaluación únicamente a lo académico; estas marcan al estudiante en su desarrollo social, afectivo y profesional.

Por ello, el libro tratará la problemática anterior a partir del desarrollo de cuatro grandes temas, desde la perspectiva crítica y constructiva de “evaluar la evaluación de los aprendizajes” y desde una lectura comprometida de la realidad educativa de nuestras escuelas y de nuestro sistema educativo:

- a. La ética en la evaluación de los aprendizajes.
- b. ¿Qué evalúas cuando evalúas los aprendizajes?
- c. ¿Cuándo evalúas, evalúas competencias?
- d. Educación inclusiva vs. evaluación exclusiva.
- e. La retroalimentación en el proceso evaluativo: Nuevos paradigmas.

Todo el libro pretende ser un ejercicio de metaevaluación que busca ayudar a los docentes y a cuantos ejercen puestos de

gestión educativa en centros escolares, organismos implicados en el ámbito educativo, instituciones y asociaciones que colaboran con la mejora de la educación. Por otra parte, es una invitación a cuestionar lo que se hace en evaluación de los aprendizajes y a construir y proponer utopías alternativas a la evaluación tradicional que impera en nuestro ámbito educativo salvadoreño.



I

La ética en la evaluación de los aprendizajes

Introducción

Al abordar el tema de la evaluación, una de las dimensiones generalmente más olvidadas es la ética, juntamente con la política y la social. La práctica nos ha llevado a preguntarnos más sobre cuestiones técnicas que están relacionadas con cómo diseñar y elaborar instrumentos de evaluación, cuándo y cómo evaluar, olvidándonos o, por lo menos, restando importancia a factores emocionales, de poder, de uso de resultados y de ética en la evaluación.

Antes de entrar en el tema de este escrito, reflexionemos sobre algunos cuestionamientos que se hacen en torno a las evaluaciones de los aprendizajes y que, de alguna manera, develan planteamientos críticos en torno a la ética de estas y evidencian que el tema central de la evaluación de los aprendizajes no es solo el técnico. Como docentes y personas involucrados en la educación, debemos analizar este tema desde su complejidad pertinente porque supone una múltiple red de relaciones, de interacciones y de intervenciones y, sobre todo, porque tiene consecuencias éticas, sociales, personales, ideológicas y políticas.

Santos (2003)¹ afirma que, en las escuelas y países, se evalúa mucho y se cambia poco. Luego, algo falla. Porque si la evaluación sirviese para aprender, evitaría la repetición de errores y favorecería la mejora de la práctica. Si solo sirve para medir, clasificar, seleccionar..., repetiremos de forma inexorable los fallos. Por eso, sostiene este autor, que las preguntas básicas al respecto son: ¿para qué evaluar?, ¿cuál es la finalidad?, ¿qué pretende?, ¿qué consigue?, ¿a qué personas ayuda?, ¿a qué valores sirve?

En el currículo se suele dejar bien asentado y claro al profesorado qué, cuándo y cómo evaluar; se trata de preguntas técnicas que indagan sobre cuestiones comunes de alcance burocrático y administrativo. Las cuestiones de fondo no se presentan o se soslayan. Las dimensiones éticas, contempladas en las preguntas antes formuladas por Santos Guerra, se ignoran, perpetuando así el statu quo de concepciones y prácticas evaluadoras que nos retraen al pasado y nos impiden desarrollar una práctica y una teoría sobre una evaluación más integral actualizada.

Cuando se habla de evaluación de los aprendizajes, parecen estar más claros los costos que los beneficios, lo que debe llevar a una revisión crítica, según Iaies G. (2003)², y concluye en que es necesario evaluar las evaluaciones porque estas han expuesto la política educativa a la opinión pública. Los resultados ya no son solo de uso exclusivo pedagógico o técnico. Las evaluaciones hoy tienen un carácter político. Las evaluaciones se han vuelto un hecho político; el mundo político se ha apropiado de sus resultados y presionará para que los sistemas educativos dejen de trabajar para mejorar la calidad y la equidad educativas, y trabajen en el mejoramiento de los resultados de las evaluaciones. El contenido de las evaluaciones será el objetivo de la enseñanza y el currículo a desarrollar. Y esto ocurre, en parte, porque se ha construido un indicador de calidad que es puramente académico (derivado de la matemática y el lenguaje). Aunque la escuela tiene otras funciones, se evalúa en función de resultados académicos.

El significado que tiene la evaluación, desde la perspectiva de la relación docente-alumno, es señalado por muchos autores. Oviedo

(2003)³ destaca que el proceso de evaluación no escapa a las consideraciones éticas, por cuanto la relación educando-educador es una relación de poder y debe haber una regulación implícita del uso de ese poder por parte del educador. La potestad de recopilar información cualitativa y cuantitativa, que podrían cambiar el currículo, la metodología de enseñanza, la influencia en la autoestima del alumno, y otros aspectos derivados de la evaluación son, generalmente, elementos de poder.

Por esto, las decisiones que resulten del proceso de evaluación deben situarse en un contexto ético; las repercusiones psicológicas, familiares, económicas, sociales y de otra índole que en un mayor o menor grado podrían tener dichas decisiones lo justifica. El educador no debe nunca olvidar su compromiso ético, no solo con el educando, sino también con su familia, el sistema escolar, los colegas de la profesión y con la sociedad.

Las prácticas evaluativas son prácticas de aprendizaje y de enseñanza. Por eso Díaz y Hernández (2002)⁴ dicen que la evaluación de los aprendizajes deberá trascender el aprendizaje de los estudiantes y tener en cuenta las actividades de enseñanza que realiza el docente. Debe ser un proceso para y en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, lo patológico de la evaluación es que solo informe respecto a los aprendizajes de los alumnos y que los docentes estructuren las actividades del aula según lo que van a evaluar.

Otro aspecto señalado frecuentemente por diversos autores es que, en todo proceso evaluativo, hay que tener en cuenta aquello que no

es posible medir y que los estudiantes conocen; que la evaluación debe recoger información significativa sobre los resultados, pero también sobre los procesos; que la evaluación no debe limitarse a lo académico, sino que debe ser integral y abarcar los aspectos valorativos y actitudinales, tan importantes como objetivos formativos de la educación.

En la teoría sobre evaluación educativa, se insiste, cada vez más, en que el docente debe formarse como auténtico educador y desarrollar un sistema de evaluación esencialmente formativo; que no sea un proceso que corrompa, humille, discrimine, sino que sea una oportunidad de crecimiento personal y de mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de docente eres” (Santos Guerra, 1999).⁵

No hay que perder de vista que ni la enseñanza ni la evaluación son tareas neutrales; sin lugar a duda, tienen un fuerte componente político, ideológico y ético que afecta a las personas implicadas en ellas. Esto nos lleva a pensar que habrá que estar muy alerta a la hora de evaluar para no contaminar este proceso con los prejuicios, las etiquetas y un sin número de factores que pueden llevar a una sesgada subjetividad a la hora de evaluar.

La evaluación es una tarea difícil para el docente y a la vez constante; no puede dejar de evaluar, al igual que no cesa de facilitar el aprendizaje. El peligro en los procesos formativos iniciales y de servicio de los docentes es pasar por alto esta formación para evaluar. Más aún, cuando se da, suele centrarse en una formación técnica e instrumental, olvidando los fundamentos

éticos, políticos, ideológicos, etc. Al centrarnos en lo técnico, se da mucha importancia a la evaluación como una actividad práctica, a lo objetivo.

La dimensión ética de la evaluación se ha olvidado en la formación. El porqué y el para qué son tan importantes como el qué evaluar y el cómo hacerlo. El docente y el técnico en evaluación se preguntan mucho más por el cómo evaluar y se da por sentado el aspecto ético de esta actividad. Por eso les preocupa especificar el contenido que se evaluará y el componente metodológico. Este paradigma positivista ha inhibido un progreso en la calidad de nuestra práctica evaluativa.

Cuando esto ocurre, se está hurtando a la evaluación de su potencial formativo, convirtiéndola en un mecanismo de control, causa y origen de mucho dolor en los estudiantes y en una fuente de aprendizajes no deseados.

1.1 Ética y evaluación

Tobón y otros (2010)⁶ sostienen que la “esencia del ser competente en el quehacer educativo consiste en ser ético”. La ética está relacionada inherentemente con el desempeño del docente en el aula, con su rol de educador. No se puede educar sin ser ético. Sin embargo, esta relación se hace más fuerte cuando el docente tiene que evaluar.

La evaluación no es una actividad únicamente técnica, implica un proceso cargado de consecuencias psicológicas, sociológicas, pedagógicas y políticas. Porque la evaluación no es una actividad

neutra, nada en educación lo es, y menos la evaluación. En esta función fundamental del quehacer docente, se proyectan expectativas, enfoques, teorías, intereses, objetivos, etc. Puede verse como un fin en sí misma o como parte de un proceso, puede utilizarse para un sinnúmero de funciones: acreditación, comparación, mejorar los procesos, control, jerarquización, castigo, amenaza, comprobación, aprendizaje, emulación, clasificación, etc. La calidad ética de la evaluación estará relacionada con el énfasis que se ponga en alguna de estas posibles funciones. Unas son, sin duda, deseables; otras, en cambio, debieran retirarse de los fines asignados a la evaluación.

Dicha calidad está relacionada con ciertas cuestiones éticas implicadas en el acto de evaluar que muchos autores mencionan una y otra vez al hablar de este tema: competencia de los desarrolladores de pruebas y de procesos evaluativos, derecho a la privacidad y la confidencialidad de la persona evaluada, la coerción intelectual y la violación de los derechos de los estudiantes, el poder y la autoridad de los evaluadores, el uso de la información recabada a través del proceso evaluativo, la finalidad de este, etc.

La actividad evaluativa está relacionada necesariamente con aspectos técnicos y actitudinales por parte del profesor, pero también tiene que ver con implicaciones en la persona evaluada. No hay que olvidar que, ante lo desconocido, todos los seres humanos reaccionan con un cierto temor o ansiedad. No habrá que olvidar, entonces, que en toda evaluación esta sensación de estar frente a algo que nos pone a prueba es un reto, pero también, una amenaza. ¿A quién le gusta que lo evalúen? ¿Quién no siente temor cuando es

evaluado? ¿Este sentimiento es natural, inherente al mismo proceso de evaluación o es construido en la relación entre el evaluador y el evaluado o se relacionará con ambos procesos? Al respecto, Jorge Fasce (2010)⁷, profesor en educación, de la Universidad de Buenos Aires, propone la tesis de que “la evaluación es un problema de sentimientos, poder y ética”.

1.1.1 Principios éticos en la evaluación

Una fórmula para atacar este problema es respetar los principios éticos a la hora de evaluar. Oviedo (2003)⁸, en su libro sobre la “ética y la evaluación académica”, presenta los siguientes principios éticos, citando a las maestras Medina y Verdejo: la beneficencia, la no-maleficencia, la autonomía, la justicia, la privacidad y la integridad.

- El principio de la beneficencia estriba en que de la acción evaluativa debe derivar un bien; es decir, que el estudiante debe beneficiarse de la evaluación, requisito imprescindible para que la evaluación no se vuelva un fin en sí misma.
- La no-maleficencia se define como la ausencia de intención de hacer daño directo o indirecto con la evaluación. El proceso evaluativo no debe tener ni intención ni efectos lesivos o punitivos.
- El principio de autonomía es el que garantiza al estudiante el acceso a la información oportuna y veraz de las características de los procesos evaluativos, a los cuales será sometido, y aceptarlos, libre y voluntariamente.

- La justicia implica el otorgar a todo ser humano las mismas oportunidades, sin exclusión ni privilegios. En relación con la evaluación, se obra con justicia cuando se individualiza el proceso según limitaciones o características particulares de los evaluados.
- Por el principio de privacidad se entiende la confidencialidad con que el maestro o la institución educativa debe manejar el expediente académico del alumno. Este principio se viola constantemente con la publicación de las calificaciones de los estudiantes y cuando estas se “cantan” a viva voz en clases, o cuando el maestro las comparte con algún estudiante del grupo. Esta información, aunque del dominio del maestro y de la institución docente, es propiedad exclusiva del alumno o su familia, si es menor de edad.
- Finalmente, el principio de integridad (término que las autoras diferencian claramente del vocablo “honradez”) se vincula a la rectitud y a la incorruptibilidad. En consecuencia, la integridad académica es la cualidad de rectitud, honradez y veracidad que debe impregnar todo el quehacer educativo y que debe adornar tanto al educador como al educando, aunque el ejemplo debe darlo el educador.

Medina y Verdejo terminan el análisis de este concepto haciendo algunas sugerencias para fomentar la integridad y combatir el fraude escolar:

1. Diversificar las técnicas de evaluación.

2. Dar participación al estudiante en el proceso de evaluación
3. Explicar los criterios que regirán la evaluación.
4. Promover un clima de confianza y respeto entre los participantes en el proceso evaluativo.
5. Distribuir adecuadamente a los estudiantes en el salón durante una prueba.
6. Establecer previamente un código de honestidad académica.
7. Dar a conocer de antemano las normas de honestidad establecidas en la institución.
8. Asegurar la calidad técnica del instrumento de evaluación que se va a usar.
9. Controlar los factores ambientales que pudiesen afectar el proceso de evaluación.
10. Asegurarse de que los estudiantes aplican técnicas de estudio correctas.
11. Diseñar exámenes diferentes cuando el espacio físico sea insuficiente.
12. Ser flexible en cambiar fechas de exámenes cuando estas vayan en detrimento del estudiante.

13. Dar el maestro, con su conducta, ejemplo de honestidad académica a los estudiantes.

Jorge Fasce (2010)⁹ propone los siguientes principios éticos de la evaluación:

1. El evaluado debe conocer sobre **qué** se le va a evaluar.
2. El evaluado debe saber **cómo, con qué instrumentos** se le va a evaluar.
3. El evaluado debe saber **con qué parámetros** se le ha de evaluar.
4. El evaluado debe saber **cuándo** se le va a evaluar.
5. El evaluado debe saber **de cuánto tiempo dispondrá para realizar su trabajo de evaluación.**
6. El evaluado debe **recibir la devolución** de la corrección lo más cerca posible de la evaluación en el tiempo.
7. El evaluado tiene derecho a comprender las **razones de la calificación** obtenida.
8. El evaluado debe comprender las **causas de sus errores** para poder intentar corregir dichas causas con la guía del evaluador.

El evaluado debe poder reflexionar sobre todo el proceso de evaluación.

1.1.2 ¿Qué caracteriza a la evaluación ética?

La evaluación será ética no solo si respeta los principios antes descritos, sino que también deberá cumplir con ciertas características para que sea de calidad.

Quiero retomar unas ideas al respecto que en su momento escribí para elaborar el documento del MINED que normaría la evaluación en educación básica al inicio de la reforma educativa de 1994. Es difícil suponer que puede haber una evaluación ética sin que sea justa, integral, continua, sistemática, participativa, válida y confiable.

Características de la evaluación

Justa

- Está relacionada con los objetivos.
- Responde a una metodología empleada.
- Se evalúa en distintos momentos y se emplean diferentes instrumentos.
- La ponderación o el puntaje otorgado se adecua al esfuerzo exigido al alumno y a la cantidad de contenido examinado.
- Responde a criterios previamente establecidos y conocidos.
- Se explica por qué se quitan puntos.
- Se hace en ambiente relajado y no bajo tensión y amenazas, donde el estudiante puede demostrar lo que sabe.
- Valora los procesos, no solo las respuestas finales.

- El estudiante recibe retroalimentación sobre el proceder y criterios del docente.

Integral

- Atiende a los resultados y a los procesos.
- Incluye lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.
- Potencia el crecimiento del alumno, no solo su saber, también el saber hacer, el saber ser y el saber convivir.
- Influye positivamente en la autoestima del alumno.
- Favorece el progreso del estudiante siguiendo un enfoque formativo.
- No es integral aquella evaluación que se limita a calificar, a etiquetar, a comparar.

Continua

- Evalúa el aprendizaje en todos sus procesos y en todos los momentos del proceso.
- Es variada y constante, emplea múltiples medios y estrategias.
- Valora los procesos, no solo los resultados finales.
- Dirige la enseñanza y mejora el aprendizaje.
- Se anticipa al fracaso y asegura el éxito de todos.
- Ayuda a monitorear el progreso del estudiante.
- Permite tomar decisiones durante el proceso.

Sistemática

- Es planificada y dicha planificación es conocida anticipadamente por los alumnos.

- Es distribuida en el tiempo, sin sobrecargar a los estudiantes en determinados periodos.
- Responde a los objetivos y a las características del grupo.
- Está organizada secuencialmente: de lo simple a lo complejo, de los niveles inferiores del conocimiento a aquellos que exigen mayor abstracción y conceptualización.
- Debe facilitar al estudiante la organización de su trabajo, la dosificación del estudio, la administración del tiempo.

Participativa

- Involucra a todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (a ambos se evalúa).
- Los estudiantes pueden participar dando propuestas de evaluación de determinados contenidos.
- Los alumnos pueden negociar con el docente los criterios de calificación de un trabajo, las ponderaciones asignadas.
- La autoevaluación del alumno, como reflexión crítica hace que se corresponsabilice de su aprendizaje, puede desarrollar la autoestima y la independencia.
- La coevaluación permite captar aspectos del grupo.
- La evaluación participativa enseña al alumno a evaluar y a aprender, a saber lo que hay que aprender y aprender lo que se debe saber.

Válida y confiable

a. Válida: ¿qué tan válida es mi evaluación?

- Mide lo que pretende medir: los objetivos planteados en el programa.

- Sirve al propósito para el cual fue creada.
- Hay correspondencia entre los objetivos aceptados y las tareas exigidas, entre los niveles del conocimiento planteados.

b. Confiable: ¿qué tan precisa es?, ¿hasta qué punto habría concordancia en las mediciones si otra persona evaluara?, etc.

- Es la exactitud y la precisión de un procedimiento de evaluación.
- Señala el grado en que una medición es adecuada y reproducible.
- Grado de estabilidad de la medida: similar obtenida por diferentes evaluadores.
- Se atiende a criterios claros y objetivos; reduce al máximo la subjetividad del evaluador.
- Dos fuentes de falta de confiabilidad: por el calificador (subjetividad) y por el contenido de las pruebas (selección inadecuada y no representativa).

Fernández A. (1996)

De las características anteriormente descritas, la más fuertemente ligada a la ética es, sin duda, la validez. De ahí que el docente y cuantos se mueven en el mundo de la evaluación de los aprendizajes deben conocer y cumplir con los cuatro tipos de validez que dan calidad a nuestra evaluación:

- Validez de constructo: El proceso evaluativo evalúa lo que se supone debe evaluar porque se recoge suficiente evidencia

empírica y apropiada para determinar si se lograron los objetivos. Carece de “validez de constructo” si no hay consistencia entre los instrumentos empleados y el referente de la evaluación. (Ejemplo: ¿La actual PAES evalúa competencias?, ¿puede evaluar competencias con ítems de opción múltiple?, ¿puede hacerlo con una prueba de 30 ítems?, ¿cómo armonizar el enfoque de educación inclusiva y las pruebas estandarizadas?, etc.).

- Validez de contenido: La evaluación abarca adecuadamente lo que los estudiantes deberían haber aprendido: contempla los contenidos y las competencias del programa (el currículum prescrito es por competencias). (¿Este currículum solo contempla competencias académicas?, ¿la PAES incluye todo el programa cuando se aplica antes de que este se haya terminado de estudiar en el aula?, ¿evalúa las habilidades cognitivas complejas que este incluye y se propone desarrollar?, ¿cómo se armoniza el proceso evaluativo con las exigencias de la atención a la diversidad y flexibilidad curricular?, etc.).
- Validez de condiciones de aplicación: La situación o condiciones en que se desarrolla la evaluación afecta el desempeño de los sujetos y deberían ser lo más adecuadas posibles: condiciones de infraestructura, de presiones exageradas afectivas, interacción de aplicadores durante la prueba. (¿Se controla actualmente esto?, ¿cómo?; ¿se tienen en cuenta las condiciones de aprendizaje de los estudiantes cuando se da el proceso de evaluación?, etc.).
- Validez de uso o de consecuencias de sus resultados. Los usos y las consecuencias de la evaluación no deben ir más allá de lo que

los resultados permiten. Hay que hacer interpretaciones válidas y extraer conclusiones posibles en función de la naturaleza de los resultados. (¿Para qué se usan los resultados?; por ejemplo, hablando de la PAES, ¿se podrá usar para acreditar un bachillerato o para dar incentivos a docentes e instituciones?, etc.).

1.2 La ética y algunas contradicciones teórico-prácticas en los procesos evaluativos

A continuación vamos a cuestionar, a la luz de la ética evaluativa, la falta de coherencia y consistencia entre el discurso y la práctica, entre las teorías, enfoques curriculares y las prácticas evaluativas en el aula, en las instituciones, en el sistema educativo en general. Desarrollaremos el tema a partir de algunos cuestionamientos que nos harán aterrizar en los grandes problemas éticos de nuestros procesos evaluativos.

1.2.1 ¿Aprender o aprobar?

Teórica e idealmente, la respuesta es fácil: las dos cosas, con prioridad en el aprender. Sin embargo, en la práctica, la importancia en los procesos evaluativos es informar los porcentajes de aprobados o reprobados. Pareciera que más importante que aprender es aprobar; por eso cuando se acercan los exámenes hay más consultas de los alumnos y los instructores tienen más trabajo, pareciera que se dispara la motivación y los deseos de aprender en los alumnos. El día de los exámenes es cuando más alumnos asisten a clases y prestan más atención, se reflexiona y se trabaja durante los exámenes, porque hay que “pasar”.

Habrá que volverse a preguntar, como muchos educadores ya lo han hecho anteriormente,  si no hubiera calificaciones los estudiantes seguirían aprendiendo, asistirían a nuestras clases, a nuestros centros educativos?

1.2.2  Qu n es el responsable de los resultados de la evaluación?  Se evalúa solamente al estudiante?

Generalmente, se atribuyen los resultados al alumno; de ahí que a veces se culpa a la preparación de los años anteriores y al trabajo de los colegas que los tuvieron... Pero al centrar la evaluación en el alumno, todos los demás agentes pasan inadvertidos. Se piensa que el problema no es el currículo o los métodos o el modo de plantear la evaluación; se supone que el alumno es torpe, perezoso, no ha trabajado lo suficiente o no tiene las bases necesarias. Es increíble ver con qué facilidad y superficialidad se analizan las cuestiones y la simplificación en las explicaciones.

Mientras se siguen aplicando enfoques tradicionales centrados en la enseñanza y en el docente, se atribuyen los resultados al alumno, a la pereza o falta de interés, y así se libera de responsabilidad y de reflexión a los docentes sobre su enseñanza. Desde el punto de vista ético, esto es grave pues atenta contra un principio básico de la evaluación: esta debe implicar la reflexión sobre la práctica y debe constituirse en aprendizaje para el docente.

Aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen varias instancias y personas, en la evaluación se evalúa solo al estudiante, pero al sistema, al docente, a los directivos, etc., únicamente si hay

tiempo, dinero e interés. Los estudios de factores asociados y de valor agregado, aplicados en las evaluaciones estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, demuestran, una y otra vez, que el rendimiento en las pruebas y exámenes se relaciona fuertemente con otros factores ajenos al estudiante y que tienen que ver más con actores estructurales e institucionales. Así, cuando los alumnos evalúan a los docentes (como en algunas de las universidades del país), aquellos se quejan de que los resultados no son tomados en cuenta y que no sirve para nada hacer la evaluación. Al contrario, se suelen buscar excusas y atribuir las malas calificaciones de los docentes, a que los alumnos no están preparados para evaluar su pedagogía.

Por eso, desde un punto de vista ético, es injusto pedirle cuentas solo al estudiante del logro o no de los objetivos curriculares. Los resultados deben ser asumidos por todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las consecuencias deberán evidenciarse en todos; es decir, en el mejoramiento, en el cambio, en la reflexión compartida, etc.

1.2.3 ¿Se evalúa lo que el currículo contempla como fines de la educación?

Es injusto exigir a los alumnos que tengan que repetir, de memoria y sin notas, lo que los docentes transmitieron con los apuntes delante. Generalmente, las evaluaciones potencian las funciones cognitivas más simples y olvidan aquellas que poseen mayor complejidad (análisis, síntesis, comparación, creación). No se estimula a construir conocimientos, sino a copiar y repetir. Esto es grave, no solo porque la evaluación condiciona todo el proceso de

enseñanza y de aprendizaje, sino porque las metas educativas del currículo prescrito no se concretizan en esos resultados.

Muchos docentes enseñan lo que van a exigir en los exámenes y, en consecuencia, los alumnos aprenden lo que hay que estudiar para los exámenes y para obtener los resultados requeridos. Este fenómeno evidenciado en las pruebas PAES, PAESITA, ECAP, en el país, es recurrente en la práctica diaria en el aula. Antiéticamente, se está reduciendo el currículo a los contenidos de las pruebas, se diseña la didáctica desde el tipo de prueba y se entrena a los alumnos a salir bien en ellas, sin tomar en cuenta los “otros aprendizajes” contemplados por el currículo nacional y en los PCC de cada centro educativo, pero olvidados en la evaluación nacional y de aula.

Es anecdótico, pero real, cómo se preocupan los centros educativos en tener las PAES de otros años, cómo el MINED planifica posgrados y capacitaciones para mejorar la nota de la PAES, cómo universidades y consultores particulares ofrecen cursos para preparar a la PAES, etc. Y en las aulas es frecuente ver a alumnos preparando exámenes de años anteriores, porque saben que los profesores repiten, año con año, no solo la enseñanza, sino las mismas evaluaciones. El sistema educativo, sin pretenderlo, actuando con poca ética, está favoreciendo estas perversidades y desviaciones del verdadero fin de la evaluación.

1.2.4 Enfoque inclusivo en educación; ¿y en evaluación?

En los últimos años, la insistencia en la adopción de políticas educativas de inclusión contrasta fuertemente con el auge de las pruebas

estandarizadas, los enfoques normativos adoptados en evaluación, la intensificación del uso de las pruebas objetivas y a la sobrevaloración del examen como prueba única ante la masificación de nuestras aulas.

Se habla mucho de una atención a la diversidad y de poner en práctica currículos flexibles, pero a la hora de evaluar se niega este enfoque educativo y se aplican estrategias evaluativas homogéneas y estandarizadas, que producen informaciones valoradas desde enfoques normativos. Las diferencias en las condiciones y oportunidades de aprendizaje no son tomadas en cuenta a la hora de evaluar, contradiciendo el modelo inclusivo educativo y generando inconsistencias entre dicho enfoque y las prácticas evaluativas implementadas en el aula y en el sistema educativo.

Se habla de atención a las diferencias y de educación inclusiva, pero ¿dónde está la evaluación inclusiva? Hoy se insiste en las diferencias, en los ritmos de aprendizaje, en los estilos cognitivos, en las inteligencias múltiples, etc.; pero la realidad es que se evalúa aplicando pruebas estandarizadas, se planifica la evaluación desde la homogeneidad de los alumnos y, así, se aplican los mismos tipos de instrumentos a todos ellos, se les da el mismo tiempo para responder, se ofrecen los mismos apoyos durante las pruebas, se evalúa a todos uniformemente a través del mismo proceso evaluativo... ¿Cómo asume éticamente la evaluación estas realidades?

1.2.5 ¿Evaluación de procesos o de resultados?

La evaluación tiene mucho que ver con dimensiones éticas, críticas, en la medida en que se pide a todos lo mismo, de la misma

manera, al mismo tiempo. No hay nada más injusto que pedir lo mismo a los que son tan distintos y tienen ritmos distintos. Una evaluación excesivamente homogénea lesiona la equidad. Es como una competencia en que unos concursantes llevan bolas de hierro amarradas a sus pies, mientras otros corren libremente.

Se evidencia hoy que la teoría educativa centra su atención en los procesos, mientras la práctica de la evaluación pone el énfasis en los resultados. Por un lado, se habla de la importancia de los procedimientos, de los procesos, del desarrollo de habilidades y competencias, pero se evalúa en función de resultados finales, de logros obtenidos; en el proceso evaluativo se destaca la retroalimentación y su función en la toma de decisiones para el cambio y la mejora; y, sin embargo, se cierra dicho proceso cuando se ha obtenido la nota, la calificación. El discurso sostiene la excelencia del enfoque formativo y formador; pero, en la práctica, es el normativo el que guía dicho proceso; de ahí la importancia que se da a los exámenes, cómo se planifican de antemano, cómo se segmenta el aprendizaje en función de dicha planificación.

Es interesante constatar cómo muchas instituciones educativas determinan tiempos y fechas de pruebas, privilegiando la función administrativa de la evaluación (porque, en el fondo, se reduce la evaluación a dichas pruebas), obviando si para dichas fechas se han terminado los temas o no, pero hay que examinarlo porque la fecha lo ordena. ¿Es ético sacrificar la calidad del proceso evaluativo de esta forma?

La forma como las instituciones organizan los exámenes ejemplifican la importancia que se da a los aprendizajes obtenidos

al final de ciertos procesos y no los procesos en sí. Se privilegia la evaluación sumativa sobre la criterial, continua y formativa. Ahora bien, hay que evidenciar la dificultad para evaluar los procesos, cuando la educación se masifica y el número de alumnos es excesivo. En este sentido, Santos (1999)¹⁰ afirma que la preocupación por los resultados priva a la evaluación de su poder transformador y, así, ni el sistema ni los docentes ni los alumnos aprenden de ella. Nos olvidamos que el fin último de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar.

El mismo autor sostiene que la cultura neoliberal, con su preocupación por la eficacia en los resultados, se olvida de aspectos clave en educación relacionados con el aprendizaje, con el cómo aprenden, por la actitud y las vivencias del estudiante ante el aprendizaje. Centrarse en los resultados (característico del enfoque normativo en evaluación) lleva a comparaciones muchas veces injustas y antiéticas, porque no se parte de igualdad de condiciones de aprendizaje.

1.2.6 ¿Conocimiento de notas para culpar al estudiante o reflexión en las causas para mejorar?

En la entrega de los resultados de las evaluaciones se habla mucho de los resultados obtenidos, pero poco de las causas del éxito o del fracaso y menos de lo que habría que hacer para mejorar. Y cuando esto se dice, la víctima o el agente es siempre el mismo: el estudiante. Santos Guerra (1998)¹¹, analizando los procesos atributivos del fracaso escolar, enumera las siguientes causas asignadas por los docentes a los estudiantes: son vagos, son torpes,

están mal preparados, no saben estudiar, no están motivados y no asisten a clase.

Sin embargo, la percepción de los alumnos sobre su fracaso es diferente: no nos interesa lo que explican, los docentes no saben explicar, exigen de forma arbitraria, ponen exámenes tramposos, corrigen arbitrariamente, faltan a clases y no atienden las consultas. Lástima, porque, como sostiene este autor, la evaluación puede ser una oportunidad de aprendizaje para el docente cuando existe apertura a reflexionar críticamente sobre la práctica y cuando existe una disposición de mejora.

La teoría evaluativa insiste en que el proceso evaluativo supone cerrar la secuencia de pasos que este implica: conceptualización de la evaluación, recogida de la información, valoración e interpretación de los resultados, socialización y reflexión de estos, retroalimentación y toma de decisiones para la mejora. El problema principal radica en que se amputa el proceso en el segundo paso y nos quedamos con la calificación o nota, porque es lo que administrativamente nos exigen. ¿Dónde está la ética evaluativa? No hay la debida reflexión y, mucho menos, la toma de decisiones para la mejora educativa. Y por eso es que no hay avances en educación, al menos no los esperados.

Ya se ha dicho en diversos foros y lo han sostenido muchos expertos que cuando se evalúa tanto y se cambia tan poco es que algo grave está sucediendo en la evaluación; lo más común es que se repiten sistemáticamente las mismas prácticas evaluativas, que la rutinización ha matado la alegría de enseñar

y evaluar. Hay docentes que, ante los mismos porcentajes de fracasos año con año, siguen culpando al estudiante, no asumen su responsabilidad y la del sistema educativo, no se autoevalúan y, menos, abordan el proceso de metaevaluación de sus evaluaciones. Hay alumnos que triunfan con determinados profesores, en determinadas asignaturas y que sistemáticamente fracasan ante ciertas materias o profesores; pues ni así se deja de atribuir el problema al estudiante. También es frecuente encontrar que, con un mismo grupo, hay profesores con bajos porcentajes de fracaso y otros con altísimos.

1.2.7 ¿Evaluar o alienar?

Educar se opone a alienar; pero muchas evaluaciones son alienantes porque el docente requiere que los alumnos repitan lo dicho por él en el aula o lo que consta en el libro de texto utilizado. Normalmente, este fenómeno en la evaluación tiene que ver con su utilización como una estrategia de poder, de imposición y de autoritarismo. Los enfoques y movimientos educativos en la actualidad pregonan la importancia de favorecer el aprender a aprender, a ser críticos, independientes, autónomos en el aprendizaje y de aprender a pensar; sin embargo, la evaluación con frecuencia insiste en que el alumno no piense, sino que repita.

Las teorías sobre la evaluación insisten en la relevancia de las evaluaciones cualitativas sobre las cuantitativas, pero las prácticas evaluativas, de aula, nacionales e internacionales, contradicen esta tendencia. Las notas siguen mandando, su valor es inapelable para funciones administrativas y de acreditación. Se habla de valores

pero solo se evalúan conocimientos. El currículo está diseñado por competencias, pero se evalúan datos, hechos, contenidos...

1.2.8 ¿Evaluar para diagnosticar y motivar o calificar para competir?

La evaluación—se ha dicho—no debe limitarse a calificar conocimientos y, menos aún, comunicar los resultados bajo un enfoque normativo, dando prioridad a la competencia y rivalidad entre los estudiantes. La evaluación, por definición, trasciende la calificación y promueve aprendizajes y el desarrollo de valores. Éticamente, no se puede utilizar la evaluación para generar un clima competitivo en el aula o entre instituciones, para etiquetar a los alumnos en función de los resultados, para fomentar prejuicios y estereotipos destructivos de la paz y la armonía entre los estudiantes; menos todavía, si se utiliza la evaluación para oprimir, humillar, manipular o ideologizar.

Los enfoques normativos en evaluación no tienen en cuenta la equidad en las condiciones de aprendizaje ni en el uso de recursos; de ahí que son injustos los *rankings* y las clasificaciones a que nos aboca este enfoque. No tener en cuenta esto nos puede llevar a seguir favoreciendo las desigualdades y las discriminaciones de los más desfavorecidos. La evaluación deberá motivar a la comparación y a la competición consigo mismo. El enfoque de progreso e ideográfico debería aplicarse más frecuentemente para lograr construir la autoestima académica del estudiante y motivarlo hacia la superación personal.

Se puede afirmar que la prueba de la eticidad de un proceso evaluativo está en su poder de fortalecimiento de la autoestima

de los evaluados. No hay que olvidar que los resultados en la escuela pueden marcar definitivamente el éxito o el fracaso en la vida de una persona. Tampoco hay que dejar pasar por alto que, en la mayor parte de las ocasiones, los efectos perniciosos de la evaluación están relacionados no tanto con la nota en sí, sino con la forma cómo el docente la asigna o la da a conocer al evaluado.

En este sentido, es una obligación moral del docente no etiquetar y no dar ningún caso por perdido; y, sobre todo, debe ser una obligación moral luchar por superar las situaciones en las que el fracaso escolar puede culminar en la exclusión social o en la destrucción de seguridad y confianza del estudiante en sus capacidades.

1.2.9 ¿Aprendizaje colaborativo o evaluación individual?

Los enfoques actuales en educación dan relevancia al trabajo colaborativo, a las comunidades de aprendizaje, al trabajo en equipo; no obstante, la evaluación sigue siendo prioritariamente individual y vertical, del docente hacia el estudiante. Aunque el trabajo sea en grupo, se insiste en que se debe evaluar a cada sujeto y que hay que estar seguros del trabajo de cada uno. ¿Dónde queda la sinergia aportada por las riquezas individuales? La verdadera utilidad del aprendizaje compartido se diluye y se minimiza por las prácticas evaluativas que se implementan. Proceso y resultado son importantes en este tipo de aprendizajes, pero es una lástima que se tienda a segmentarlos y a disociarlos cuando se evalúa.

¿Cómo se da importancia hoy día a la interdisciplinariedad a la hora de enseñar, cuando se aplican enfoques basados en

competencias, didácticas centradas en proyectos, resolución de problemas y el análisis de casos! Pero, cuando se evalúa, ¿dónde se evidencia todo esto? En fin, lo anterior nos permite concluir que no se aborda la evaluación desde la perspectiva ética, limitándose a priorizar aspectos técnicos y científicos; por eso la evaluación se vuelve, muchas veces, un ejercicio de poder sobre el alumno o se reduce a un simple proceso de calificación y asignación de una nota, perdiendo la oportunidad de mejorar la calidad de la educación que se ofrece en nuestros centros educativos.

Santos Guerra (1998)¹² sintetiza esta problemática ética, descrita anteriormente, en un artículo que titula la “Patología general de la evaluación educativa”:

Patologías de la evaluación

1. Se evalúa solamente al alumno.
2. Se evalúan solamente los resultados.
3. Se evalúan solamente los conocimientos.
4. Se evalúan solamente los resultados directos pretendidos.
5. Se evalúan solamente los efectos observables.
6. Se evalúa, sobre todo, la vertiente negativa.
7. Se evalúa solamente a las personas.
8. Se evalúa descontextualizadamente.
9. Se evalúa cuantitativamente.
10. Se utilizan instrumentos inadecuados.
11. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
12. Se evalúa competitivamente.

13. Se evalúa estereotipadamente.
14. No se evalúa éticamente.
15. Se evalúa para controlar.
16. Se evalúa para conservar el statu quo, no para cambiar.
17. Se evalúa unidireccionalmente.
18. No se evalúa desde fuera.
19. No se hace autoevaluación.
20. Se evalúa distemporalmente, no continuamente
21. No se hace metaevaluación.

1.3 El gran problema de la evaluación: la falta de ética en el uso de los resultados

El Ministerio de Educación y Ciencia de España, en el documento Diseño Curricular Base (1995)¹³ sostiene que “no hay verdadera intervención educativa sin evaluación y tampoco hay verdadera evaluación educativa sin intervención”. Es decir, que se evalúa con un fin: aplicar la información derivada de ella, para mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje. Evaluar por evaluar sería algo inmoral porque podría ser, simplemente, un instrumento de poder y de dominio, ya que solo interesaría al evaluador y no al evaluado o al mismo sistema evaluativo.

Hay que partir de un hecho irrefutable: la evaluación por sí misma no produce mejoras; los datos pueden estar ahí, pero sin ser utilizados. El primer problema lo experimentamos no solo cuando los resultados de la evaluación se usan mal, sino cuando no se usan en absoluto; la no utilización de la información es, en sí misma, antiética. Se ha dicho que cuando un sistema evalúa mucho y no se evidencian cambios es

que algo está fallando. Y la falla está asociada, generalmente, a la falta de socialización de los resultados, a la falta de aplicación de estos y a su inadecuado seguimiento.

El proceso evaluativo queda truncado cuando la información no se usa. Ahora bien, no basta con hacer uso de ella, hay que utilizarla éticamente. Por ejemplo, en las pruebas estandarizadas a nivel nacional (PAES, PAESITA, etc.), resulta inapropiado utilizar los resultados como indicador principal de la calidad del trabajo docente o de la escuela. Tampoco es ético utilizar sus resultados en evaluar objetivos para los cuales dichas pruebas no fueron creadas.

Al hablar del uso de las pruebas nacionales y la publicación de sus resultados, habrá que tener en cuenta que estos ya no son solo de uso exclusivo pedagógico o técnico; hoy las evaluaciones tienen un carácter político y pueden ser utilizadas para fines que respondan a otros intereses en la sociedad. De ahí que la socialización de los resultados para el MINED reviste un carácter ético; se deben analizar los usos posibles que se den y la selección ideologizada de la información que se dará a conocer a través de los medios masivos de comunicación.

Las comparaciones en los resultados de la evaluación no son inocentes, sino perversas; piénsese en el uso que se ha dado a los famosos *rankings*. Estos favorecen a alguien en detrimento del otro, normalmente más favorecido por la cultura, el estatus socioeconómico, etc. De esta forma, la evaluación se convierte en una estrategia para perpetuar las diferencias, las injusticias y las discriminaciones.

Estas consecuencias perversas en el uso de los resultados de la evaluación se han dado en llamar “Efecto San Mateo”, el cual hace referencia al pasaje evangélico en el cual el evangelista sostiene –en el contexto de la parábola de “los talentos” que habla del uso de los dones y talentos que Dios nos ha dado– que “al que tiene más se le dará más y al que tiene menos se le quitará lo poco que le queda”. Esto ocurre cuando, a partir de los resultados, se premia a los que logran ser exitosos y se castiga (al no atribuir premio alguno) a los centros educativos o estudiantes que obtiene promedios bajos. Esto conduce a una espiral creciente de éxito o de fracaso. En el último caso no es un uso ético de los resultados el utilizarlos para castigar y desmotivar el aprendizaje, para discriminar.

Sin lugar a duda, uno de los temas con mayores implicaciones éticas, respecto a la evaluación de los aprendizajes y sus resultados, es el uso de estos, tanto a nivel nacional como a nivel de aula. En su uso, será necesario:

- Ser justos y objetivos.
- Ser conscientes de que los resultados pertenecen al alumno y no al profesor. Garantizar su confidencialidad.
- No usar la evaluación para usos disciplinarios u otros objetivos ajenos al bienestar del alumno.
- Respetar los principios que rigen los procesos de una evaluación formativa.

- Usar mecanismos e instrumentos adecuados.
- Proporcionar la retroalimentación de forma que motive y oriente al alumno a mejorar su aprendizaje...
- Potenciar el desarrollo de la autoestima del estudiante o de la institución. Desterrar las comparaciones discriminatorias e injustas.
- Erradicar la aplicación de etiquetas y generalizaciones que desmotivan y humillan.

La ética nos exige que, en la evaluación, los resultados deben usarse siempre para beneficiar, no para dañar; para motivar, y no para castigar. Al respecto, Kennet Strike (1997)¹⁴ plantea los principios éticos siguientes sobre el uso de los resultados:

1. Principio de la maximización del beneficio: la mejor decisión es la resultante del mayor beneficio para la mayoría de las personas. ¿Quiénes son los beneficiarios de la evaluación?
2. Principio de igual respeto, el cual implica lo siguiente:
 - Tratar a la gente como fines, no como medios.
 - Respetar a los evaluados.
 - Quienes participan en la evaluación poseen el mismo valor como seres humanos.

3. El principio de la intimidad: implica el derecho a controlar la información. Los datos son confidenciales, pertenecen al evaluado, no al evaluador (a la institución en el caso de pruebas nacionales).
4. Principio de transparencia: el proceso de evaluación requiere estar abierto a las personas que tienen relación con los procedimientos, los propósitos y los resultados. El principio de la transparencia protege de la jerarquización y de la manipulación de la información.
5. Principio de humanidad: exige que se muestre consideración por los sentimientos y los alumnos evaluados. Taylor y Bodgan lo dicen de otra forma: en la evaluación hay que ser honestos, no crueles.
6. Principio de no discriminación: los resultados no son las personas; los logros o los errores son diferentes al “ser persona”, no deben servir para etiquetar, para bien o para mal.
7. Principio del respeto a la autoestima: la evaluación debe estimular la potencialidad del alumno y no hundirlo en la mediocridad del autojuicio de incapacidad.

1.4 Evaluación, poder y ética

“Ciertamente, como hemos analizado en más de una ocasión en clases, la evaluación bajo ningún punto de vista debe concebirse como un método de dominación, pues así se pierde la finalidad de la evaluación, se pierde el respeto y la autoridad. Es decir, los

alumnos, al no sentirse respetados, tampoco respetan al profesor como persona, sino que se ven sometidos por este y saben que deben obedecer por obligación. Esto atenta contra la ética. Así recordamos nosotras que muchas veces fuimos víctimas de este abuso. Lo notábamos, por ejemplo, con los profesores que se jactaban de que iban a hacer una prueba... Cuando veían que no estábamos poniendo atención decían “¡Ah! ya verán en la prueba” (para nosotras evaluar era igual a hacer pruebas). Se sentían poderosos los profesores. A veces utilizaban el libro de clases también para establecer el orden y el control, amenazando con poner anotaciones. Esto creemos que es muy lamentable y que habla muy mal de un profesor, pues no es admirable tener que recurrir a esos medios para darse a respetar. En la universidad pensamos que no se da tanto como en la escuela, pero no podemos asegurar que no existan profesores que hagan este mal uso de la evaluación”. (Testimonio de un grupo de estudiantes)

Generalmente, por no decir casi siempre, cuando había muy malas notas en alguna prueba, se nos juzgaban nuestros sistemas de estudio, el poco interés en la materia, la poca dedicación, etc. Y eso cuando se conversaba el tema en caso de ser una situación de muy bajos rendimientos, pues si las malas calificaciones eran parciales, o sea, si el número de alumnos de notas bajas no era muy alto, muchas veces ni siquiera se hablaba, y si es que los alumnos tomábamos la iniciativa de reclamar, se argumentaba que no había tiempo. Podríamos decir que estas no fueron las situaciones que nos marcaron; por el contrario, las que más quedaron en nuestras memorias fueron las opuestas, aquellas pocas ocasiones en que se conversó conjuntamente, en que se

analizó lo ocurrido y se dio la posibilidad de hallar una solución. Creemos que esto es lo ideal, el dar espacio a la comunicación, al análisis del proceso enseñanza-aprendizaje posterior a la evaluación, de modo que se posibilite una retroalimentación. (Testimonio de un grupo de estudiantes).

Estos ejemplos evidencian una concepción extendida y tradicional sobre el proceso evaluativo, relacionados con el poder, el control y la manipulación.

1.4.1 La evaluación como control

Sí, la evaluación no se puede reducir a un problema técnico. La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión, de la manipulación y de sometimiento del alumno. En general, tanto en alumnos como en docentes, se percibe el momento del examen como la hora de la verdad, no es el momento del aprendizaje. En ese lapso, siente el docente que todo el poder descansa en sus manos.

Por eso la evaluación ha sido un instrumento de control para muchos docentes a lo largo de la historia, de amenaza y hasta de venganza respecto a ciertos alumnos que se han atrevido a discrepar, a hacerles críticas o a dejarlos en evidencia ante conocimientos específicos. La evaluación implica poder. El poder tiene que ver con la forma en que se encuentra organizada la escuela y sus relaciones con la sociedad donde se encuentra inserta. La pregunta es: ¿por qué en nuestra escuela la relación profesor-alumno es antagónica y la evaluación es un mecanismo de poder únicamente del docente? (Freitas y otros, 2005 en Segura (2007)).¹⁵

La evaluación se cierra sobre sí misma y constituye un punto final y así no repercute en la mejora del proceso. Hay profesores que se niegan a explicar a sus alumnos de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido, y no dan seguimiento a los resultados. Las notas son el fin del proceso.

Para Fasce (2010)¹⁶, la evaluación, en muchos casos, se ha convertido en el instrumento de “represión” y control que tenemos los docentes sobre los estudiantes. Y ante este hecho, la resistencia se va construyendo en la medida en que el estudiante se ve sometido al poder del cual depende su “éxito” y promoción en la escuela, lo que lo lleva a ingeniar mecanismos de ayuda y defensa como son las copias y, en otros casos, la entrega de la hoja en blanco, lo cual a veces intenta mostrar su poco interés sobre la asignatura.

Cuando en el proceso evaluativo se abusa del poder que otorga el rol de ser el docente, los estudiantes van generando mecanismos y hábitos de resistencia y oposición, pues la evaluación se ha enfocado de tal manera que provoca temor, miedo, estrés, preocupación, y genera acciones que buscan evitarla o, si es inevitable, hacer trampa.

En el ámbito educativo, evaluar se volvió sinónimo de control autoritario y externo sobre los otros; por eso suele generar miedos, inquietudes y resistencias. El autor español Miguel Santos Guerra señala que la evaluación puede responder a los intereses del evaluador, cada uno evalúa lo que desea, en la forma y momento que lo considere, con los instrumentos que decide convenientes y la usa con el fin que se proponga. El poder es tan grande que permite catalogar éticamente, determinar explicaciones causales

en forma arbitraria, justificar decisiones y clasificar. Juzgar, medir, clasificar, evaluar forman parte de nuestro repertorio de acciones cotidianas y no solo en la escuela, sino también en la vida, ya que vivimos evaluando.

1.4.2 La evaluación como ejercicio y estrategia de poder

La evaluación se sirve de valores como la justicia, la honestidad; pero también es vulnerable, pues corre el riesgo de ser tomada como un arma de poder y sometimiento. Por eso debemos elaborar rigurosamente los criterios de evaluación para evitar que evaluar constituya un medio de control o, como dice Santos Guerra, un instrumento de opresión.

El problema, sigue diciendo Fasce, no es tanto la evaluación per se, sino quién evalúa y para qué. El hecho de que a los estudiantes los evalúe quien va a decidir su promoción del año es motivo de rechazo y desconfianza hacia el proceso evaluativo. Sin lugar a duda, el proceso de enseñanza- aprendizaje no escapa a estas consideraciones éticas, por cuanto la relación educando-educador es una relación de poder y debe haber una regulación implícita del uso de ese poder por parte del educador.

La potestad de recopilar información cualitativa y cuantitativa, que podría cambiar el currículo, la metodología de enseñanza, la influencia en la autoestima del alumno y otros aspectos derivados de la evaluación, son elementos de poder. Por esto las decisiones que resulten del proceso de evaluación deben situarse en un contexto ético; las

repercusiones psicológicas, familiares, económicas, sociales y de otra índole que en un mayor o menor grado podrían tener dichas decisiones lo justifican. (Ormart, 2004).

Ormart (2004)¹⁷, al analizar esta asociación entre evaluación y poder sostiene que el poder que detenta el educador en el acto de evaluación está dado por la situación asimétrica que caracteriza la relación didáctica. El educador es quien conduce, guía y orienta al educando en su proceso de conocimiento, es quien presenta el objeto de conocimiento, quien lo hace aprehensible, quien, finalmente, evalúa.

El poder, en este sentido, es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, puede ser ejercido de diferentes modos. La legitimidad en el ejercicio del poder depende de su orientación, de su focalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un uso legítimo del poder es productivo (Foucault: 1993, en Ormart). Pero el poder conferido en una situación asimétrica puede ser utilizado de forma antiética. Si el poder otorgado por esta situación no se utiliza para la guía y orientación del educando, sino para fines ajenos a los del proceso de enseñanza-aprendizaje, caemos en una falla ética.

Diversas son las ocasiones en las que se comete una falla ética, tales como obtener un beneficio del sujeto evaluado a cambio de un buena calificación, satisfacer la necesidad narcisista del docente de sentirse poderoso frente a los alumnos, etc. Estas situaciones pueden estar alentadas por el carácter asimétrico de la relación. Pero no es la relación asimétrica en sí misma lo que produce la falla ética, sino el uso que se hace de esta relación de poder.

La evaluación le da al docente no solo poder ante los alumnos, sino poder ante las familias. Los docentes muchas veces no sopesan el impacto que tiene una determinada calificación en la vida de un chico y de su familia. Existe una gradación que va desde el suicidio por no aprobar un examen de ingreso a la universidad, por ejemplo, hasta el chico que dice: “A mí no me importa”. Pero aun en este último caso tiene impacto en su vida futura tanto en lo académico como en lo laboral. La evaluación es, muchas veces, un modo de etiquetar a los alumnos en las instituciones educativas. El estigma de “este joven es flojo”, “no le da para más”, etc., le sigue como sombra constante en todo su devenir estudiantil. Una forma perniciosa de poder es aquella que consiste en la imposición de la verdad. La definición (jerárquica) de esta como “aquello que la autoridad dice que es verdad” tiene mucho que ver con la práctica de la evaluación, ya que esta ha consistido esencialmente en dar respuestas que el evaluador considera como válidas. ¿Quién no ha tenido que renunciar a sus propios criterios para acomodarse a los de un evaluador estricto?

Para evitar que la evaluación funcione como instrumento de discriminación es preciso diseñar instrumentos de evaluación que recojan información de las distintas competencias de los educandos. Existen distintas inteligencias, existen distintas competencias. Una evaluación integral tiene que ser capaz de arrojar ante el evaluado no solo sus déficits sino también sus potencialidades. En síntesis, el docente no debe ignorar que tiene poder para abrir puertas hacia delante, hacia el futuro del educando, pero también para cerrarlas (Ormart, 2004). Y que este poder lo puede ejercer en el acto de evaluar para bien o para mal, pero sobre todo, en el momento de la retroalimentación de los resultados de la evaluación.

1.4.3 Obediencia, poder y ética

El poder no solo se puede ejercer de forma abusiva en el aula en el contexto de la relación docente-alumno; este abuso del poder lo puede vivenciar el docente en las relaciones con la autoridad del centro educativo.

“El director me dice que tiene que haber más aprobados en mi asignatura”.

“Registro Académico modificó las notas a los que les faltaba unas décimas para estar aprobados”.

“Si un alumno fracasa hay que darle una segunda o tercera oportunidad hasta que apruebe”.

“El mejor docente es el que reprueba un porcentaje mayor de estudiantes”.

“Los exámenes deben hacerse el día y la hora en que se han planificado”.

“No hay que hacer exámenes diferidos que no han sido autorizados; todos deben respetar la programación de las evaluaciones”.

“Las oportunidades deben ser las mismas para todos”.

Estos testimonios reflejan que, en los centros educativos, también se

da una relación de poder entre autoridades educativas y docentes, que lleva a la aceptación sumisa de las órdenes o de las políticas de la institución, bien sea por presión de los jefes inmediatos de la escala jerárquica, sea por cansancio, fastidio, por no querer problemas o perder el trabajo.

Desde la perspectiva de la ética, no podemos actuar sin responsabilidad profesional.

1.5 Autoevaluación, metaevaluación y ética

Una de las etapas clave en todo proceso evaluativo es la retroalimentación; la forma por excelencia para realizarla es implementar actividades de autoevaluación para asumir los resultados y responsabilizarse de ellos, y efectuar procesos de metaevaluación encaminados a evaluar la evaluación efectuada y, preferentemente, de forma colectiva y participativa.

Al no efectuar ambas acciones, corremos el riesgo de seguir cometiendo los mismos errores y de no aprovechar la riqueza que implica la evaluación. La evaluación es un instrumento para repensar si lo que se hace en la escuela va por buen camino. Ella es una parte sustantiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilita obtener información sobre las prácticas pedagógicas para mejorarlas.

La evaluación debe ser asumida por el evaluador y debe responsabilizarse de ella. Los resultados nos deben permitir identificar logros y detectar posibles causas de debilidades en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, con el propósito de diseñar estrategias para superar los problemas y afianzar los logros. Evaluar por evaluar es antiético; la evaluación debe encaminarse a producir cambios en el evaluador, en la planificación evaluativa, en el currículo, en las actitudes del evaluador, en el entorno en que se ejecuta, etc. De ahí la importancia de la metaevaluación y la autoevaluación efectuadas por cada uno de los participantes en el proceso evaluativo.

Si la evaluación va dirigida de arriba hacia abajo, pasa a ser una herramienta de control y de poder. Pero si lo que pretendemos es mejorar la calidad educativa, no sólo hay que evaluar a los estudiantes, sino, también nuestro rol y tarea como docentes. Aún más, la evaluación debe atravesar todos los niveles e implicar a todos los actores institucionales. Indagar acerca de nuestra propia praxis evaluativa exige realizar una rigurosa autoevaluación.

En la escuela no es común hablar de autoevaluación ni que el docente se pregunte qué ocurre con su propia práctica. ¿Cuántos docentes se autoevalúan? ¿Cuántos docentes se arriesgan a ser evaluados por otros sin sentirse “perseguidos”? ¿Qué docentes invitarían a sus pares para que los evaluaran y luego conversar acerca de cómo está realizando la práctica en el aula? ¿Cuántos se prestarían a ser evaluados por padres, por sus alumnos y, sobre todo, por sí mismos con la mirada autocrítica y objetiva que se necesita para producir cambios?

Santos Guerra, citado por Camilloni (1998)¹⁸, dice que “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”; es

decir, es un proceso de problematización sobre la propia práctica profesional. Este proceso genera en el docente una inevitable ansiedad, puesto que están en juego su autoestima y todas sus estrategias de enseñanza.

Una escuela que desea ser equitativa y justa debe plantearse el verdadero significado de la evaluación, debe hacer metaevaluación, para qué se realiza, para quiénes, qué es lo evaluable y lo evaluado, quién evalúa, cómo, cuándo... La pregunta por el acto evaluativo da la oportunidad de abrir nuevos interrogantes.

La autoevaluación demanda la reflexión y el compromiso de parte de los docentes, del equipo de conducción y de la institución en general, y tal compromiso deberá promover que toda práctica acreciente los pilares fuertes de cada uno y ajuste aquellos puntos que se hallan debilitados o deficitarios.

En este sentido, la escuela debe comenzar a apostarle a la autoevaluación y dejar atrás el discurso de que los estudiantes no son tan maduros para evaluarse. El ejercicio mismo de autoevaluarse, con base en criterios integrales y que sean definidos y conocidos por toda la comunidad educativa, genera en los estudiantes cierto compromiso con su proceso. Para llegar a este estadio, se debe comenzar ya a poner en práctica, poco a poco, una dinámica progresiva y volitiva que vaya afianzando este mecanismo en la escuela.

La evaluación se convierte en una situación de aprendizaje, y no meramente de control, cuando existe la autoevaluación y la metaevaluación. Para ello, desde sus prácticas evaluativas, los

docentes convierten a los alumnos en protagonistas. La intención de esta estrategia evaluativa es que los alumnos reconozcan sus propios aprendizajes.

Se entiende que estas prácticas de evaluación son prácticas morales porque tienen la intención de comprender el proceso de aprendizaje de los alumnos y replantearse sus propias prácticas. “Esta propuesta evaluativa explicita una concepción ética y política de la evaluación, en tanto recupera la evaluación como un lugar que posibilita la buena enseñanza” (Litwin, 2005: 32).¹⁹

En conclusión, la ética en la evaluación requiere que los implicados en dicho proceso ejecuten e implementen procesos de autoevaluación y de metaevaluación que permitan desvelar las fortalezas y debilidades, la incidencia o no en la mejora educativa, el cómo se logra esto o no, etc. La evaluación debe convertirse en autoevaluación para el docente, para el estudiante, para la institución y para el sistema educativo. La metaevaluación exige una reflexión sobre la finalidad que se le atribuye, las aplicaciones que se desprenden y los posibles abusos que la pervierten. Y es que la evaluación no es un asunto exclusivamente técnico y cuantitativo, lo es también ético.

La evaluación cuantitativa carece de la capacidad de abordar muchos contenidos procedimentales y, sobre todo, los actitudinales. Es aquí donde la autoevaluación cobra un rol significativo y ético. En este ámbito, es también donde la función formadora de la autoevaluación se potencia, al facilitar una regulación proactiva del aprendizaje y al ejercer un control metacognitivo.

1.6 La objetividad en la calificación, un problema ético que resolver

Uno de los problemas más frecuentes de los cuales se quejan los estudiantes es la falta de objetividad en la calificación de las pruebas por parte de los docentes; o lo que es lo mismo, la poca confiabilidad de tales pruebas. Exámenes similares con notas muy dispares, reducción en la calificación sin la justificación adecuada, inconsistencia en la aplicación de los parámetros y criterios evaluativos en la calificación, etc., son algunas de las evidencias expresadas por los estudiantes ante las evaluaciones.

La falta de objetividad está asociada a la injusticia y, por tanto, a la falta de ética. Al respecto, en el documento Lineamientos para la evaluación del aprendizaje, Fernández A. (1996)²⁰ señaló que hay dos fuentes, principalmente, que pueden contribuir a la falta objetividad: el docente y la asignatura evaluada.

a. El docente:

- Inadecuada preparación para evaluar: todo evaluador debe conocer el contenido de la materia que va a examinar y la teoría evaluativa que sustenta el proceso. No basta con dominar el contenido. La incompetencia del evaluador puede llevar a un diseño incorrecto de evaluaciones: por ejemplo, por fallas en el instrumento de evaluación, por inadecuación entre los contenidos impartidos y los contenidos evaluados, entre otras. Este déficit en la formación profesional del docente puede ser involuntario, pero esto no lo exime de la responsabilidad que a él le compete.

- Efecto del halo: evaluación con ideas preconcebidas sobre el alumno y los resultados. Existe una tendencia a la información previa o de algunas características que pueden influir en todas las demás impresiones (la apariencia, los antecedentes del alumno, comentarios de otros docentes, expedientes, etc.). Una característica, aunque sea superficial, se generaliza a toda la persona y ya no se le evalúa objetivamente a dicho sujeto y se tiende a negar, ignorar o distorsionar todo resultado que no encaje con esa idea que se tiene del alumno. Por ejemplo, porque se observa que llega puntual a clase, se piensa que es inteligente y que sacará buenas notas; y, al corregir su examen, se tendrá presente que debe sacar buenas notas.
- Prejuicios y estereotipos: este fenómeno está asociado al anterior. El evaluador conoce al estudiante evaluado, pero como fruto de su formación, de su personalidad, de sus experiencias, de su raza, de su cultura, de su ideología, etc., imprime en el evaluado ideas preconcebidas asociadas a todo lo anterior. Ejemplo: porque vive en el área rural no puede obtener mejores calificaciones que uno de la ciudad; porque es latino, rendirá menos que uno que no lo es, etc.
- Ecuación personal del examinador: características de personalidad que se reflejan en su conducta y actitudes en el momento de la evaluación y que se suelen manifestar como mayor rigidez y exigencia (tendencia a poner calificaciones bajas) o como tolerancia (tendencia a calificar con notas altas). Este fenómeno lleva a cometer un error constante o parcialidad sistemática: el error de severidad; este se refleja en ciertos

profesores que hacen comentarios como el siguiente: “Aquí solo aprobarán el 10 %”; “La notación 10:0 es solo para el profesor”. Y el error de indulgencia o lenidad se manifiesta en frases como: “Este profesor no deja a nadie, es buena onda”; etc.

- Efecto de contraste: la evaluación queda afectada por las evaluaciones previas. El efecto del halo hace que se desvanezcan ciertas diferencias individuales en el alumno, el de contraste las acentúa. En el proceso de calificación, el profesor establece comparaciones con los trabajos que acaba de corregir. Así, un examen de calidad regular puede verse como mediocre si se corrige después de varios que han sido muy buenos. La razón es que se genera una expectativa de que se encontrarán trabajos de igual calidad y, al no hallarlos, el docente se decepciona y tiende a bajarle la calificación.
- Efectos de primacía (primera impresión) y de recencia (última impresión, o información más reciente). El efecto de primacía se asemeja al del halo; como en los primeros contactos con determinado estudiante este obtuvo excelentes calificaciones, se mostró interesado y puntual, entregó sus tareas a tiempo, etc., el docente queda positivamente impresionado y tenderá en el futuro a evaluarlo bien, lo merezca o no. En cambio, el efecto de recencia se relaciona con la información más reciente obtenida sobre el evaluado: el alumno tuvo un problema de disciplina serio el día de la prueba, no entregó un trabajo a tiempo solicitado para ese mismo día, etc. El docente podrá esperar que ese patrón último de conducta y trabajo se reflejará en el examen y tenderá a evaluarlo bajo. Lo contrario puede

ocurrir en caso de que la última experiencia con dicho alumno haya sido gratificante.

- **Efecto de contagio:** cuando las evaluaciones pasadas influyen indebidamente en la presente a causa de historiales, relatos de profesores, etiquetas adjudicadas. Por ejemplo, en las salas de docentes se suele comentar la vida y los milagros de los estudiantes; pero, por desgracia, recalcando lo malo, recordando las etiquetas ya atribuidas antes, apodos, etc. Es difícil para el docente romper ese círculo de fracaso o de éxito que la historia pasada etiqueta al evaluado, y se tenderá a seguir con la “epidemia”.
- **Efecto Pigmalión:** el impacto de las expectativas del docente lleva a una profecía de autocumplimiento. Este efecto tiene mucho en común con el efecto de contagio; aunque la causa que lleva a la falta de objetividad no es la misma, el efecto sí lo es. Muchos de los factores antes mencionados llevan a generar una expectativa sobre el rendimiento y la capacidad del estudiante, y las calificaciones que se le asignen deberán concordar con esa expectativa. Es más, si califica y asigna una nota que no concuerda con lo que se espera de él, se volverá a calificar la prueba para ajustar la nota si fuera necesario. No se tolerará lo que se conoce como disonancia cognoscitiva (tendencia a reducir la disonancia cuando hay incongruencias o inconsistencias entre los resultados esperados y los obtenidos) y se actuará para eliminarla. Así “el profesor piensa que el alumno inteligente no puede poner una burrada como la que está leyendo en su examen, no lo puede creer y volverá a leer su respuesta para encontrar la forma de elevar la nota”.

- Simpatías y antipatías inconscientes: reaccionamos basados en prejuicios o estereotipos porque aceptamos o comulgamos más con ciertas formas de ser, nos atraen y caen mejor quienes tienen ciertos rasgos físicos, etc.
- Evaluación política: se da en función de intereses particulares del evaluador. Esto ocurre porque la falta de objetividad se puede producir intencionalmente, cuando el docente decide beneficiar a un alumno por sobre otro. Aquí la falla no está en el instrumento, sino en la ponderación de los resultados. Aquí la falla no es por omisión (involuntaria), sino por comisión. Los motivos que lleven al docente a beneficiar a un estudiante con una calificación superior a la que realmente obtuvo pueden ser diversos (económicos, sexuales, prerrogativas, regalos, recomendaciones, etc.). Estas cuestiones abren otro capítulo de la deontología profesional: las relaciones inadecuadas en el vínculo entre docentes y alumnos.

b. La asignatura:

Sin lugar a duda, la naturaleza del contenido por evaluar puede afectar la objetividad. Hay asignaturas que son más fáciles de evaluar objetivamente (las científicas: matemática, física, etc.); en cambio, hay otras más de corte humanístico (sociología, psicología, filosofía, etc.) donde dos más dos no es igual a cuatro. Se podría decir que el grado de complejidad de la asignatura, la apertura a la opinión y juicio crítico del evaluado, etc., están relacionados con una mayor dificultad para alcanzar la objetividad deseada.

La dificultad en lograr los niveles ideales de objetividad está asociada también al tipo de instrumentos de evaluación que se aplican. Así, un ensayo sobre un tema de opinión y conflictivo será más difícil de evaluar objetivamente que la resolución de una ecuación de segundo grado en álgebra, aunque los criterios e indicadores de logros estén debidamente especificados.

El tipo de objetivos y de asignatura exigirá también dar prioridad a un tipo de evaluación. Ante un tipo de evaluación cualitativo, formativo y formador, no se podrá alcanzar la misma objetividad que ante un enfoque más cuantitativo. La ética en la evaluación exige que esta sea lo más objetiva y justa posible, conscientes de que no siempre se podrá lograr plenamente. Entonces, ¿cómo reducir estas fuentes de subjetividad?

Algunas sugerencias al respecto

- Tomar conciencia de ellas y conocer cómo operan en nuestra subjetividad.
- Describir detalladamente los criterios de evaluación e indicadores de logro.
- Asignar detalladamente las ponderaciones porcentuales a cada pregunta o parte del proceso evaluativo y respetarlas escrupulosamente.

- Elaborar pruebas técnicamente mejores.
- Controlar el conocimiento del nombre, sexo, características de los sujetos, etc.
- Capacitar adecuadamente al evaluador: modelos y enfoques evaluativos, actitudes, estrategias evaluativas, etc.
- Respetar los acuerdos sobre los principios éticos, junto a la vigencia de la ley formal, la coherencia institucional y el trabajo en equipo son los más eficaces “antídotos” frente a los riesgos de la discrecionalidad de la subjetividad desencadenada por el ejercicio solitario, indiscriminado y sin controles internos y externos, del poder.

Antes de terminar este apartado quiero señalar que “objetividad” en los resultados no es lo mismo que “igualdad”. La objetividad tiene que ver más con la equidad.

Cuando se aplica un principio, un enfoque educativo o un criterio de evaluación, pueden existir diferencias, y deben existir si el marco del proceso evaluativo es inclusivo, si tienen en cuenta las diferencias individuales o si, por ejemplo, se aplica un enfoque de progreso o ideográfico.

Lo importante es tener un comportamiento ético en la evaluación, garantizando, en función de los objetivos y enfoques evaluativos aplicados, la objetividad para el sujeto; relativizando, cuando fuera necesario, las comparaciones con el grupo. No hay que ser injusto

al no controlar factores voluntarios o involuntarios, porque, como se dijo antes, el evaluador es responsable de su evaluación, de las notas que pone, de los juicios que emite, de sus consecuencias y efectos en la persona, en su familia y en el entorno.

1.7 La evaluación, la autoestima y la ética

La teoría de la evaluación de los aprendizajes, al hablar de las funciones de esta, insiste en que hay que dar prioridad a dos fundamentalmente: la diagnóstica y la motivacional. Y es que la evaluación implica un “para qué”, como hemos ya señalado de forma repetida; y el “para qué” está relacionado con ayudar al estudiante y a la institución educativa, a mejorar, a través de una adecuada retroalimentación.

También la evaluación hace referencia a un contexto y entorno, a unas circunstancias que rodean dicho acto. Todo –la finalidad, las circunstancias en que se da el proceso evaluativo, las vivencias que el evaluado experimenta, las actitudes del evaluador– se relaciona con la ética, porque afecta en lo más profundo la autoestima académica del estudiante.

Fasce, citado anteriormente, dice que evaluar es una cuestión de sentimientos, de poder y de ética. La evaluación la vive, psicológicamente, el estudiante como un reto y el docente como un ejercicio de poder. Ambas situaciones generan temor y ansiedad. Por otro lado, ante la evaluación nos exponemos a lo desconocido; si supiéramos lo que se nos va a preguntar no habría temor al fracaso, pero una situación evaluativa implica, *per se*, una condición de

ambigüedad, de incertidumbre, de amenaza y –por qué no– de oportunidad para demostrar lo que uno sabe (pero aún en esta situación se vive cierta ansiedad). En fin, la evaluación pone en juego sentimientos y emociones que conducen a percepciones y conductas sobre uno mismo.

El momento de la evaluación es aquel en el que hay más riesgo de ejercer la omnipotencia como mecanismo de defensa de los temores que puede generar (muchos de los cuales hemos expuesto en los ejemplos anteriores). Mostrarse como sabiéndolo todo y que nada de lo que proponga el examinado puede satisfacer nuestra “sabiduría” es una de las manifestaciones más comunes de esa necesidad defensiva. “Ten cuidado con lo dices o con lo que haces, porque te puedo suspender”.

Exigir niveles más difíciles, más complejos y más profundos de los contenidos desarrollados, de los objetivos perseguidos y de las actividades practicadas puede ser también una forma defensiva de mostrarse como capaz de dominar aparentes niveles altísimos de calidad.

Que las evaluaciones atemorizan a los estudiantes es un asunto muy conocido, pero mi experiencia como docente y como directivo nos muestra que son tantos quienes lo sufren, y tan profundamente, que este solo hecho ya justificaría la primera parte del título de esta nota: una cuestión de sentimientos.

Al comenzar mis talleres, suelo pedir a los colegas docentes participantes, que evoquen una experiencia personal muy significativa

de su biografía escolar relacionada con situaciones de evaluación: el resultado es que predominan notablemente las situaciones de sufrimiento, vividas tanto como alumnos cuanto como evaluadores.

A continuación se describen algunos de estos testimonios. Veamos algunos ejemplos en la situación de evaluados:

- Temor porque la profesora o el profesor había generado miedo con su actitud autoritaria durante el curso.
- Desorientación, sorpresa, indignación o desconcierto porque se preguntaba algo que no se había enseñado.
- Intensa inquietud porque el docente era tan excelente y tan significativo para el evaluado que este no quería defraudarlo.
- Sentimiento de imperativa obligatoriedad moral de no fallar, por el esfuerzo que la familia hacía para sostener sus estudios.
- Visión del profesor como juez y no como persona que puede ayudarlo.
- Sentir que lo que el evaluador busca es lo que no se sabe y no lo que se domina.
- Sentir que lo que se está evaluando son las cualidades personales y no el propio desempeño académico.
- Sensación de que el sistema está contra él.

Otros ejemplos, en situaciones de evaluador:

- Abrumarse ante la responsabilidad de determinar la promoción o la reprobación de un alumno con su decisión.
- El temor de que fuera evaluada su acción docente por los restantes integrantes de la mesa de examen a través del desempeño de sus alumnos.
- Cuestionarse su accionar docente ante las reiteradas fallas de los estudiantes; y comenzar a descalificarse como profesional.
- Temer el juicio de valor sobre el propio desempeño profesional si la proporción de no aprobados fuera muy alta porque podría pensarse que no se supo enseñar bien.
- Sentir que si el porcentaje de aprobados fuera muy alto, quizás esto podría llevar a estimar que se ha sido demasiado benévolo, poco exigente o algo demagogo.

Se puede afirmar que el problema no es tanto la evaluación en sí, sino cómo se implementan las actividades de evaluación, el clima que rodea a estas y sus consecuencias, así como la forma en que los resultados se comunican a los diversos actores implicados en el proceso evaluativo. Hay docentes que amenazan con la evaluación, otros atemorizan con el inminente fracaso del grupo; los hay que adoptan actitudes omnipotentes frente al evaluado, que expresan expectativas denigrantes sobre el grupo, etc.

Todavía hay instituciones educativas que publican, de forma antiética, los resultados de sus estudiantes, que hacen rankings, jerarquizaciones y clasificaciones a partir de dichos resultados. El problema radica en que, a partir de un resultado, se generaliza indebidamente. Porque un centro educativo obtenga la nota más alta en la PAES no es la mejor institución educativa. Porque un estudiante obtenga el mejor promedio académico en las asignaturas no hay que ubicarlo en el cuadro de honor, cuando los otros objetivos formativos explícitos en su PEI y PCC no se han logrado adecuadamente.

La evidencia empírica constata que quienes ganan se motivan y siguen, de ahí que los resultados en la evaluación deben ser valorados con justicia y equidad para que este efecto motivador nutra la autoestima del estudiante y lo estimule a mejorar. El efecto desmoralizador puede perjudicar a estudiantes y a escuelas que han hecho esfuerzos y han logrado mejoras, pero no suficientes (desde el enfoque de progreso).

Es interesante constatar cómo el MINED, en la socialización que hace de los resultados de la PAES, destaca los “mejores resultados”, clasifica a los centros educativos en mejores y peores y se olvida de aquellos que han logrado mayores avances, que han progresado más. Los incentivos que se derivan de estos resultados nunca recaen en aquellos centros que se superaron a sí mismos, y olvidan el esfuerzo de tantos docentes y estudiantes que trabajaron no por ser los mejores del país, sino por ser mejores que el año anterior.

Al igual que hay autoestima en el estudiante, también existe la autoestima institucional. Se está generalizando en los sistemas

educativos la atribución de incentivos y sanciones a los docentes y escuelas, en función de los resultados de los estudiantes y de resultados provenientes de pruebas estandarizadas. ¡Gran problema ético! Los resultados de las pruebas no siempre dependen solo de factores internos a la escuela; las características socioeconómicas de las familias determinan los resultados. Habrá que generar, primeramente, “grupos homogéneos” de comparación, para poder premiar.

Los sistemas de incentivos ante las evaluaciones motivan a los que ganan y desmotivan a quienes pierden. Esta perniciosa e inequitativa consecuencia se conoce como “efecto San Mateo” (al que tiene buenos resultados se le premia para que los siga teniendo y a esto se le ayuda con el estímulo, y al que tiene malos resultados se le sanciona o se le olvida condenándolo a seguir en los bajos resultados). ¿Es esto lo que busca la evaluación?, ¿acciones discriminatorias e inequitativas podrán llamarse éticas?

No hay que olvidar que la evaluación trasciende el hecho evaluativo y condiciona, el aprendizaje y el concepto sobre sí mismo del estudiante. Por eso la retroalimentación dada a partir de la evaluación puede construir o destruir la autoestima del estudiante. La evaluación debe servir para ayudar a los estudiantes a crecer, a sentirse capaces, no necesariamente aprobados, y, ante todo, a tomar conciencia de que nada está escrito en piedra, que pueden mejorar.

La retroalimentación, sea verbal o escrita, individual o grupal, debe regirse por el principio de qué tan importante es el contenido como la forma; cuando se hace de la evaluación un ejercicio de poder, se

puede usar la retroalimentación con muy diversos objetivos; la ética nos obliga a cuidar no solamente lo que se dice, sino cómo se dice. En primer lugar, antes se ha recalcado que la confidencialidad es un principio que debe regir la retroalimentación; las notas pertenecen al estudiante y no se deben hacer públicas y, menos, sin ética.

Algunos ejemplos de cómo se quebranta en la práctica este principio básico de la retroalimentación: un conocido administrativo de una universidad de nuestro país, cuando los estudiantes llegaban donde él a solicitar las notas, las gritaba cuando estas eran bajas y las susurraba cuando eran altas. Hay profesores que devuelven las notas, los exámenes calificados, de forma grupal y los ordenan de la mejor nota a la peor y las van recitando en público... ¿Te imaginas dónde te quisieras meter cuando no te han nombrado y tus notas están debajo de 5.0?

Es frecuente que los docentes dejen plasmados los comentarios sobre los exámenes calificados; se puede observar que casi siempre se justifica por qué te han quitado los puntos que restan para llegar al 10; pero son raros los que resaltan las bondades y aciertos de lo que has contestado. Te señalan lo negativo y olvidan reforzar lo positivo y, menos aún, te animan y te orientan qué hacer para mejorar en el próximo examen.

El impacto de la retroalimentación en el aprendizaje futuro del estudiante está íntimamente relacionado con los efectos en su autoestima académica. El mismo fenómeno ocurre a nivel institucional cuando la devolución de los resultados, después de las pruebas de evaluación nacionales, no se rige por la ética. Las

comparaciones, tanto a nivel de aula como a nivel institucional o nacional, están reñidas con la ética evaluativa; generalmente, dañan más que motivan, porque castigan y humillan a la mayoría. Estas suelen institucionalizar el “efecto San Mateo” al estimular a unos pocos y hundir a quienes necesitan más el premio.

1.8 Las notas, su significado y valor

Álvarez (2001)²¹sostiene que no todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación, ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar.

Por otra parte, evaluar no implica calificar; puede haber evaluación de una actividad o de un trabajo, sin atribuirle una nota. De hecho, siempre trato de inculcar en los docentes en formación, que, si evalúan sin calificar, los alumnos buscarán más aprender que la nota en sí. Esta cultura que confunde evaluación y calificación está muy arraigada entre los padres y los alumnos; por eso, se estudia para obtener una calificación. Administrativamente, las instituciones educativas juzgan a los docentes en función del porcentaje de aprobados y reprobados; no se evalúan los aprendizajes de los alumnos, la motivación de estos y el desarrollo humano que ha logrado; la nota es lo más importante.

La pregunta que nos tenemos que hacer como docentes es ¿“Mis alumnos seguirían asistiendo a mis clases si no hubiera notas?”. Naturalmente, si la motivación esencial fuera el aprender, la

respuesta sería: “Sí”. Pero en la actualidad las notas siguen siendo, si no el principal, uno de los motivos básicos del trabajo de alumno.

Al pensar en calificación, esta se asocia a notas, a cuantificación de resultados. ¿Dónde queda la evaluación cualitativa, la evaluación de procesos, la evaluación de competencias? ¿Cómo cuantificar los objetivos formativos del currículo actual que se define como constructivista, humanista y para el cambio social? Invalidamos la evaluación del currículo cuando solamente calificamos objetivos académicos y olvidamos los valores, las actitudes, los compromisos, la formación para la ciudadanía.

Ahora bien, esta desviación educativa de la función de la evaluación ¿quién la sostiene y alimenta?, ¿se deberá seguir dando un valor tan absoluto a las notas?, ¿desde la perspectiva de la ética, no somos cómplices y responsables primeros los docentes de esta situación?, ¿no ha llegado el momento de promover otras alternativas de retroalimentación más formativas y educativas que las notas?, ¿si las notas tiene tantas limitaciones, por qué se siguen utilizando?

La respuesta a esta última pregunta nos la sugiere Martínez J.B. (2004)²² cuando explica los “mitos relacionados con las prácticas de evaluación tradicionales”:

1. El mito del valor pedagógico de las notas. Las notas no tienen valor pedagógico, ya que de ellas en sí, nada se aprende. Lo que puede indicar es que se ha podido responder (por saberlo, por suerte o por copiarlo) a ciertas preguntas en el momento del examen. Las notas, más que pedagógicas, son una herramienta

de poder a través de las cuales se premia o penaliza a las personas; pero eso no es educar.

2. El mito de la naturalidad de las notas. ¿Las notas son algo que surge de manera natural del aprendizaje? No, las notas son una invención con una finalidad puramente administrativa. Sirven para establecer categorías a través de las cuales clasificar a los estudiantes y así sostener una estructura social. Lo que ocurre es que se han aceptado desde siempre como algo natural.
3. El mito de la objetividad de las notas. Por mucho que se pretenda, las notas nunca son objetivas, ya que están condicionadas por unas preguntas escogidas subjetivamente por el docente. No se pueden reducir los saberes y las personas a números. Se podrán hacer esfuerzos para combatir la subjetividad, como ya se señaló en este escrito, pero siempre habrá que relativizar las notas.
4. El mito de la justicia de las notas. Hoy se habla de un enfoque de educación inclusiva y de atención a la diversidad, negar esto con evaluaciones masificadas es injusto. Lo justo sería que se tratara a todos con equidad (no con igualdad) de acuerdo con sus circunstancias y contextos, a partir de sus condiciones y posibilidades de aprendizaje. Hoy las notas bajo enfoques normativos siguen contribuyendo al mito de la meritocracia y marginando más al marginado ya discriminado por el sistema social.
5. El mito de la meritocracia. Se asume que los exámenes dan oportunidades a todos por igual y que el éxito dependerá del esfuerzo y de la capacidad de cada uno. Pero si se

mira críticamente, en la mayoría de los casos, el esfuerzo personal no puede compensar las deficiencias del sistema. Generalmente, cuantos más medios se tengan mejores resultados se obtendrán. Pero lo cierto es que nuestro sistema es desigual y, cuando hay bajos resultados, se culpa a la víctima y se absuelve al sistema.

6. El mito de la validez de las notas y los exámenes. Los exámenes y los procesos evaluativos muchas veces son inválidos porque no evalúan lo que deben evaluar.
7. El mito de la significación de las notas cuantificadas. Se cree que, si la nota es numérica, tiene un significado. Se sabe que, en términos educativos, significa muy poco. El conocimiento, los procesos, las actitudes, etc., son intangibles, no se pueden cuantificar. Reducir la evaluación a las notas es tener que concluir que 8.7 es mayor que 8.6 y menor que el 8.8, pero poca cosa más.

1.9 La respuesta: una nueva cultura evaluadora

1.9.1 Redimensionar la evaluación en el proceso educativo

Numerosos autores, como Castillo (2003)²³, sitúan a la evaluación educativa en el centro neurálgico de la acción pedagógica acentuando su función de orientación, motivación y regulación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sus funciones tradicionales de medir y sancionar los resultados deben dar paso a conocer cómo y por qué se han producido y cómo

se pueden mejorar. En este nuevo enfoque el rol fundamental del docente es el de formador, no el de juez.

Como lo señala el MINED (2008)²⁴ en su último normativo evaluativo, evaluamos para aprender. Profesores y estudiantes aprenden a corregir sus errores y a mejorar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Por eso la evaluación educativa es un punto de encuentro y de diálogo para la toma de decisiones claves para el cambio y la mejora. Lo más importante de la evaluación es su carácter interactivo. La dimensión ética de la evaluación se operativiza en todo el proceso evaluativo, en el qué y cómo evaluar; pero, ante todo, en el por qué y para qué evaluar.

La metaevaluación y la autoevaluación del docente son una oportunidad para la reflexión y una estrategia clave para la formación y el perfeccionamiento docente. Aplicando una evaluación formativa y formadora se orientará el aprendizaje del estudiante y se transformará el quehacer docente. El docente, bajo esta nueva visión, se convierte en un crítico reflexivo y no simplemente en un calificador; el fin último de la evaluación es contribuir a la formación del alumno. Se requiere un cambio actitudinal en el docente, que impulse hacia el cambio de los paradigmas evaluativos vigentes. Un cambio que lleve a evaluar para conocer y comprender, no para excluir. La evaluación debe ser inclusiva por naturaleza porque su fin es orientar, ayudar, motivar al aprendizaje. La evaluación no busca fracasar al alumno, sino su promoción y desarrollo.

La mayoría de los autores reconocen en la autoevaluación una práctica sumamente eficaz para el cambio de la cultura

evaluadora del docente tradicional. Castillo (2003) sostiene que la autoevaluación es un medio fundamental para que el alumno y el docente progresen hacia la autonomía personal y responsabilidad de sus actuaciones en el aula. Es también una estrategia psicopedagógica de autoestima y motivación para los alumnos.

1.9.2 La evaluación como estrategia didáctica de aprendizaje

En un artículo sobre el tema OEI en El Salvador (2008), Fernández (2008)²⁵ afirma que, si queremos cambiar y mejorar el cómo estudian y aprenden los alumnos, habrá que cambiar el modo de evaluar. Habrá que utilizar la evaluación para alcanzar los objetivos de aprendizaje no logrados en la práctica diaria en el aula.

Para lograr esto, la evaluación debe propiciar en el estudiante la mejor integración de los saberes adquiridos, la contextualización más significativa posible y la activación de procesos complejos de pensamiento. Solo así la evaluación asume el significado de “evaluación auténtica”, por cuanto que es procesual, ideográfica y netamente formativa, propiciando procesos de metacognición altamente constructivos en el estudiante. Es decir, se evalúa para hacer pensar y analizar, para criticar y proponer, y seguir así, aprendiendo y desarrollando capacidades y competencias, no simplemente, para recoger información que utilizar posteriormente.

Afirma P. Morales (2006)²⁶ que “si queremos que el alumno piense cuando responde una prueba, habrá que haberle dado antes la oportunidad de pensar”, no se puede exigir a un estudiante que sea reflexivo cuando nuestra didáctica hace énfasis en la memoria, en

los conocimientos asumidos acríticamente, etc. Hay que crear la estructura de aprendizaje que permita alcanzar objetivos superiores y complejos; el estudiante debe tener la oportunidad de pensar, de opinar, de interpretar, de evaluar, en la cotidianeidad del aula y no esperar al examen o la prueba.

En este sentido, la evaluación y la didáctica deberán pasar del énfasis en los resultados del aprendizaje al interés por evaluar los procesos, de las respuestas pasivas y reproductivas a la construcción activa de los conocimientos y al desarrollo personal de las competencias. La contextualización de la evaluación requerirá una práctica educativa y un enfoque educativo más inclusivo y de atención a la diversidad. Por eso, las pruebas estandarizadas, sean estas nacionales o internacionales, cierran, en parte, la puerta a la diversidad, son un obstáculo e inhiben la creatividad y la construcción personal del saber en el proceso evaluativo.

1.9.3 ¿Están formados los docentes para evaluar?

El padre Ignacio Martín-Baró, uno de los 6 sacerdotes jesuitas asesinados en 1989 en El Salvador, cuando impartía la asignatura de “Ética profesional”, al final de la carrera de Psicología, solía comenzar el primer día de clase escribiendo en la pizarra una frase sobre la que se debía trabajar y dar la opinión personal: “La ignorancia es inherentemente antiética para un profesional de la Psicología”.

Nacho –como familiarmente se le conocía– quería dejar claro que un profesional debe ser ético siempre y que, para serlo, debe actualizarse constantemente. La superación en el desempeño de

nuestra profesión es una actitud eminentemente ética y se origina en la conciencia de la necesidad de conocer profundamente aquello que hago según mi rol profesional.

Como docente, una de las funciones claves de mi rol es la de evaluar. Es frecuente oír que, en la formación docente, se da prioridad a la preparación didáctica y se descuida la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, la calidad del desempeño docente está íntimamente relacionada con la calidad de la evaluación, dada la función retroalimentadora de esta sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

La formación para evaluar debe ser integral; no basta con conocer y dominar las estrategias de evaluación. Hay que conocer, no solo cómo evaluar, sino, ante todo, qué evaluar y para qué hacerlo. La claridad sobre los modelos evaluativos, los enfoques implementados, los fines que se persiguen, los usos en la toma de decisiones, los procesos de retroalimentación aplicados, las actitudes personales, etc., todo es parte de esta formación integral que debiera desarrollarse en las escuelas y universidades que forman inicialmente al docente.

Hay que recordarle al docente que evaluar no es solo poner notas o calificar, sino que también tiene la responsabilidad de orientar al alumno, y debe prepararse para ello, para ayudar en la toma de decisiones a los alumnos, a los padres y a los docentes mismos. Debe desarrollar la capacidad para dar respuesta a las dificultades encontradas, a los errores cometidos, a los objetivos no logrados...

En este sentido, el docente deberá haber desarrollado la capacidad para autoevaluarse a través de procesos metaevaluativos que retroalimenten su mejora constante en la pedagogía y en la forma de implementar procesos evaluativos en el aula.

Los años de experiencia en este mundo de la educación nos permiten recordar hechos que muestran que nuestros docentes no siempre poseen la preparación que debieran tener a la hora de elaborar pruebas, de diseñar procesos evaluativos, etc.

Veamos algunos ejemplos:

Una docente de cuarto grado que acostumbraba hacer pruebas objetivas para evaluar se extrañaba que sus alumnos hubieran fallado en preguntas que, según ella, eran muy fáciles. Revisando su examen había pedido: “La capital de Francia es _____”. La profesora esperaba que le dijeran el nombre de la capital, París; pero ¿qué le contestaron? Que era grande, hermosa, limpia, etc. ¡Y lo peor! Es que la profesora calificó esas respuestas creativas como erróneas, porque, claro, no habían “adivinado” lo que ella quería que le pusieran. ¿Qué estaba ocurriendo? Fallas en la formación de la docente que no sabía formular preguntas objetivas. Si lo que quería era el nombre de la capital de Francia, debería haberlo preguntado de otra forma. Por ejemplo: “Dígame el nombre de la capital de Francia”.

Otra profesora había formulado un ítem de completar en estos términos: “La rana sufre _____”. El tema que habían estado estudiando era la metamorfosis y eso era lo que esperaba

que le contestaran. La mayoría lo hizo, pero una alumna le contestó: “Sí, sufre y mucho”. Esto la profesora lo tomó como burla y me lo comentó. De nuevo le hice ver que la pregunta era muy general, estaba mal planteada y ahí cabía cualquier respuesta y que, por lo tanto, se debería calificar como acertada.

La misma profesora, al impartir en Estudios Sociales el tema de los accidentes geográficos de El Salvador, se extrañó que sus alumnos no contestaran a una pregunta tan fácil como ¿Cuál es el río más grande y caudaloso del país? Tal vez, la pregunta no era difícil, pero el objetivo para este tema estaba formulado en su carta didáctica de esta forma: “Los alumnos, al terminar esta unidad, sabrán ubicar sobre un mapa de El Salvador los principales accidentes geográficos para que los conozcan y valoren en su contexto”. En este sentido, había dado fotocopiados diversos mapas del país, y los alumnos de cuarto grado habían ubicado los ríos, los volcanes, los puertos, los golfos, etc., de El Salvador. Pero el examen no guardó congruencia con la didáctica utilizada ni con el objetivo que se quería lograr. Los alumnos fueron engañados, y eso no es ético, ya que la evaluación no era válida.

Hace poco, recibí un correo electrónico curioso; no sé si reflejaba realidades de prácticas educativas vigentes o, simplemente, era un chiste. Sea cual sea el objetivo, en el correo se evidencia el problema que padecen las profesoras anteriores. ¡No saben formular preguntas y, por lo tanto, los alumnos fracasan al no adivinar lo que se espera de ellos!

ESTUDIANTE QUE SACÓ “0 %” EN UN EXAMEN

- P1. ¿En qué batalla murió Napoleón? * En la última.
- P2. ¿Dónde fue firmada la Declaración de la Independencia?
* Al final de la página.
- P3. ¿El río Ravi corre en qué estado? * Líquido.
- P4. ¿Cuál es la primera causa de divorcio?
* El matrimonio.
- P5. ¿Qué no se puede comer nunca en el desayuno?
* El almuerzo y la cena.
- P6. ¿A qué se parece la mitad de una manzana? * A la otra mitad.
- P7. Si tiramos una piedra roja en el mar azul, ¿qué le pasará?
* Se mojará.
- P8. ¿Cómo puede permanecer un hombre 8 días sin dormir?
* Durmiendo de noche.
- P9. ¿Cómo podemos levantar un elefante con una sola mano?
* Nunca vamos a encontrar un elefante que tenga una sola mano.
- P10. Si usted tuviera tres manzanas y cuatro naranjas en una mano, y cuatro manzanas y tres naranjas en la otra, ¿qué tendría?
* Unas manos muy grandes.

P11. Si se necesitaron ocho hombres para construir un muro en diez horas, ¿cuánto tiempo les tomaría a cuatro hombres construir el mismo muro?

*Ningún tiempo, el muro ya está construido.

P12. ¿Cómo se puede dejar caer un huevo crudo en un piso de concreto sin quebrarlo?

*De cualquier manera, un huevo crudo no puede quebrar un piso de concreto.

Solamente, en la medida en que el docente esté integralmente formado para evaluar, podrá utilizar la evaluación éticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La ignorancia sobre el tema lo llevará a cometer graves errores y a persistir en ellos en su práctica pedagógica.

1.9.4 Fomentar la autoevaluación y la metaevaluación

La experiencia muestra la evidencia de que ambos procesos están lejos de las prácticas evaluativas implementadas por nuestros docentes. Y el problema puede estar en que, en su formación, no se les ha preparado para ello y por eso evalúan estereotipadamente, a pesar de su complejidad y el surgimiento de nuevos enfoques al respecto. De ahí que los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación y cada año los alumnos se preocupen en saber cuál es la costumbre evaluadora del docente y, posiblemente, hasta recoger los exámenes aplicados en otros años.

La evaluación debería servir para dialogar entre los profesores,

entre ellos y los alumnos, entre la sociedad y los centros educativos, lo cual no significa que todos estemos de acuerdo y que tengamos que pensar lo mismo. Se trata de desarrollar un proceso de diálogo que busca comprender la realidad. Si la evaluación genera comprensión, desde la comprensión se podrá mejorar. Pero en las escuelas se sigue evaluando mucho y cambiando poco. La evaluación, éticamente aplicada, sirve para comprender y, fundamentalmente, para mejorar.

Una forma de potenciar la ética en la evaluación es reflexionar profundamente sobre las consecuencias de esta en todos los niveles y sectores, estudiantes, docentes, instituciones, currículo, sistema educativo, etc. La práctica evaluativa es una oportunidad única para reflexionar y dialogar, y ¡no hay que dejarla pasar! La falta de diálogo didáctico-evaluativo –dice Castillo (2003)– entre profesor y alumno es la gran ocasión perdida para fomentar la autoevaluación, para potenciar y mejorar el desarrollo personal y profesional, y para orientar la promoción educativa de los alumnos.

Somos responsables de lo que evaluamos y dejamos de evaluar y debiéramos hacerlo; somos responsables sobre los efectos en la vida actual y futura de los evaluados.

¿Seguiremos reprobando alumnos por centésimas o por décimas cuando en ello está en juego un año más de carrera universitaria, cuando habrá estudiantes que dejarán de estudiar porque no pueden pagar un año más de estudios? ¿Realmente somos conscientes del valor y del significado de las notas numéricas? ¿Seguiremos dándoles ese valor absoluto para acreditar o no un título, un año escolar?

¿Nuestras correcciones de trabajos en el aula de la escuela y de la universidad seguirán siendo, en muchos casos, tan superficialmente prepotentes y autoritarias?

Las propuestas más recientes de evaluación alternativa propugnan por una evaluación participativa, dialógica, incluyente, formativa, integral y sostenible (Moreno Olivos, 2011)²⁷. Esto requiere cambiar la concepción de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Una pedagogía menos frontal y más horizontal, inclusiva, que potencie el diálogo y la deliberación. Una evaluación que lleve al evaluado a autocorregirse y a autoevaluarse, esa es la meta, la implicación del alumno en su proceso evaluativo, la autonomía en el aprendizaje: aprender a evaluarse. Esta es la verdadera evaluación formativa y formadora.

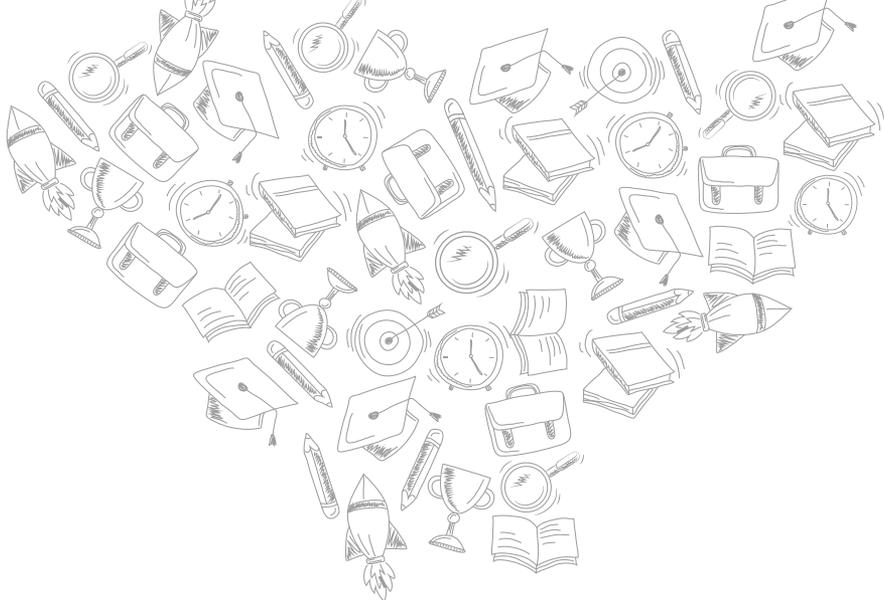
1.9.5 Compromisos éticos de los docentes como evaluadores

De acuerdo con M. Segura (2007),²⁸ los docentes deben aplicar en su práctica evaluadora los siguientes compromisos éticos:

- Considerarse corresponsable de los resultados que obtengan; no puede situarse frente a ellos, sino con ellos, para encontrar las soluciones que guíen hacia los logros propuestos.
- Hacer de la evaluación un instrumento de aprendizaje; es decir, desde un enfoque constructivista, sustituyendo los juicios terminales sobre los logros y las capacidades, y desterrando la cultura de que el “examen lo es todo”.

- Cerciorarse de que los instrumentos que utiliza le dan información para mejorar los aprendizajes.
- Integrar los procesos evaluativos en los procesos pedagógicos; no hay semana de exámenes y el resto de aprendizaje.
- La evaluación debe ser procesual y no a partir de actividades fragmentadas. La evaluación debe estar contextualizada y debe centrarse en las habilidades, capacidades complejas, competencias, etc.
- Evaluar en la perspectiva constructivista es construir significados, no recoger datos y conocimientos memorísticos.

El compromiso ético desde la evaluación formativa y formadora permite replantear el rol del docente; su tarea ya no es examinar a los estudiantes, sino propiciar oportunidades de aprendizaje, también a partir de la evaluación, y facilitar el control de su proceso de aprendizaje; es decir, que los estudiantes aprendan a aprender y a pensar y a autoevaluarse sobre la marcha. Al respecto, Najarro (2009)²⁹ dice: “Un proceso evaluativo ético es una oportunidad no solo para aprender más, sino también para crecer como personas, tanto por parte de quien evalúa, como de quien es evaluado”. Santos Guerra (1999) titula un artículo alusivo formulando una pregunta interesante para ser respondida por todo educador: “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesor y de persona eres”.



II

**¿Qué evalúas, cuando
evalúas los aprendizajes?**

Introducción

Generalmente, se sostiene que la evaluación es el control de calidad de cualquier proceso y que la evaluación, y más en educación, es el motor del cambio y de la mejora. Ahora bien, para lograr esto se da por sentado que se está hablando de una evaluación de calidad. En los últimos años se ha invertido mucho en evaluación en toda América Latina y ha sido una de las preocupaciones mayores de las reformas educativas implementadas en la última década. Tal vez, habrá que comenzar a hablar más de la calidad de esta y de invertir mejor en evaluación.

Se ha hablado mucho sobre la educación de calidad y poco de la evaluación de calidad; sin embargo, hay tópicos en los que ambas coinciden. Así como no hay educación de calidad sin que ésta sea pertinente y significativa para las personas de distintos estratos sociales y culturas, de modo que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura universal y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía y su propia identidad, tampoco se puede hablar de evaluación de calidad aplicando procesos evaluativos que no tienen en cuenta esta diversidad social y cultural que poseen los alumnos que asisten a nuestras escuelas. ¿Pruebas estandarizadas para evaluar qué y a quién?

UNESCO sostiene que no puede haber educación de calidad sin equidad; es decir, sin que se proporcione a cada quien los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de acceder a la educación, continuar sus estudios y adquirir los aprendizajes establecidos en cada nivel educativo. La verdadera

equidad pasa por la democratización en el acceso al conocimiento y por la igualdad de oportunidades para desarrollar las competencias necesarias para actuar en la sociedad y aumentar las posibilidades de las personas para elegir. Y la verdadera evaluación de calidad pasa por esta misma democratización y equidad, de otra forma no será justa ni válida. Los enfoques actuales de inclusividad abogan por tener en cuenta las diferencias en la evaluación y exigen que se evalúe desde esta diversidad social, evolutiva, económica, intelectual, académica, etc.

Y al igual que no puede haber una educación de calidad sin que se considere a la eficacia y a la eficiencia como atributos básicos de las políticas educativas que intentan asegurar el derecho de todos a la educación, así mismo no podemos concebir una evaluación de calidad que no proyecta la información recogida para mejorar el aula, para proponer políticas educativas, cambios curriculares e institucionales, etc.; es decir, si esa evaluación no es eficaz para retroalimentar la toma de decisiones y las innovaciones pedagógicas. No hay eficacia y eficiencia en la evaluación cuando se gasta tanto esfuerzo y se hace tanta inversión financiera y la mejora educativa no se evidencia en las aulas.

Una de las cuestiones fundamentales al hablar de la calidad de la evaluación de los aprendizajes, es analizar qué es lo que realmente estamos evaluando cuando nos referimos a “aprendizajes”. La calidad de la evaluación está muy unida a los aportes que esta haga para el cambio y la mejora en educación; de ahí que es básico tener claridad sobre qué es lo que necesitamos conocer para implementar dichos cambios, garantizando la mejora de la educación.

2.1 ¿Qué evaluamos cuando evaluamos aprendizajes? ¿Qué queremos evaluar?

Cuando se habla de evaluación de los aprendizajes, la primera pregunta que viene a la mente es ¿qué aprendizajes evaluar? Realmente, no se tiene claridad entre los evaluadores sobre lo que realmente estamos evaluando cuando decimos que planificamos el proceso evaluativo en una disciplina o en un sistema educativo.

Ante esta pregunta, normalmente, se nos remite a los objetivos y las metas del programa, del *pénsum* y del currículo. Ahora bien, en la formulación de estos no existe consenso en cuanto a lo que se quiere lograr al final del proceso enseñanza-aprendizaje; el problema se agrava cuando en estos no hay claridad, cuando hay confusión entre si evaluar contenidos, conocimientos conceptuales, procedimientos, aspectos valorativos y actitudinales, habilidades, capacidades, competencias, etc.

El qué evaluar depende del para qué evaluar y condicionará, por lo tanto, el cómo evaluar. Hay que diferenciar entre una evaluación de contenidos y una de competencias, una evaluación normativa de una evaluación criterial, una evaluación formativa de una evaluación formadora. Habrá que tener en cuenta si evaluamos para promover alumnos, para funciones administrativas y de acreditación o si emplearemos los resultados para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje o si se emplearán para diagnosticar el Proyecto Educativo de Centro (PCC) de una institución escolar o el currículum de un sistema educativo nacional.

Preguntarse por el qué evaluar es fundamental. Tradicionalmente se tiende a evaluar contenidos, conocimientos, datos, hechos, destrezas y objetivos específicos que establecen lo que el alumno deberá poder hacer con los contenidos, donde cada destreza u objetivo aparece como fin en sí mismo, aislados de los demás. Sin embargo, cuando se habla de la evaluación de competencias, se hace referencia a capacidades complejas que no pueden ser aprehendidas directamente a través de un ítem y que requerirán ser expresadas en su complejidad a través de niveles de desempeño. Hay que diferenciar si el propósito central de la evaluación es conocer si los alumnos dominan el currículo o si los alumnos son capaces de utilizar lo aprendido en contextos y situaciones de la vida real, por ejemplo.

El MINED (2008),³⁰ en su documento *Evaluación al servicio del aprendizaje*, plantea que el marco del currículo nacional es el desarrollo de competencias y que, por lo tanto, la evaluación debe centrarse en la valoración de su consecución a partir de indicadores de logros que describen desempeños específicos en una determinada competencia. No obstante, la claridad expresada en los documentos escritos del MINED, contrasta con las prácticas y los enfoques que en evaluación se implementan en la actualidad en el país.

Se señalaba anteriormente que en las metas, los propósitos y los objetivos programáticos o curriculares, está expresado el contenido de la evaluación. Ahora bien, este contenido va a variar en función del enfoque educativo que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje. El paradigma desde el cual se planifica la educación y el proceso evaluativo, determinará la naturaleza y el contenido de dichos objetivos.

2.2 Los paradigmas del aprendizaje y los contenidos de la evaluación

Debe existir congruencia entre lo que se aprende, según el currículo prescrito en los programas escolares, y lo que se evalúa o se pretende evaluar. En este sentido, se evidencia que psicólogos y educadores poseen diferencias marcadas, tanto en la finalidad del aprendizaje y la evaluación, como en la naturaleza de lo que se evalúa y los criterios utilizados en esta.

Según Bernard J. (2000),³¹ el modelo conductista remite a fijarse, tanto a docentes como a alumnos, en el momento final del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, en las calificaciones o rendimiento final del alumno, que se mide a partir de las respuestas dadas en los exámenes y se valora por su nivel de acercamiento o distancia a las metas prefijadas por los profesores.

El papel principal lo tienen los docentes, que son los protagonistas de la actividad en las aulas, y, por lo tanto, del proceso evaluativo. Si lo principal son los resultados finales para este enfoque, el proceso seguido por el alumno para aprender no es importante y no se evalúa. El rol del alumno se limita a responder a lo que el profesor pide y ha enseñado anteriormente; la habilidad para reproducir y repetir lo que el docente transmite y los textos contemplan, será el centro del proceso evaluativo y así, cuanto más se ajuste la respuesta a lo esperado por el maestro, la calificación será más alta.

Muchos docentes y sistemas educativos podrían estar limitándose en sus actividades de evaluación a identificar los aciertos y

los errores. Así, los resultados de la evaluación se dan como frecuencia o porcentajes de respuestas correctas y los profesores se convierten en jueces, que desde su estatus de profesor, investidos de autoridad, ejercen su poder para dictaminar quién se equivoca o no, y administra las sanciones respectivas.

Este enfoque conductista, predominante en el panorama psicológico y educativo hasta la década de los 60, ha promovido la evaluación al final del proceso enseñanza- aprendizaje, ha popularizado la utilización de pruebas y exámenes para ello, ha dado una gran importancia a las evaluaciones estandarizadas y ha orientado a la evaluación de contenidos memorísticos y repetitivos. Además, ha revalorizado y priorizado el modelo de evaluación cuantitativo frente al cualitativo; la objetividad en su proceso evaluativo ha sido una obsesión en el enfoque, por lo que ha insistido en evaluar comportamientos y manifestaciones externas, observables y cuantificables, restringiendo la evaluación del aprendizaje a los resultados terminales del proceso de aprender.

Como reacción al conductismo aparece el modelo cognitivo y constructivista, el cual centra su atención en los procesos y procedimientos utilizados por el alumno para adquirir los aprendizajes y no en los resultados finales en sí. El rol principal es el del alumno que aprende; por lo tanto, las diferencias comienzan a tener un sentido y un significado profundos en los procesos de enseñanza y evaluativos. Aspectos relevantes hoy día en el lenguaje educativo y psicológico, como “aprendizaje situado”, “contextualizado”, “atención a las diferencias”, “inclusividad”, etc., son fundamentales para comprender los nuevos enfoques

sobre la evaluación educativa y plantean interrogantes nuevos que requieren ser contestados adecuadamente.

La actividad interna del estudiante para este nuevo modelo de aprendizaje y de evaluación remite a investigar y evaluar no solamente los resultados, sino el cómo, el por qué y el para qué de estos. Bajo este modelo, el evaluador se convierte en un mediador, en un facilitador que orienta al alumno a comprender las causas de sus logros y de sus errores; la evaluación debe promover el pensamiento divergente del alumno, la reflexión y el análisis crítico, debe llevar a este a autoanalizarse a través de procesos de autoevaluación y metacognitivos.

Las diferencias psicológicas individuales y socioculturales se vuelven importantes y significativas, los factores del entorno permiten explicar dichos aprendizajes, los procesos evaluativos estandarizados se hacen más irrelevantes, los instrumentos y estrategias evaluativas valoran más la diversidad de las respuestas y la idoneidad y creatividad de los procesos. El desarrollo de la autonomía y la independencia de pensamiento en el alumno es un objetivo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe serlo en la identificación en el proceso evaluativo.

El problema que se comienza a vislumbrar es cómo acceder a estos procesos internos del alumno para poder orientarlo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es bajo este modelo que contenidos tan importantes de aprendizaje, objetivos de los programas actuales del MINED, como son, los valores, las actitudes, los principios, las competencias, comienzan a percibirse como objetivos fundamentales de la evaluación. Lo racional y lo lógico dejan de acaparar los fines

de las estrategias e instrumentos de evaluación, para dejar paso a lo cualitativo, afectivo, socioemocional y actitudinal.

2.3 ¿En El Salvador, cómo estamos en relación con los procesos evaluativos?

La experiencia nos sitúa en una cultura evaluativa que valora por encima de todo los resultados, obtenidos a través de pruebas objetivas y a partir de un enfoque muy psicométrico. Algunos autores, como Bernard J. (2000), denominan esta cultura tradicional de evaluación como “la cultural del test”, muy enraizada en el modelo conductista anteriormente comentado.

¿Qué es lo que caracteriza a esta cultura evaluativa tradicional? La caracterización se puede hacer brevemente desde 4 aspectos fundamentales en el proceso evaluativo:

- El contenido de la evaluación.
- El rol del evaluador.
- Los instrumentos utilizados para recoger la información.
- Los usos que se hacen de los resultados.

a. El contenido de la evaluación

Los aprendizajes de los estudiantes evaluados al final de una etapa de su educación, como puede ser un grado o un ciclo y

aún unidades más reducidas del proceso educativo, tales como unidades de aprendizaje o unidades temáticas, suelen reducirse a resultados, conocimientos, datos, hechos, etc. Dichos aprendizajes representan contenidos comunicados por el docente, muchas veces de forma bancaria o por los textos utilizados por estos.

Los contenidos de la evaluación están descritos por lo que el alumno logra reproducir o repetir, después de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Su nivel está definido por una nota cuantitativa que quiere reflejar los logros obtenidos por el estudiante, no la actividad del estudiante para llegar a esos logros. Tiana A. (2003)³² al analizar la realidad en América Latina, afirma que entre los principales aspectos que son objeto de evaluación en la actualidad hay que destacar uno como prioritario: la evaluación de logros conseguidos por los alumnos referidos a áreas curriculares de las cuatro asignaturas básicas y suelen estar referidas a etapas del proceso educativo.

Son importantes los resultados, pero antes lo son los procesos que los generan. Es importante conocer cómo se han producido los resultados, cómo y por qué no se ha logrado lo que se esperaba y aportar explicaciones.

b. El rol del evaluador

El papel del evaluador actualmente se limita a cotejar los logros finales con los objetivos planteados en el currículo prescrito. Existen unos productos finales que debe lograr el alumno, y el docente evaluador es el juez que determina qué tanto se ha logrado

en una escala de 1 a 10. Cada nota tiene un mismo significado para cada estudiante, representa lo mismo: es una expresión veraz de los objetivos alcanzados. Una calificación alta o baja permite al docente evaluador determinar quién accede al grado superior o quién ha logrado alcanzar los objetivos propuestos.

En general, al docente y al sistema educativo lo que les ha interesado es recoger y acumular información para determinar la alta o baja calificación y así poder ubicar al estudiante en un grupo y compararlo con él. Se ha perdido de vista la perspectiva de la evaluación verdadera, limitándose simplemente a calificar.

c. Los instrumentos utilizados para recoger la información

El enfoque cuantitativo y psicométrico derivados del modelo conductista han orientado al uso de una serie de instrumentos objetivos propios de la cultura del “test”. Estos instrumentos, primordialmente de papel y lápiz, han buscado identificar las respuestas finales de forma objetiva, aunque no siempre se haya determinado su confiabilidad y validez de forma adecuada, muchas veces, por falta de preparación del evaluador, otras, por desconocimiento de dichos criterios en la elaboración de este tipo de pruebas.

Los instrumentos utilizados bajo este enfoque se seleccionan bajo una perspectiva de estandarización de las condiciones de la evaluación, asumiendo que los estudiantes son iguales, que los estilos de aprendizaje son los mismos, que las condiciones del entorno son similares y que los procesos para llegar al mismo

resultado son idénticos. Sternberg,³³ en 1990, ya afirmaba al respecto que, en la medida en que el criterio de la “norma” y “estandarización” de los instrumentos de evaluación subestiman las grandes diferencias cualitativas que cada día aparecen con mayor claridad en las ejecuciones de los aprendices, cabe recelar de su validez en cuanto a criterios de diagnóstico veraz del proceso de aprender de los escolares.

Habrá que ir asumiendo que igual número de respuestas correctas en un examen, no refleje el mismo aprendizaje ni la misma nota para diferentes estudiantes. El problema está en analizar si el tipo de instrumentos nos permite hacer estas diferencias cualitativas.

d. Los usos que se hacen de los resultados

Las evidencias y las experiencias de cuantos hemos estado involucrados en procesos de evaluación reflejan que se ha hecho bajo una perspectiva fundamentalmente administrativa: se evalúa porque hay que determinar quién pasa y quién se queda en un grado. Por eso se han priorizado más las evaluaciones terminales o sumativas que las formativas y formadoras. Al no buscar retroalimentar procesos de aprendizaje, sino determinar el estado de los logros de aprendizaje en un momento dado, la evaluación continua se ha dejado, en la práctica, de lado, aunque en el discurso educativo se hable de ella como el tipo de evaluación que se practica.

Los resultados están referidos fundamentalmente al alumno, al sujeto del aprendizaje, de ahí que no retroalimenten al docente en su práctica educativa y al sistema en sus objetivos curriculares. Los

resultados son un diagnóstico de lo que el alumno sabe y no de la calidad del docente o de los programas curriculares. Los resultados reflejan qué deben mejorar los estudiantes en sus aprendizajes, no lo que deben mejorar los docentes en su enseñanza. Se evalúa para etiquetar a aquél y para justificar el veredicto del docente sobre él.

En la práctica, el proceso evaluativo tradicional y, común en nuestras escuelas, se ha centrado más en el qué evaluar (los contenidos curriculares) y en el cómo hacerlo (pruebas objetivas y estandarizadas que permiten comparaciones en el grupo o entre los grupos). Este enfoque tradicional en evaluación se ha olvidado del para qué, de los usos diagnósticos, motivacionales y formativos intrínsecos a todo proceso evaluativo.

2.4 Los resultados obtenidos de la evaluación, ¿qué nos permiten mejorar en educación?

El para qué de los resultados de la evaluación está condicionado por el qué se ha evaluado. Bernard J. (2000),³⁴ sostiene que la evaluación no debe ocuparse de encontrar y analizar las causas del fracaso escolar, sino indagar más a fondo y sistemáticamente las condiciones en que es posible alcanzar mejores resultados. Algunos docentes y autores hablan de masoquismo colectivo cuando se destacan los fracasos por encima de los éxitos escolares, cuando se busca “tirar” a los estudiantes, más que orientarlos a superarse.

Los aprendizajes no siempre reflejan la capacidad del estudiante; se sabe que los resultados están referidos a unas pruebas, a unos exámenes, a unos ítems, etc., que de ninguna manera facilitan que

el estudiante demuestre todo lo que sabe sobre un tema específico. Por otro lado, puede darse el caso que tengamos estudiantes con parecidas capacidades que llegan a idénticas respuestas siguiendo caminos, procedimientos y pautas diferentes. Lo que nos evidencia que los procesos internos y la actividad cognitiva seguida por los estudiantes, no siempre se manifiestan a través del tipo de evaluación que se aplica. Y esto ocurre, porque no es un objetivo explícito de la evaluación.

No basta con decirle a un estudiante que ha fracasado en un examen: “esfuérzate más”, sino que hay que orientarlo sobre cómo hacer eso que le proponemos. Para ello la evaluación me debe informar no sólo de los resultados en sí, sino del proceso que tal o cual estudiante ha seguido para llegar a ese resultado. Los instrumentos de evaluación deben ser sensibles y captar las diferencias cognitivas y socioculturales de los alumnos, para que a través de ellos sea posible detectar no solamente lo acertado o no de una respuesta sino además y, sobre todo, proporcionar información funcional sobre los procesos conducentes a esos errores o éxitos en una asignatura determinada.

Bernard J. (2000),³⁵ citando a Lacasa, (1994), propone en este sentido a la hora de definir el qué se debe evaluar, dejar de lado todos aquellos modelos que hoy son considerados pobres e inoperantes y que se basan en pruebas de “criterio”; es decir, aquellas que se contentan con comprobar en qué medida el alumno alcanza unos determinados resultados académicos finales y se olvida de examinar las múltiples dificultades encontradas por él en el aprendizaje y en todos los procesos que lo integran. Por lo tanto,

se impone la utilización de modelos que se ocupen de esclarecer cómo aprende el alumno y por qué obtiene tales resultados.

Tal vez, esto ejemplifique o aclare por qué las pruebas, como la PAES, PAESITA, ECAP, etc. en nuestro país, El Salvador, no han ayudado a mejorar los aprendizajes y su calidad, no han incrementado el rendimiento académico a lo largo de estos 15 años de procesos evaluativos nacionales bajo este enfoque. Documentos del MINED³⁶(2003-2010) afirman textualmente “que con las pruebas referidas a criterios el propósito central es comprobar el dominio de habilidades y conocimientos... Se privilegia la comparación de los logros de los estudiantes con respecto a las metas de aprendizaje o a las metas que el sistema educativo persigue que éstos alcancen. El patrón es prefijado...”. La información que ha arrojado nos describe dónde estamos respecto a los objetivos y metas, pero no nos dan información relevante y oportuna para mejorar esa consecución ideal de logros.

Esto requerirá contextualizar el aprendizaje y la evaluación. Se ha criticado anteriormente la tendencia a la evaluación estandarizada porque se parte de un principio homogeneizante del estudiante. Hoy se habla de constructivismo, se insiste en la educación inclusiva y la valorización de las diferencias en la educación; la evaluación debe asumir estos enfoques y debe armonizarse con ellos. Una evaluación de calidad debe ser inclusiva y flexible para ser formativa y formadora.

Hace años que se viene hablando de los análisis de “factores asociados” y del “valor agregado”, al explicar los resultados de la PAES y PAESITA; esto no es más que un acercamiento a esta

exigencia de contextualizar la evaluación que nos exige romper con la práctica de la utilización de los “mismos criterios” para toda la población del país a la hora de evaluar. Hoy se imponen marcos más concretos y situados a la hora de evaluar, frente a otros más universalistas y generales, como ha sido la costumbre en nuestro país.

Desde hace años se ha hablado de aplicar la flexibilidad curricular en la planificación didáctica y en los fundamentos curriculares que guían nuestro sistema educativo, pero ¿Dónde queda la “flexibilidad a la hora de evaluar”?.

¿Se deberá evaluar de forma similar, con los mismos instrumentos a alumnos procedentes del programa EDÚCAME que a los que vienen de un sistema bilingüe y bicultural?, ¿Habrá que aplicar los mismos instrumentos para evaluar a los estudiantes de colegios privados, públicos, rurales o urbanos? ¿Qué es lo que se pretende encontrar con este tipo de políticas? Las diferencias con otros colectivos que se examinan con la PAES son evidentes; pero no se obtiene la información necesaria para poder orientarlos a aprender mejor y más eficazmente.

Estas reflexiones invitan a profundizar en el tema de análisis de este ensayo, ¿qué estamos evaluando, qué información quiero encontrar con la evaluación aplicada y para qué la utilizaré?

2.5 ¿Qué aprendizajes hemos olvidado evaluar?

Quiero comenzar esta reflexión señalando algunos vacíos tradicionales y algunos errores comunes señalados por Castillo

S. y Cabrerizo J.(2003),³⁷ como disfunciones o desenfoces de la práctica evaluadora, citando a Blanco Prieto (1996).³⁸

1. Sólo se evalúan contenidos conceptuales.
2. El “culpable” del fracaso escolar es el alumno.
3. El único que debe ser objeto de evaluación es el alumno, que es el que aprende.
4. La evaluación se hace sobre los resultados.
5. La recuperación es la repetición de exámenes similares a los que no superó.
6. La evaluación debe centrarse en detectar lo que el alumno no sabe.
7. La evaluación se reduce a una calificación (asignar notas hasta con décimas).
8. Se utiliza como instrumento fundamental el examen. El examen se convierte en fin, no en el medio para recoger información.
9. La evaluación es eminentemente normativa.
10. La evaluación tiene una función administrativa y selectiva.

11. La evaluación es el acto de conclusión del proceso.
 12. No se practica la autoevaluación.
 13. El agente de la evaluación es el profesor.
 14. Fomenta el conservadurismo; los docentes repiten el mismo sistema y hasta el mismo examen.
 15. A veces es un instrumento de represión y disciplinario.
 16. No se hace metaevaluación.
 17. La evaluación es el examen.
-

En nuestra formación como docentes hemos aprendido a evaluar el aprendizaje realizado a través del currículo oculto durante toda nuestra vida escolar y universitaria de forma tradicional. Todos hemos sido objeto de diversos procesos de evaluación. Por eso, si queremos desarrollar y construir una nueva cultura evaluativa, habrá que desaprender estas prácticas, o al menos, analizarlas reflexiva y críticamente.

Pero no basta para crear esta nueva cultura con cambiar las prácticas y estrategias de evaluación, es importante asumir una nueva actitud evaluativa. Evaluamos para aprender, para mejorar la práctica docente. Docentes y alumnos deben ver la evaluación

como punto de encuentro en el que reciben una información que a ambos les ayuda y que aprenden qué, por qué y cómo necesitan cambiar si quieren mejorar. La evaluación está al servicio del progreso de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje y está también al servicio del desarrollo profesional docente.

En este sentido, se hace necesario analizar no solamente lo que hemos evaluado a través de nuestras prácticas evaluativas, sino también reflexionar sobre los aprendizajes que no evaluamos, pero que están ahí y que han podido ser adquiridos por nuestros estudiantes: aprendizajes derivados del currículo oculto y del currículo paralelo, el desarrollo socioafectivo de los alumnos, los procesos cognitivos, procesos de enseñanza, habilidades y competencias, etc.

2.5.1 El currículo oculto como fuente de aprendizajes

Se entiende por currículo oculto el conjunto de actitudes, valores y creencias que de forma implícita, manifiesta un docente a través de su actuación en el aula, la mayoría de las veces de forma inconsciente. Este aprendizaje puede ser más potente que el que se transmite de forma explícita a través del currículo oficial.

Morales P. (2002)³⁹ afirma que hay aprendizaje intencionado y aprendizaje no intencionado, al igual que hay enseñanza intencionada y enseñanza no intencionada. El currículo oculto se desarrolla cuando, tanto el profesor como el alumno, no tienen intención expresa de enseñar o aprender algo y ambas se efectúan.

Muchos valores y actitudes los aprenden los alumnos a través del currículo oculto. Con lo que somos los docentes, el estilo de relación y la actitud general hacia los alumnos, los comentarios incidentales, el cómo manejamos las situaciones conflictivas, qué expectativas manifestamos sobre los alumnos, etc. Así, las lecciones aprendidas pero no pretendidas pueden incidir en actitudes básicas para la vida. Enseñamos a través de lenguaje verbal y el no verbal. Generalmente enseñamos más con lo que somos, que con lo que pretendemos enseñar.

Existe una enseñanza implícita en el aula y en el centro, a nivel departamental y a nivel nacional, derivada de la gestión de la educación que se opera en cada uno de esos niveles. Y es a través de este tipo de pedagogía oculta que los estudiantes aprenden mucho de lo que hemos llamado “aprendizajes transversales”, asociados a valores, principios, normas y actitudes ante la vida. Se hace necesario tomar conciencia de estos posibles aprendizajes para hacerlos objeto de nuestra evaluación. ¿Se evalúa el currículo oculto?

2.5.2 El currículo paralelo como fuente de aprendizajes

En las planificaciones escolares y cartas didácticas, al redactar los objetivos, junto a los contenidos, habilidades y competencias se especifican diversas metodologías y prácticas didácticas. Estas actividades generan una dinámica de relaciones educativas, construyen un clima pedagógico, requieren un rol específico del docente y del estudiante, operativizan ciertos enfoques educativos, que conllevan aprendizajes valóricos y actitudinales muy importantes, relacionados con la autoestima, la autonomía

y el aprender a aprender. De ahí que sea fundamental en la planificación didáctica la congruencia entre la metodología y las actividades implementadas y el enfoque educativo aplicado y los objetivos planteados.

2.5.3 El desarrollo socioemocional del alumno

La evaluación se ha olvidado o ha marginado del proceso evaluativo los logros socioafectivos de los estudiantes. Las adquisiciones conseguidas a través de la inteligencia emocional han sido marginadas, voluntaria o inconscientemente. Unas veces por incapacidad de cómo evaluarlas, otras como resultado de una infravaloración de todo aquello que no se pueda medir y cuantificar, que no se pueda objetivar como contenido académico y racional.

Los valores, las actitudes, las emociones, los intereses, aprendizajes artísticos y deportivos, etc., siguen siendo los grandes olvidados de la evaluación educativa y, por otra parte de forma contradictoria, son los elementos omnipresentes en todo currículo prescrito y en todo PCC institucional a partir de los movimientos de reformas educativas implementadas en la década de los 90. En las evaluaciones aplicadas a nivel institucional y de aula, así como las estandarizadas a nivel nacional e internacional, no aparecen como objeto de investigación y no se consideran requisitos de acreditación.

La evaluación debe integrar los componentes vinculados a los aprendizajes: motivación, intereses, valores, actitudes. Siempre están integrados en la persona que aprende. Las pruebas y los

exámenes de rendimiento, basados en criterios o estandarización no dan información de lo que los estudiantes son capaces de hacer o en qué aspectos necesitan ayuda. No es malo utilizar pruebas de rendimiento por criterio o por objetivos, pero deben completarse con pruebas de desempeño y técnicas de asesoría de clase.

2.5.4 Los procesos frente a los resultados

Dada la influencia del enfoque tradicional y conductista en la evaluación y en la enseñanza, los procesos a través de los cuales el estudiante aprende o construye los conocimientos, no han sido el objeto principal de la evaluación. En las evaluaciones se ha dado prioridad a identificar los aciertos y los errores más que a los procesos que explican cómo se llegan a esos aciertos o errores. Los resultados de la evaluación se dan como frecuencia o porcentajes de respuestas correctas, los profesores se convierten en jueces que califican al alumno, sin proporcionar una orientación para la mejora de los aprendizajes en el futuro.

Las evaluaciones, sobre todo las estandarizadas, no han permitido mejoras sustantivas en el aula y en los aprendizajes porque se conciben con otros fines, no formativos ni formadores; de ahí que se ha priorizado el uso de pruebas y exámenes para ello y se ha orientado a la evaluación de contenidos memorísticos y repetitivos. Además, se ha revalorizado el modelo de evaluación cuantitativo frente al cualitativo impidiendo así la explicación de dichos resultados y la identificación de los procesos utilizados por los estudiantes para adquirir los aprendizajes; como ya se ha señalado la objetividad en su proceso evaluativo ha sido una obsesión en el enfoque, por lo

que se ha insistido en evaluar comportamientos y manifestaciones externos, observables y cuantificables, restringiendo la evaluación del aprendizaje a los resultados terminales del proceso de aprender.

La evaluación se debe convertir en un sistema de asesoría educativa que toma en cuenta la pluralidad de perspectivas y diferencias en la forma de adquirir conocimientos, habilidades, valores. Y que dichas diferencias sean tomadas como ventajas y no como obstáculos por venir. (Najarro, 2002).⁴⁰

Hay que evaluar para orientar el aprendizaje de los alumnos y esto requiere recoger información de los procesos de aprendizaje. No basta con decirle al alumno que va mal o que no sabe, o que no tiene razón; hay que orientarlo para que él encuentre el porqué de sus errores o deficiencias. En la PAES, PAESITA y demás pruebas estandarizadas esto es una deficiencia inherente a la naturaleza del proceso evaluativo implementado.

Centrarse en los procesos y no en los resultados implica para el docente un nuevo rol, este debe actuar como un crítico-reflexivo y no sólo como calificador. La corrección informada y comentada de un trabajo o examen ayuda a aprender a ambos, pero sobre todo, debe orientar al alumno. La evaluación debe tener como base e intención la información para la formación del alumno.

La evaluación de los aprendizajes debe incluir también el proceso de enseñanza, porque tradicionalmente la evaluación ha estado centrada casi exclusivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos y pocas veces se han evaluado aspectos relacionados con

la actuación de los docentes. Tampoco habrá que cargar, como lo señala Gimeno S. (1993),⁴¹ sobre la responsabilidad de los docentes, los defectos y fallas del sistema escolar o los debidos a las deficiencias culturales y sociales de los alumnos.

Evaluar el proceso de enseñanza supone evaluar los documentos pedagógicos que fundamentan y le sirven al docente para aplicar su enseñanza: PEI, PCC y PEA. Se trata de evaluar si todas y cada una de las decisiones adoptadas en esos documentos son las idóneas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos destinatarios.

2.5.5 Habilidades y competencias

Aunque el currículo actual del país está construido con base en competencias, en la práctica, ni los procesos evaluativos institucionales y de aula, ni las pruebas estandarizadas a nivel nacional evalúan realmente competencias. El documento del MINED (2008) sobre Evaluación al servicio del aprendizaje: Evaluación por competencias, claramente propone y exige que todo el sistema educativo asuma este enfoque. Las competencias y las habilidades que integran estas, deben ser el objetivo de la evaluación.

La evaluación de habilidades y competencias, más que cuantitativa es cualitativa; tiene en cuenta el contexto del que aprende y al sujeto como persona, con sus características que lo identifican. Lo que los estudiantes deben aprender, en realidades multiculturales diferentes está variando sensiblemente, según Najarro (2002).

Por lo tanto, a la pregunta básica formulada en este trabajo, ¿qué evaluamos cuando evaluamos aprendizajes?, la respuesta que deberíamos dar es: habilidades y competencias. De esto hablaremos en las páginas que siguen.

2.6. Cuando evaluamos, ¿evaluamos competencias?

¿En nuestra práctica diaria en el aula y en las pruebas estandarizadas de evaluación de los aprendizajes, evaluamos competencias?

Los autores sostienen que la competencia es un saber aplicado, busca enriquecer un saber hacer; por lo tanto, priorizan en la enseñanza-aprendizaje situaciones de desempeño. Pero también es un saber ser situado y contextualizado. En este sentido, interesa que los estudiantes en sus procesos evaluativos desarrollen y usen un conjunto de destrezas mentales y operativas en función de obtener un resultado; que interpreten información pero para emplearla y adopten determinadas actitudes y valores en función de resolver una situación. Una educación desde esta perspectiva busca desarrollar en el alumnado capacidades para hacer frente a toda clase de circunstancias y resolver problemas con eficacia en el contexto de su crecimiento personal y relacional-social.

La evaluación de competencias requiere de la evaluación del pensamiento complejo. Edgar Morin (2000)⁴² señala que la complejidad de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, lo cual ha imposibilitado aprehender eso que significa “ser humano”, ese componente de la competencia que rara vez se desarrolla

intencionalmente en el currículo y que casi nunca se evalúa: el componente actitudinal y socioformativo.

A la pregunta que orienta esta reflexión se podría contestar diciendo que se pretende evaluar competencias, pero la realidad es que son competencias mutiladas, pues tanto el componente del “saber hacer” (el cual se limita muchas veces en explicar cómo se hace) como el actitudinal, están ausentes de dicho proceso. Los procesos evaluativos no permiten observar y evaluar el desempeño del estudiante en ciertas áreas: redacción y elaboración de ensayos; resolución de problemas; planeación y sistematización de procesos; argumentación y defensa de puntos de vista; etc.

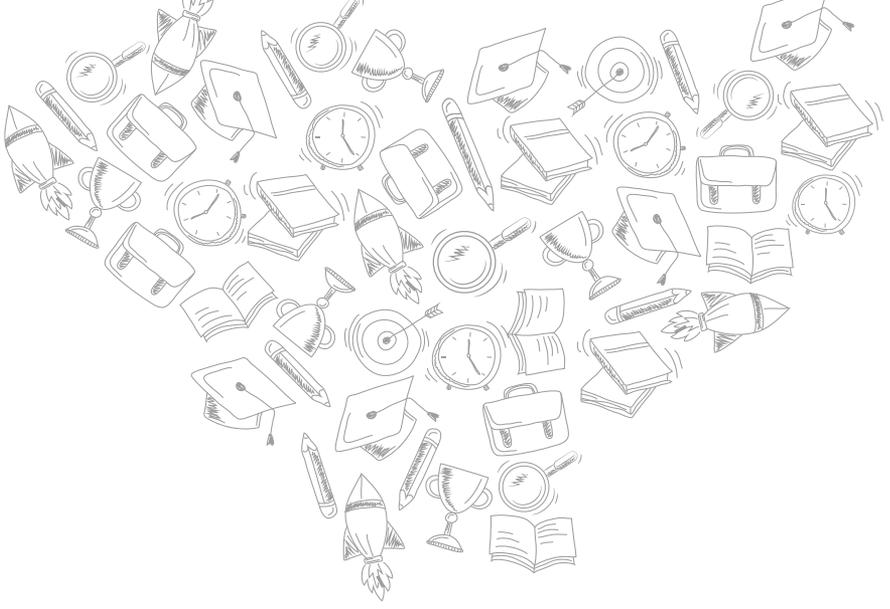
Un problema grave en la implementación de la evaluación de competencias es que estas tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, se priorizan los contenidos conceptuales y fácticos y se pierde de vista su integralidad y su interdependencia con la vida y la construcción social, limitándose, en muchos casos, a responder a intereses laborales y económicos.

Se puede afirmar que se evalúan ciertas competencias superficiales y simples; sin embargo, no se evalúan competencias que implican un pensamiento complejo, creatividad e innovación; no se consideran las competencias formativas que se enmarcan en el currículo que nos rige, “constructivista, humanista y para el cambio social”; tampoco se evidencia la evaluación del componente socioafectivo: pensamiento crítico, responsabilidad, trabajo en equipo, actitud ética, etc.

Por otro lado, el énfasis en la evaluación cuantitativa no da cabida a indicadores de logros de índole cualitativa. Desde una evaluación que se limita a medir y cuantificar los conocimientos asimilados, no construidos por el alumno, no se pueden identificar los procesos que se ponen en juego en el momento de aprender, lo cual, para muchos educadores, es injusto y antiético. Esto se hace evidente cuando se analizan los programas y currículo prescrito por el MINED y, sobre todo, cuando se piensa en que la evaluación debe ayudar a tomar decisiones para mejorar la calidad educativa en las aulas.

En una encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes en las tres zonas del país y preferentemente de centros públicos, con el fin de construir de forma participativa la tabla de especificaciones de la PAES 2011, estos manifestaban que, tanto en el aula como en las pruebas estandarizadas que aplica el MINED, se evalúan habilidades cognitivas y competencias ¿Esta percepción responderá a la realidad o será que no hay claridad en los docentes sobre lo que implica evaluar habilidades y competencias?

Lo importante es clarificar y precisar qué es lo queremos evaluar, por qué y para qué, eso y no otra cosa; es decir, debemos estar seguros del propósito de la evaluación para saber lo que debemos evaluar. El enfoque por competencias nos demanda una evaluación integral, nos pide evaluar el desempeño (la puesta en práctica de los saberes aprendidos), nos obliga a trascender los contenidos tradicionales académicos de las 4 asignaturas curriculares, para poder evaluar los “otros aprendizajes” que tradicionalmente hemos marginado del proceso evaluativo, ¿olvido, ignorancia, no valoración, falta de compromiso con el discurso educativo oficial?



III

**Quando evalúas ¿evalúas
competencias?**

Introducción

En una encuesta a maestros, sobre la PAES en El Salvador, realizada en el año 2010, se les preguntaba su opinión sobre ¿qué evaluaba esta prueba? Después de analizar las respuestas, uno concluye que no tienen claridad sobre lo que realmente evalúa la PAES. Supuestamente es una prueba que evalúa competencias, ya que el currículo está diseñado bajo este enfoque educativo; sin embargo, la realidad es que no se evalúan competencias en su sentido integral y que si se hace, se logra parcialmente; como podremos concluir después de reflexionar sobre el tema que se desarrolla a continuación.

Generalmente se ha hablado mucho de las competencias, de su naturaleza, de las estrategias didácticas para su desarrollo, pero menos de su evaluación. Sin lugar a duda, para poder evaluar certeramente una competencia se exige al docente tener muy claro qué es una competencia, sus componentes, sus procesos de desarrollo, su naturaleza holística y las estrategias a través de las cuales aprendemos las competencias. Pimienta (2008)⁴³ confirma este punto de vista cuando sostiene que “al insistir en la planeación por competencias, hemos olvidado cómo evaluar tomando en cuenta esta perspectiva”.

El enfoque que refleja el documento del MINED sobre *La evaluación al servicio de los aprendizajes*, evidencia algo que es la esencia en la evaluación de competencias: promover el aprendizaje. Se evalúa para aprender, aprender a mejorar. La retroalimentación durante el proceso facilita la posibilidad de mejora. La evaluación en sí, tiene

una función reguladora del aprendizaje ya que las decisiones que asuman los estudiantes para gestionar su aprendizaje dependerán de este *feedback*. Por lo tanto, no se limita a una actividad meramente técnica, afecta de forma profunda en sus futuros aprendizajes.

Lo que no se puede obviar es que el resultado del aprendizaje tiene una serie de implicaciones claves en la evaluación y, a su vez, esta en aquel. El resultado de los aprendizajes en un enfoque por competencias se operacionaliza en el desempeño del estudiante, en la ejecución que pone en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Villardón L. (2006)⁴⁴ sostiene que “una concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo, debe asumir un sistema de evaluación a partir de la actuación activa del alumno que le permita utilizar sus conocimientos de forma creativa para resolver problemas reales”.

Los nuevos enfoques en educación parten de ver al estudiante como un procesador activo de información, que selecciona, procesa, identifica y toma decisiones. El desarrollo de competencias sólo se consigue mediante una implicación de la persona que aprende. En evaluación el estudiante debe seguir siendo un procesador activo de la información recibida, sólo así la evaluación llegará a ser formativa y formadora, como lo es la evaluación de competencias.

Tobón y otros (2010)⁴⁵ ponen énfasis al hablar de evaluación de competencias, en el desempeño; no se puede, dicen estos autores, hablar de desarrollo de competencias si el estudiante no ha resuelto problemas en un contexto con idoneidad, mejoramiento continuo

y ética. Si este no se implica en la evaluación (no basta repetir lo que pone un libro, relatar hechos, dar datos, conceptos, etc.) la evaluación no será formativa ni formadora. Desde su punto de vista este es el principio fundamental del modelo de evaluación de competencias: los procesos de planeación curricular y la evaluación deben basarse en problemas contextualizados, que hagan pensar, que estimulen procesos de análisis y síntesis, deben facilitar la construcción del conocimiento y la toma de decisiones, etc.

Hablar de la evaluación de competencias es algo complejo, en este sentido, ya que choca fuertemente con el enfoque evaluativo tradicional focalizado fundamentalmente en pruebas de papel y lápiz, escritas, tipo exámenes. Por eso es conveniente que antes de hablar de la evaluación de competencias se aborden temas que aclaren al docente en qué consiste este enfoque de desarrollo de competencias, actualmente tan seguido en educación y base de nuestro currículo nacional.

3.1 Enfoque curricular por competencias

Según Fernández (2008),⁴⁶ con el propósito de clarificar los aprendizajes esperados en los educandos, el MINED ha orientado el currículo nacional al desarrollo de competencias. En este sentido y en el marco de referencia del Plan Nacional de Educación 2021, ha propuesto una serie de documentos que buscan mejorar la efectividad de la educación básica y media (Línea estratégica 2, Plan 2021), entre ellos destaco dos: “*El currículo al servicio del aprendizaje: aprendizaje por competencias*” y “*Evaluación al servicio del aprendizaje: evaluación por competencias*” (MINED, 2007).⁴⁷

Asumir un enfoque en educación para orientar el desarrollo curricular requiere de una profunda reflexión de sus consecuencias y exige un compromiso de todo el sistema educativo. Asimismo, presupone tener muy en claro qué tipo de educación queremos y el para qué de ésta.

¿Por qué un enfoque educativo basado en competencias? Los diversos documentos que han orientado la educación nacional en los últimos años enfatizan en una serie de conceptos que son de capital importancia desde el enfoque por competencias. Se habla de competitividad social y productiva, de autorrealización, de desarrollo de la sociedad, etc. Y es que la educación no es un concepto abstracto y neutro, tiene un porqué y un para qué. Todo enfoque educativo se relaciona con una concepción de hombre y con un tipo de sociedad. El riesgo ideológico de la propuesta competencial, como centro de una propuesta educativa, que entonces la convierte en una propuesta negativa, ocurre si, olvidando el verdadero significado de “competencia”, la equiparamos a competitividad y la reducimos a su valor funcional e instrumental para formar el capital humano que hará posible el desarrollo económico y social.

La competitividad se refiere al saber hacer y sólo al saber hacer, en su reducida semántica actual y puede buscar tener mayor poder o dominar explotadoramente a otros, olvidando su significado etimológico, *competere*: dirigirse con otros hacia algo. Es decir, dejamos de lado la parte fundamental de este enfoque, el desarrollo para ser persona, para aprender a ser y convivir con otros, desempeñando un rol de forma contextualizada.

No debe caerse en este reduccionismo. El enfoque busca poner en práctica una pedagogía de integración; integración de conocimientos, de procedimientos y valores y actitudes. Una didáctica que haga ver al estudiante para qué sirven los conocimientos, qué aplicaciones tienen en su vida, su significado y su utilidad a fin de que se motiven y se interesen por el aprendizaje.

El enfoque por competencias hunde sus raíces en el pensamiento complejo, como sostiene Morin (2000),⁴⁸ implica la construcción de saberes que tienen en cuenta la construcción de relaciones, permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional.

Dicho enfoque, desde esta perspectiva, rompe con una educación unidimensional y simplista, es contextualizador y globalizador y, en este sentido, propicia un aprendizaje significativo y motivante en el estudiante. Pero esto se logra, si se trasciende el simple “saber hacer”. Por ello, como se indica en el documento de Orientaciones para la PAES a directores y docentes de Educación Media (2008),⁴⁹ no basta con desarrollar en los estudiantes la capacidad para conceptualizar conocimientos o procedimientos, estos deben saber aplicarlos en un contexto. Ser competente para algo o en algo, implica poder realizar correctamente una tarea compleja.

La competencia, definida desde el mundo de la educación, sostiene Blanco A. (2009),⁵⁰ posee las siguientes características:

- Da cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales;

- Está ligada al desempeño profesional: no existe aislada, está ligada a un problema, a una situación;
- Se vincula a un contexto determinado y a una situación concreta;
- Integra diferentes tipos de capacidades: no es una suma de capacidades, éstas se combinan entre sí.

Las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer y saber ser y estar). Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes.

Implica romper con prácticas y formas de pensar propias de un sistema educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría, en buena medida divorciada de la experiencia práctica del alumno. Entender las competencias desde esta perspectiva supone aceptar que la formación excede el mero conocimiento asociado a unos conceptos y procedimientos, implicando, necesariamente, también la integración del conocimiento relativo a cómo actuar, a cómo convivir y a cómo ser.

Tobón S. (2005)⁵¹ sostiene que la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral, integra la teoría con la práctica, promueve la continuidad entre los diversos niveles educativos y entre

estos y los procesos laborales y de convivencia, fomenta la construcción del aprendizaje autónomo, orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida, busca el crecimiento personal y el desarrollo socioeconómico y fundamenta la organización curricular en base a proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas. De ahí que sea una propuesta educativa válida para el sistema educativo salvadoreño, asumida en su integralidad y no reducida al saber y saber hacer.

Sin embargo, un enfoque que cada día se hace más omnipresente en la educación y que se acepta y se asume como una forma de sintonizar con el pensamiento educativo actual, corre el peligro de pasar por alto ciertos riesgos e ignorar algunos vacíos.

3.2 Vacíos actuales en este enfoque

A pesar de los avances que se han tenido en la conceptualización de las competencias existe mucha confusión y poca claridad en este enfoque.

Siguiendo a Tobón S. (2005)⁵² señalaremos algunos de los vacíos, que hacen que su efectividad se vea limitada si no se toman en cuenta:

- Las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, motivo por el cual prima el abordaje de éstas desde la búsqueda de la eficacia y la eficiencia al servicio de intereses económicos, sin tener en cuenta su integralidad e interdependencia con el proyecto de vida y la construcción del tejido social.

- El enfoque ha entrado a la educación como una moda, desde el marco del pensamiento acrítico y descontextualizado, desconociendo los determinantes socioeconómicos que han influido en su surgimiento y los aportes de diversos escenarios a la construcción del concepto.
- Hay inconsistencia y falta de claridad en la estructura conceptual del término “competencias”, por lo que se confunde con otros, tales como habilidades, destrezas, indicadores de logro, estándares, etc.
- Falta formación en los docentes para planificar, desligándose de una estructura rígida basada en asignaturas compartimentadas y asumiendo nuevos paradigmas relacionados con el pensamiento complejo.
- A pesar de que se enfatiza en el desempeño idóneo existe una ausencia de un modelo explicativo que relacione procesos cognitivos, comportamentales y actitudinales.
- La docencia sigue anclada en la enseñanza magistral expositiva dentro de un contexto presencial y con escasa articulación a las nuevas tecnologías de la informática y de la comunicación.

Un vacío fundamental, no del enfoque en sí, sino de la forma cómo se implementa en el aula en la planificación didáctica y en el proceso evaluativo, es el reducir la competencia al saber hacer en contexto, sin cuestionarse el para qué de este hacer y el tipo de contextos en los que debe actuar. El componente actitudinal y valórico de

la competencia brilla por su ausencia en la operativización del enfoque en la práctica educativa diaria.

Otra debilidad a tomar en cuenta en este contexto es que, las competencias entran a la educación por la influencia de factores externos: competencia empresarial, globalización, internalización de la economía, mundo técnico laboral, etc. Hoy se han asumido como una moda, con un bajo estudio y análisis crítico.

Históricamente las competencias se introducen en América Latina desde el marco de un discurso pedagógico modernizante, que en el fondo es una vuelta a la política de formación de los recursos humanos de las décadas de los 70 y 80. De ahí la insistencia en conceptos tales como eficiencia, calidad y eficacia, sin una clara sustentación pedagógica (Bacarat y Graciano, 2002).⁵³ Por eso es que para algunos, ser competente es desempeñarse de acuerdo a estándares profesionales y ocupacionales, sin hablar de autorrealización personal, trabajo cooperativo, etc.

No hay que olvidar que el enfoque por competencias responde a un enfoque tecnocrático, enfoque dominante en los últimos 50 años donde la actividad del profesorado es instrumental y está orientada a la solución de problemas en el aula, como si fueran cuestiones técnicas.

Sin lugar a duda el enfoque anterior es reduccionista, al limitar las metas educativas a las puramente laborales y al desarrollo de competencias productivas. La educación en este enfoque es concebido como un medio, como un instrumento para el desarrollo

económico y para la movilidad social. Se olvida de que la educación es un derecho de la persona y que implica procesos y metas relacionados ante todo con el desarrollo humano integral de la persona.

El problema puede estar, no en el enfoque en sí, sino en la forma cómo lo entendemos y cómo lo vivimos. Esta situación tiene que ver con la improvisación y la prisa por implementar procesos que exigen otros procedimientos más reflexivos y participativos que la simple entrega técnica de unos textos con este enfoque.

3.3 Presupuestos del enfoque por competencias

Hay que partir de que este enfoque, comprendido y aplicado en su globalidad, facilita el desarrollo humano integral y de toda la persona, a la vez que la capacita para desempeñarse productivamente y transformar la sociedad. Este objetivo se logrará en la medida en que se tengan en cuenta los siguientes presupuestos:

- El estudiante es el centro del proceso enseñanza- aprendizaje, siendo el protagonista principal del mismo. La educación no se concibe como simplemente instrucción, es formación y es desarrollo del potencial del ser humano. No hay aprendizaje significativo sin la participación analítica y crítica del sujeto que aprende.
- La acción pedagógica del docente y los procesos evaluativos deben ver y tratar al alumno, como ser inteligente, capaz de apropiarse de la realidad y de transformarla innovadoramente.

Facilitar que el estudiante llegue a ser competente es proponer una educación que construye la autoestima del alumno (académica, social, moral), al hacer que todo el aprendizaje sea significativo, al valorarlo como ser humano y al manifestarle que se cree en él y que se confía en él. Las expectativas depositadas en él, así de esta forma, se convierten en motivación intrínseca constante que estimulan el autoaprendizaje y el metaaprendizaje.

- Otro presupuesto fundamental es que la educación por competencias debe promover el desarrollo humano integral. La educación debe valorar los objetivos afectivos, procedimentales, actitudinales y valóricos, a la par de lo cognitivo. Como sostiene Morín (2000), la comprensión humana debe acompañar a la comprensión intelectual y objetiva, en el proceso de aprendizaje. Aprender y comprender deben dar paso a la empatía, a lo afectivo y motivacional. Formamos a la persona, al ser humano, al ciudadano, al profesional. Para ello la educación no debe perder de vista que su objetivo fundamental es la persona, no es la economía del país; que el alumno no es capital humano simplemente, es un ser humano ante todo.
- La educación, bajo este enfoque, debe ofrecer un aprendizaje que posibilite el desempeñarse productivamente y transformar la sociedad: el conocimiento debe partir del contexto y de las necesidades del individuo, debe ofrecer un conocimiento socialmente válido para que sea de calidad, debe cumplir con su función de ayudar a la integración social, debe aportar la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo. Se aprende a ser competente para no solo

saber, sino para aplicar el conocimiento en contextos de la vida diaria, respondiendo de forma eficiente a un criterio de eficiencia y eficacia.

- Se aprende haciendo y sabiendo hacer. No se trata de un saber mecánico, copiado y asumido acríticamente. El enfoque por competencias estimula el hacer reflexivo y contextualizado, un hacer integrativo donde se desarrollan armónicamente el saber con el saber ser y convivir, los conocimientos y los valores, los resultados y los procesos. Implica un paradigma interdisciplinar.

3.4 La evaluación de competencias: un nuevo paradigma

Tobón S. y otros (2010)⁵⁴ hablan de la evaluación de competencias como un nuevo paradigma, que requiere en el docente tradicional una reconstrucción de sus prácticas evaluativas. Habrá que comenzar a planificar a partir de la propuesta evaluativa que se aplicará y no a partir de los contenidos y objetivos: ¿qué competencias desarrollaré y qué criterios de desempeño tendré en cuenta? La evaluación deja los contenidos para centrarse en la integralidad del desempeño ante actividades y problemas contextualizados y con significado para los estudiantes.

El cambio no es sólo en los docentes y en los estudiantes, debe darse también a nivel institucional. Lo importante ya no será llevar un registro de notas de cada signatura, sino en llevar un informe de las competencias a desarrollar, su nivel de idoneidad deseado, los criterios que han cumplido y las evidencias presentadas. Esto exige una evaluación cuantitativa y cualitativa.

Tobón S. y otros (2010) exponen los siguientes principios básicos a tener en cuenta en la evaluación de competencias:

1. La evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad. No debe tener como fin el diferenciar a los estudiantes en competentes y no competentes, lo cual generaría un clima de competencia entre ellos. La evaluación de competencias no se mueve solo por extremos; el desarrollo de una competencia tiene grados y niveles y la información me debe aclarar cómo está en el proceso de adquisición de la competencia.
2. La evaluación se realiza tomando en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo. Por lo tanto, se debe ejecutar a través de actividades y estrategias pertinentes, para implicar más al estudiante.
3. La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño. Se debe privilegiar la evaluación del desempeño del estudiante ante actividades reales o simuladas, propias del contexto; no enfocada únicamente en los contenidos académicos. Estamos ante las pruebas de ejecución: proyectos, solución de problemas, estudio de casos contextualizados, portafolios, demostraciones, etc.
4. La evaluación también es para el docente y para la institución. La evaluación, en este sentido, debe retroalimentar los procesos didácticos.

5. La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cuantitativo y lo cualitativo. La evaluación debe ser criterial, es decir, con base en los criterios consensuados por todos, a partir de los cuales se definen los niveles de desarrollo de las competencias. Se llama cualicuantitativa porque parte de criterios de evaluación y de evidencias para llegar a establecer los niveles de idoneidad de la competencia.
6. Participación de los estudiantes en el establecimiento de las estrategias de valoración. Hay que discutir con los estudiantes los criterios, los logros esperados, las estrategias aplicadas en la evaluación. Así verán la evaluación más cercana a ellos y no un instrumento para juzgar su aprendizaje de forma unilateral.
7. La evaluación debe acompañar todo proceso formativo. La finalidad de la evaluación es la reorientación del aprendizaje y no se puede concebir como algo añadido al final del proceso.

Blanco (2009), postula tres grandes principios que deben tenerse en cuenta en la evaluación de competencias:

- Usar los métodos de evaluación que son más adecuados para evaluar la competencia de manera integrada: incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética.
- Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado.

- Usar una amplia base de evidencia para inferir la competencia. Posiblemente la evaluación de papel y lápiz sea estrecha para determinado tipo de competencias, por ejemplo, ocupacionales.

En resumen, este enfoque enfatiza el desempeño, requiere un número mayor de evidencias que los demás enfoques y busca métodos de evaluación directa.

3.5 La evaluación tradicional y la evaluación de competencias

Díaz M. (2005)⁵⁵ al hablar de las características de la evaluación centrada en competencias, insiste en que el alineamiento con las competencias supone cambios importantes en la configuración de los sistemas de evaluación. Para clarificar estos cambios establece una comparación entre la evaluación “tradicional” y la evaluación “por competencias” o alineada, la cual figura en la tabla siguiente:

Cuadro 1

Comparación de métodos

Evaluación tradicional	Evaluación centrada en competencias
Evaluación limitada	Evaluación auténtica
Evaluación referida a normas	Evaluación referida a criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los alumnos se “empoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua, formativa y formadora
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos.

- a. Evaluación auténtica: Evaluar el desarrollo de una competencia implica valorar de una forma integrada todos sus componentes, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno sería evaluado por separado: conocimientos, procedimientos y actitudes y valores.

La evaluación auténtica presenta al alumno tareas y desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Es una evaluación holística. Además es más pertinente al desempeño profesional al plantear desafíos más reales y relevantes al mundo laboral.

- b. Evaluación referida a criterio: En la evaluación postcompetencias es necesario definir los niveles de logro o desempeño que se consideren adecuados. O sea, hay que definir antes los criterios o niveles para evaluar al alumno.
- c. Empoderamiento de la evaluación por los alumnos: El nuevo paradigma focalizado en el aprendizaje del alumno implica en él un papel más activo y responsable. En este sentido, la evaluación es una actividad más de aprendizaje. Así, el profesor no será el único actor de la evaluación sino un copropietario cogestor de la misma.

La autoevaluación y la evaluación por “pares” cobran importancia en este enfoque; así se consigue que el alumno se haga responsable de sus logros y asuma un papel activo. Aquellos tiempos en los que el alumno, al dar cuenta de los

resultados de la evaluación, manifestaba: “me pusieron «x» nota”, deberán quedar atrás. Esto no quiere decir que el profesor va abandonar su función de diseño y planificación del proceso evaluativo, posee una responsabilidad social y laboral que no puede delegar.

Delegando en los alumnos responsabilidades evaluativas, sigue sosteniendo Miguel (2005), no sólo hacemos más activos a los alumnos en su proceso de aprendizaje, sino que también adquieren competencias de auto y heteroevaluación, auto y heterorregulación y auto y heteromotivación, muy importantes en el desempeño profesional y desarrollo personal.

- d. Evaluación continua y formativa: Como ya se manifestó, en un enfoque en el aprendizaje del alumno, las actividades evaluativas se constituyen en una estrategia de retroalimentación de sus logros y dificultades. La evaluación continua, formativa y formadora va orientando a los alumnos sobre qué decisiones estrategias adoptar para mejorar el aprendizaje y asumir la responsabilidad sobre los cambios a implementar.
- e. Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos: El enfoque integrativo del desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores) implica la utilización de diferentes instrumentos, estrategias y procedimientos.

3.6 El enfoque de la evaluación de competencias

Toda competencia incluye en su definición:

- El qué: saberes o conocimientos (equivale a los contenidos declarativos o conceptuales).
- El cómo: un saber hacer o procedimiento (habilidades y destrezas, equivale a los contenidos procedimentales).
- El para qué: un saber ser y convivir o conducta positiva (refleja los valores y actitudes implicados en la actividad, equivale a los contenidos actitudinales).

Roegiers (2006)⁵⁶ sostiene que ser competente es saber hacer frente a los problemas y situaciones de la vida cotidiana, lo cual supone integrar los conocimientos, conceptos o saberes, procedimientos o saber-hacer y actitudes y valores o saber-ser y estar en su entorno social. De ahí que el MINED (2008)⁵⁷ asuma en sus documento la siguiente definición de competencia: “La capacidad de enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado, lo cual se evidenciará en acciones eficaces ante situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone, sean estos, actitudes, procedimientos, conceptos, principios, etc.”.

La evaluación por competencias debe responder a una planificación y una didáctica que se focalicen no sólo en el saber hacer, sino ante todo, en el hacer. No basta con conocer los pasos, las etapas

y procedimientos para resolver algo, es básico que los estudiantes lo ejecuten. Evaluar competencias supone, como ya fue señalado anteriormente, evaluar desempeños, y para ello habrá que partir de indicadores de logro y diseñar actividades de evaluación que permitan la aplicación de dichos desempeños.

Al aplicar un enfoque por competencias se exige evaluar no solamente los conocimientos, sino también cómo utilizarlos y para qué emplearlos. En nuestro país se aplica este enfoque evaluativo en las diversas pruebas estandarizadas que se efectúan: PAES, PAESITA y ECAP. Las tres; sin embargo, por ser pruebas estandarizadas, objetivas, escritas y de opción múltiple tienen sus limitaciones para evaluar el componente actitudinal y valórico de las competencias, de ahí que solo se evalúe lo conceptual y lo procedimental.

La PAES, sostiene el MINED (2008),⁵⁸ es una prueba que evalúa el desarrollo de competencias según el enfoque curricular vigente y el nivel o grado en que los estudiantes las han desarrollado en los contextos disciplinares específicos de las cuatro asignaturas básicas de educación media: Matemática, Estudios Sociales y Cívica, Lenguaje y Literatura y Ciencias Naturales. El concepto de competencia que se asume para la elaboración de la PAES se deduce del currículo prescrito que opta por un enfoque constructivista, el cual lleva a considerar al alumno como el centro y el protagonista del aprendizaje y donde la principal meta cognoscitiva es el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, aprender haciendo y aprender a ser y a convivir.

Hay que diferenciar si el propósito central de la evaluación es conocer si los estudiantes dominan los contenidos programáticos o

si los estudiantes son capaces de utilizar lo aprendido en contextos y situaciones de la vida real.

El MINED (2008),⁵⁹ en este sentido, propone cuatro ejemplos de cómo la PAES evalúa competencias en las cuatro asignaturas integrando el qué, el cómo y el para qué de los aprendizajes en dichas disciplinas.

Si en Estudios Sociales quiero que un estudiante sea competente para ubicar en el tiempo y en el espacio fenómenos y procesos sociales, como docente debo asegurarme de que el estudiante:

1. Conozca los conceptos históricos y geográficos implicados, los eventos relacionados, el conocimiento de personas y fechas claves y significativas, el contexto sociohistórico del proceso o fenómeno social estudiado, etc. (para ello debe adquirir conocimientos o saberes).
2. Domine las estrategias de análisis diferentes para el establecimiento de interrelaciones entre los diversos momentos y eventos, asociación de nombre y fechas, reconstrucción de relaciones de un mismo proceso, interpretación de cuadros, planos y mapas, etc., (para ello debe dominar los procedimientos, el saber hacer).
3. Sea capaz de enjuiciar críticamente las situaciones y problemas sociales, desde normas y principios democráticos, valorar el significado de lo temporal y espacial en la interpretación de dichos problemas, etc. (para ello debe asumir actitudes frente a los hechos y problemas, saber-ser).

Si deseo que un estudiante de Ciencias Naturales sea competente para dominar procedimientos de trabajo de laboratorio y la resolución de problemas, como docente debo asegurarme de que el estudiante:

1. Conozca conceptos requeridos en la situación experimental o problema, características de aparatos y recursos implicados, campos de aplicación, etc. (para ello debe adquirir conocimientos o saberes).
2. Domine los procesos de las actividades y experiencias, de los requerimientos de cuantificación, el manejo de utensilios y aparatos, procesos de diseño y aplicación de estrategias, dominio de técnicas de representación de datos, y de procesamiento, etc. (para ello debe dominar los procedimientos, el saber-hacer).
3. Sea metódico, ordenado y cuidadoso en sus operaciones y procedimientos, corrobore y compruebe las respuestas obtenidas, investigue alternativas de solución, etc. (para ello debe asumir actitudes frente al experimento, saber-ser).

Si en Lenguaje y Literatura quiero que un estudiante sea competente para realizar el análisis de un texto literario, como docente debo asegurarme de que el estudiante:

1. Conozca los tipos de análisis posibles, el tipo de texto que tiene ante él, el contexto sociohistórico del escrito, el autor del texto, su estilo, época a que pertenece, las figuras literarias, etc. (para ello debe adquirir conocimientos o saberes).

2. Domine las estrategias diferentes de análisis, sus fases, la secuencia de pasos a seguir en función de lo que se le pide, etc. (para ello debe dominar los procedimientos, el saber hacer).
3. Valore el texto, encuentre gusto por leerlo y analizarlo, se identifique con el autor, etc. (para ello, debe asumir actitudes frente al contenido del texto y el autor, saber-ser).

Si deseo que un estudiante de Matemática sea competente para resolver una situación problemática que implique el manejo del álgebra, como docente debo asegurarme de que el estudiante:

1. Conozca los elementos del álgebra que necesitará, resolución de ecuaciones, operaciones con monomios y polinomios, propiedades de éstas, reglas de los signos, etc. (para ello debe adquirir conocimientos o saberes).
2. Domine el manejo de los algoritmos implicados, los pasos y secuencia de los procedimientos, etc., (para ello debe dominar los procedimientos, el saber-hacer).
3. Sea metódico, ordenado y cuidadoso en sus operaciones y procedimientos, corrobore y compruebe las respuestas obtenidas, investigue alternativas de solución, etc. (para ello debe asumir actitudes frente al contenido del texto y el autor, saber-ser).

Al analizar los ejemplos anteriores se puede constatar que la competencia es un saber aplicado, es más que un ‘saber cómo se

hace' algo. No basta con saber, hay que saber hacer y hacerlo. La competencia es más que el conocimiento, es éste pero con una finalidad de uso para obtener algo.

Cuando un docente planifica su trabajo en el aula debe centrarse sobre todo en las competencias a desarrollar, mediante el abordaje de los contenidos de la asignatura, aplicados en el contexto de su crecimiento personal y relacional-social. El horizonte de todo trabajo docente debe ser el de preparar al estudiante para desempeñarse eficiente y eficazmente en la vida. Por lo tanto, la pregunta que debe contestarse el docente es ¿Qué pueden y deben aprender los alumnos para desempeñarse bien en su vida?, y no, ¿qué contenidos debo enseñar de tal o cual asignatura?, y menos aún, pensar en función de lo que evaluará en la PAES.

Se deben impulsar los cambios evaluativos que busquen, no sólo que el estudiante adquiera determinados conocimientos, sino ante todo formar ciudadanos competentes para resolver problemas que la vida les va a plantear, donde los saberes son importantes, pero no lo suficientes, para encontrar alternativas de soluciones adaptadas a los problemas y tomar las mejores decisiones. Por ejemplo, en Lengua y Literatura se exige al estudiante que encuentre las figuras literarias de un texto de un escritor "X", pero no se le pide que elabore un texto donde utilice dichas figuras. La vida le va a requerir al estudiante que escriba, que redacte, que se exprese por escrito, y para ello deberá haber aprendido a hacerlo y haber gustado de esas actividades.

Aunque existen problemas que se pueden resolver con sólo saberes o conocimientos, la mayoría de las situaciones que se deben

enfrentar en la vida exigen al mismo tiempo el saber (conocimiento), el saber-hacer (procedimientos) y el saber-ser y convivir (actitudes, principios y valores). De ahí que el aplicar un enfoque por competencias, exige evaluar no solamente los conocimientos, sino también el cómo utilizarlos y el para qué emplearlos.

3.7 La evaluación de competencias y el aprendizaje de competencias

La transición, desde un modelo educativo centrado en la enseñanza y en el profesor a uno centrado en el aprendizaje y en el alumno, presupone un cambio con implicaciones profundas en la didáctica, en el proceso de aprendizaje y en los procesos evaluativos. Los programas antiguos, por objetivos y disciplinares, han dado paso a programas por competencias y a saberes trans e interdisciplinares.

El desarrollo de competencias exige situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, centradas en la adquisición de habilidades y capacidades de aplicación y resolución de problemas lo más apegados posibles a la realidad. El aprendizaje de competencias, más que instrucción y acumulación de conocimientos requiere de la implementación de procesos formativos y formadores. La educación por competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el sujeto va a tener que intervenir. (Fernández, 2006).⁶⁰

Barcelata (2003), citado por Cárdenas T. (2010),⁶¹ sostiene que la evaluación en el enfoque por competencias puede definirse como:

“El proceso mediante el cual el profesor y el alumno reúnen evidencias de las competencias desarrolladas a lo largo de las unidades de aprendizaje, para sustentar un juicio sobre cómo y qué tanto se han logrado los objetivos de aprendizaje. No se interesa solamente en conocer cuánta información ha acumulado y recuerda el estudiante, sino en los resultados que se reflejan en un desempeño concreto”.

Cárdenas (2010) describe las características que debe tener la evaluación de competencias: hay que establecer los criterios de desempeño requeridos, definir los resultados individuales que se exigen, reunir las evidencias sobre el desempeño individual, comparar las evidencias con los resultados específicos, hacer juicios sobre los logros de los resultados. La evaluación no debe limitarse a lo numérico-cuantitativo, es ante todo, un juicio sobre si es o no competente, ha de retroalimentar el proceso de aprendizaje y formular un plan de desarrollo para las áreas en las que se considera no competente.

De acuerdo con el autor en cuestión y a la definición anterior, la evaluación de competencias posee cuatro elementos indispensables: evidencias, criterios, recursos e instrumentos de evaluación.

- Evidencias: el conjunto de pruebas que demuestran que se ha cubierto satisfactoriamente un requerimiento, una norma, un parámetro de desempeño, una competencia o resultado de aprendizaje. Estas evidencias deben derivarse del ambiente real, ser factibles de realizar por el alumno, ser suficientes y necesarias para emitir un juicio. Según Barcelata (2003) las evidencias pueden ser de tres tipos:

- Evidencias de conocimientos: conocimiento de lo que tiene que hacerse, cómo habría que hacerlo, por qué tendría que hacerse y qué habría que hacer si el contexto cambia. Incluye conocimientos, teorías, principios, habilidades cognitivas para un desempeño eficaz.
 - Evidencias de desempeño: se refieren al comportamiento en sí mismo, consisten en descripciones sobre condiciones que permiten detectar si se logró o no el comportamiento deseado. Puede ser evidencia directa (se aprecia el resultado de forma objetiva con la metodología basada en problemas) o por producto (como resultado de una actividad, como los proyectos, ensayos, diagramas, mapas conceptuales, etc.).
 - Evidencias de productos: Es el resultado tangible de una actividad realizada por el estudiante. (Ejemplos: ensayos, proyectos, prototipos, diagramas, etc.).
- d. Criterios de desempeño e indicadores de logros: conjunto de características que deberán tener, tanto de los resultados obtenidos como del desempeño mismo de la función. Se redactan para evaluar competencias específicas; son los requisitos a cumplir en un desempeño competente y se identifican con los aprendizajes esperados.

Un aspecto fundamental en la evaluación por competencias son los indicadores de logro. Estos se definen como mediciones que sirven para proporcionar una evidencia verificable acerca de la consecución de los propósitos, añadiendo precisión a la formulación

de la competencia (OIT, 2001),⁶² los indicadores de logros son las señales que permiten evaluar, dar seguimiento y justificar las percepciones de éxito o fracaso.

La formulación de los indicadores de logro requiere precisión y claridad. Es muy útil, en este sentido, conocer los diferentes tipos de indicadores de logros y alguna clasificación que permita su formulación de manera más específica y orientadora para la planificación de la evaluación de las competencias.

Clasificación de los indicadores de logros:

a. En función de la relación del indicador con el objetivo:

- **Indicadores directos:** muestran una relación evidente e inequívoca con el objetivo (identificar conceptos, sus características, etc., es un indicador directo de una competencia que se refiere a dominio de conceptos).
- **Indicadores indirectos:** reflejan una relación oblicua con la competencia u objetivo (interpretar cuadros o gráficas es un indicador indirecto para la toma de decisiones).

b. En función de la información requerida:

- **Indicadores cuantitativos:** reflejan datos que pueden ser expresados en números (número de errores ortográficos en una competencia referida al dominio gramatical, porcentaje de respuestas correctas en un examen, etc.).

- Indicadores cualitativos: información que debe ser reflejada en palabras y conceptos y que generalmente están relacionados con comportamientos, valores, actitudes y componentes socioafectivos.

Los indicadores directos y cuantitativos en educación son los más atractivos generalmente, pero no necesariamente los más recomendables. En evaluaciones estandarizadas de competencias es muy importante que los indicadores deban ser verificables.

- c. Recursos de evaluación: son instrumentos evaluativos que permiten la demostración del saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Permiten apoyar el logro de aprendizajes significativos de calidad, acopiar y procesar información y detectar las causas del éxito o fracaso. Sus características son: validez, confiabilidad y practicidad.
- d. Instrumentos de evaluación: se abordarán aquellos que son congruentes con el enfoque constructivista y holístico, donde la evaluación es concebida como un aprendizaje más centrado fundamentalmente en problemas interdisciplinarios y que tienen relación entre la teoría y la práctica.

Entre estos instrumentos están los referidos a criterios, los cuales corresponden a situaciones reales en el aula, están determinados por el contexto y forman parte del proceso. Estos se identifican con la evaluación formativa, formadora y continua.

3.8 La evaluación de competencias: los instrumentos

El reto está en romper con los enfoques tradicionales en la evaluación, para desarrollar estrategias que respondan a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia de dicho conocimiento a otros contextos. En este sentido, habrá que priorizar los instrumentos y las técnicas que evalúan el desempeño y que estimulan a pensar, a criticar, a proponer.

A continuación se describirán aquellos instrumentos considerados como más apegados al enfoque por competencias y que han sido validados por los autores citados en este documento; no son los únicos, pero sí son congruentes con el enfoque por competencias: solución de problemas, estudio de casos, elaboración de proyectos, elaboración de ensayos, portafolios, etc.

a. Resolución de problemas

a.1 Concepto: se relaciona con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), cuyo punto de partida es una situación o problema diseñado por el profesor y que el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas.

El estudiante aprende mejor cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar e indagar para encontrar soluciones a situaciones complejas del mundo real. Con esta técnica evaluativa se obliga al estudiante a buscar información y a investigar. Se favorece el trabajo colaborativo, promoviendo el debate entre los alumnos y el aprendizaje activo.

Se justifica esta técnica en la necesidad de poner en práctica los conocimientos previos aplicados a situaciones diferentes.

a.2 Descripción: existe una gran variedad de tipologías de problemas en función de su solución (abiertos o cerrados), procedimiento (reconocimiento, algoritmos), tarea (experimental, cuantitativo), etc., por lo que las posibilidades son múltiples. Pueden presentarse con mayor o menor complejidad e incluir mayor o menor cantidad de información.

Los problemas pueden tener una o varias soluciones. Lo importante es que el estudiante aplique lo aprendido. Su desarrollo práctico se puede concretar en experimentos, simulaciones, juegos de roles, debates, etc.

Las etapas de esta técnica suelen ser: 1) el profesor presenta la situación problemática relacionada con el desarrollo de ciertas competencias las cuales son definidas y explicadas; 2) se establecen las condiciones de trabajo; 3) se conforman los diferentes grupos; 4) los estudiantes identifican los conocimientos y recursos que deben tener para resolver el problema; 5) recogen la información necesaria; y 6) resuelven el problema aportando las soluciones adecuadas, las cuales se pueden entregar al docente o discutir en clase con los compañeros, que posteriormente pueden ser actores en el proceso evaluativo junto al docente.

a.3 Ventajas e inconvenientes: facilita el entrenamiento en la solución de problemas, puede promover el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo, establece conexión con la realidad y

el desempeño laboral futuro, posibilidad de adecuarse al ritmo individual, facilita el aprendizaje de competencias para la toma de decisiones, etc.

Funciona mejor con grupos pequeños, incrementa el volumen de trabajo de corrección al profesor, se puede caer en el error de formular situaciones artificiales, por lo que requiere de una dedicación de tiempo importante al docente, requiere de una formación y una autonomía en los estudiantes, que no siempre las poseen (sobre todo al inicio de los estudios), etc.

a.4 Estrategias evaluativas: para evaluar la resolución de problemas pueden aplicarse observaciones del profesor y registros sistemáticos (listas de comprobación, diario del profesor, entrevistas, etc.), pruebas de ejecución, autoevaluación y heteroevaluación, evaluación de informes (procesos, resultados, conclusiones, etc.), exposiciones orales, discusiones grupales, etc.

b. Estudio de casos

b.1 Concepto: se inicia relatando una situación real en un contexto semejante al que los estudiantes están o estarán inmersos y donde deberán tomar decisiones. Se pretende realizar un análisis intensivo y completo de un hecho para conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, completar conocimientos, etc. El relato deberá ser lo más completo posible, con información sobre hechos, lugares, fechas, nombres, personas y situaciones.

El objetivo puede ser dado o no; depende de la intención del profesor con el caso. Esta estrategia de evaluación exige la relación entre la teoría y la práctica y exige del estudiante un aprendizaje activo y significativo.

El estudio de casos permite evaluar la forma en que un alumno es probable que se desempeñe en una situación específica, sus temores, valores sus habilidades de pensamiento y comunicación.

b.2 Descripción: el proceso consiste en la presentación por parte del profesor (aunque puede ser aportado por alumnos) de un caso concreto para ser analizado a partir de una guía de trabajo.

Hay varias etapas a seguir: a) presentación y familiarización inicial con el tema en forma grupal, con la ayuda o no del docente; b) análisis individual detenido del caso, seguido después de trabajo en pequeños grupos identificando el problema, los puntos fuertes y débiles del caso, aportando ya posibles soluciones parciales al problema, discusión en plenaria; y c) formulación de conclusiones y recomendaciones.

El caso debe ser elegido bajo criterios fundamentales: que sea atractivo, que tenga actualidad, que la solución no sea obvia, etc.

b.3 Ventajas e inconvenientes: exige poner en juego diversas habilidades, innovar en la selección de estrategias, práctica en la toma de decisiones. Requiere aplicar lo aprendido en el aula. Desarrolla en el alumno la capacidad para redactar informes, se confronta al alumno desde situaciones reales. Favorece el abordaje

en profundidad de algo, entrenamiento en resolución de problemas. Desarrolla estrategias de comunicación.

Ahora bien, es una estrategia evaluativa que requiere una detallada planificación. La utilidad puede ser limitada a la complejidad del caso. No se aconseja implementarla con grandes grupos.

b.4 Estrategias evaluativas: dependerá de los objetivos formativos que se busquen: se puede focalizar en la calidad de las contribuciones, en la participación de los estudiantes, por los trabajos relacionados con el caso, por las presentaciones orales realizadas.

Entre las estrategias para evaluar un estudio de caso están: observación, registros de doble entrada, uso de escalas lo más objetivas posibles. Se pueden utilizar: portafolios, diarios, autoevaluaciones, mapas conceptuales, etc. Lo importante es que los estudiantes conozcan por adelantado los criterios e instrumentos de evaluación.

c. Elaboración de proyectos

c.1 Concepto: evaluar a través de la elaboración de proyectos, requiere disponer de plazos largos de tiempo y que demandará su planificación, su diseño y realización. Está basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo en el que tiene una gran importancia el proceso investigativo que lleve a la generación de nuevos conocimientos y al desarrollo de ciertas habilidades y competencias.

Una evaluación a través de proyectos presupone que los estudiantes deben asumir una gran responsabilidad sobre su aprendizaje. Para realizar un proyecto se necesita integrar el aprendizaje de varias materias. Se basa en un enfoque holístico de la evaluación. Está muy orientado a la acción y al desempeño ya que deben “hacer algo” con lo que han aprendido.

c.2 Descripción: los proyectos se vinculan a problemas de la realidad o a temas relacionados con lo que se está aprendiendo en una o varias materias. Generalmente deben responder a temas reales y que permitan generar nuevo conocimiento. Suele usarse en los últimos cursos y su duración puede ser de todo un trimestre o semestre. En algunos casos puede adquirir el formato de una mini tesis.

c.3 Ventajas e inconvenientes: permite combinar los conocimientos y habilidades adquiridas en varias asignaturas, estimula la motivación intrínseca al apoyarse en vivencias y situaciones concretas y el aprendizaje autónomo al permitir que los estudiantes tomen sus propias decisiones y desarrolla el trabajo colaborativo y trabajo en equipo. Favorece un aprendizaje integrador característico del enfoque por competencias. Estimula mucho la investigación y la confianza en sí mismos.

Entre sus posibles inconvenientes están: consume mucho tiempo el realizarlo, no todos los alumnos están preparados para el trabajo de forma independiente, requiere mucho monitoreo por parte del profesor para no favorecer la deshonestidad académica. Cuando es grupal hay que cuidar identificar quién trabaja y quién vive a costa de los primeros. Hay dificultad cuando el tema no es familiar al grupo.

c.4 Estrategias evaluativas: se centra en el proceso de elaboración del proyecto: entregar por escrito el informe escrito al profesor, exposición oral compartida y cuestionada por el grupo, debatir el tema en plenaria.

d. Elaboración de ensayos

d.1 Concepto: es un examen escrito de respuesta libre en el que el alumno desarrolla un tema. Deberá organizar y argumentar su discusión de acuerdo a los criterios fijados por el docente.

d.2 Descripción: el docente selecciona el tema (se puede hacer también en grupo junto con los estudiantes), fija los criterios que debe cumplir y que después servirán para la evaluación del ensayo, detalla el objetivo del ensayo y los pasos que se requieren seguir para un buen desarrollo.

El ensayo requiere la integración de lo aprendido en varias asignaturas, analizar propuestas e ideas sobre el tema y realizar síntesis a manera de conclusión. Elaborar un ensayo permite poner en juego habilidades organizativas del contenido, la secuenciación de su presentación, la lógica de su argumentación, la contrastación de puntos de vista diferentes y la evaluación de las conclusiones posibles a las que se llegue.

d.3 Ventajas e inconvenientes: fomenta la capacidad creativa y permite al estudiante desarrollar habilidades para la planificación y la presentación de informes. El pensamiento lógico y sistemático tiene un amplio campo al permitir al estudiante libertad en el

diseño y organización de su exposición. Permite fijar de antemano los criterios que regirán la evaluación del ensayo.

En cambio, la variedad de respuestas que puede dar un estudiante puede hacer que la subjetividad del evaluador, sus sesgos ideológicos y expectativas condicionen la objetividad en la evaluación. Su evaluación requiere de mucho tiempo, así como de su ejecución.

d.4 Estrategias evaluativas: en el documento escrito es importante evaluar tres momentos: el planteamiento y la organización de la información, el análisis de la solidez lógica de la argumentación y la calidad y valoración de las conclusiones. También se pueden aplicar técnicas en las que el alumno exprese el ensayo de forma oral y se someta al juicio de compañeros.

e. Portafolios

e.1 Concepto: es un recurso evaluativo que permite ir monitoreando la evolución del aprendizaje, de forma tal que se puedan ir introduciendo las mejoras al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una muestra con ciertas características (con algún propósito) del trabajo del estudiante, proceso y progreso. Para Tobón y otros (2010) el portafolio es una estrategia de aprendizaje, docencia y evaluación que consiste en el proceso por medio del cual los estudiantes sistematizan las principales evidencias del desarrollo de las competencias a lo largo de un periodo.

No se puede confundir, según estos autores, un portafolio con una

carpeta de evidencias, puesto que no se trata de acumular diversos trabajos, sino de que los estudiantes deben organizar las evidencias para demostrar el aprendizaje de la competencia respectiva. Esto requiere que se hagan procesos continuos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

e.2 Descripción: se deberán recopilar las evidencias que demuestran el desarrollo de las habilidades y la consecución de los logros en los estudiantes. Sirve para identificar logros conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los portafolios permiten al estudiante participar en la evaluación de su propio trabajo y permiten al docente dar seguimiento al desempeño del estudiante.

El estudiante debe tener claridad del objetivo del portafolio, seleccionar los contenidos que reunirá en él y decidir cómo se va a manejar dicho portafolio. El docente deberá especificar los criterios que servirán de base para la evaluación del contenido. Y es imprescindible que contenga espacios para la reflexión y los aportes de los estudiantes sobre lo que hace.

e.3 Ventajas e inconvenientes: es una estrategia muy adecuada para la evaluación de diversas habilidades, permite al estudiante participar en su monitoreo y así asumir la responsabilidad sobre su aprendizaje (autoevaluación). Se puede utilizar en cualquier nivel escolar. Es una técnica que facilita un trabajo diario y constante, liberando al estudiante de la ansiedad y la tensión de los exámenes, certifica la competencia del alumno con base en trabajos concretos.

En cambio, es una estrategia que consume mucho tiempo a ambos: docentes y estudiantes. Los criterios de evaluación deben ser muy claros, para no pecar de subjetivos y calificar con base en aspectos no significativos (a veces se valora más la forma que el contenido). Debe ser utilizado con otros tipos de evaluaciones. Y al ser elaborado en su mayor parte fuera del aula, puede invitar a la deshonestidad.

e.4 Estrategias evaluativas: la mayoría de autores proponen que para evaluar los portafolios, el uso de cuestionarios y escalas es el más útil y frecuente. Es importante utilizar la estrategia de la pregunta y la respuesta sobre los contenidos y la forma en que están abordados, para hacer reflexionar e interiorizar los logros. Habrá que utilizar, por lo tanto, la autoevaluación y la coevaluación, dando a los estudiantes criterios claros para evaluar. Así, ante una evidencia determinada o ante un indicador de logro, se puede hacer una escala o una rúbrica que ayude a calificar. Por ejemplo:

- Puntaje 0: no hay evidencia (no existe, no está claramente identificada o no hay justificación).
- Puntaje 1: evidencia débil (inexacta, falla en la comprensión, justificación insuficiente).
- Puntaje 2: evidencia suficiente, aunque puede haber debilidad en la justificación, en apoyarse en hechos, no se percibe la postura del alumno, etc.
- Puntaje 3: evidencia fuerte e inequívoca (clara comprensión de contenidos, opiniones y posturas sustentadas, etc.).

3.9 ¿Evaluamos competencias?

Desde la planificación hasta la evaluación no responde al enfoque de nuestro currículo nacional por competencias. Muchos docentes se limitan a seguir libros de texto elaborados en función de contenidos y diseñados desde asignaturas, donde se formulan “competencias”, “indicadores de logros”, etc.; pero en realidad no se han diseñado en base a competencias, con un enfoque interdisciplinar y con criterios de integralidad.

Es por eso que se le hace muy difícil al docente planificar su evaluación con un enfoque competencial. Más que competencias se evalúan algunas habilidades cognitivas simples, raramente complejas o de nivel superior. A la pregunta respondemos que no se está evaluando competencias en el aula, ni en las pruebas estandarizadas nacionales como la PAES, PAESITA, ECAP, etc.

A continuación daré algunas razones y justificaciones de esta afirmación, que sin lugar a duda, pondrán en entredicho el discurso oficial educativo que afirma lo contrario y que tan acríticamente se ha aceptado.

1. No se tiene una conceptualización clara y profunda de qué es una competencia, cómo se desarrolla y cómo se evalúa. Ni los textos están claros en esto, ni los docentes han sido formados adecuadamente bajo este enfoque.
2. No se evalúa la competencia de manera integrada: conocimientos, procedimientos, actitudes y valores. Los

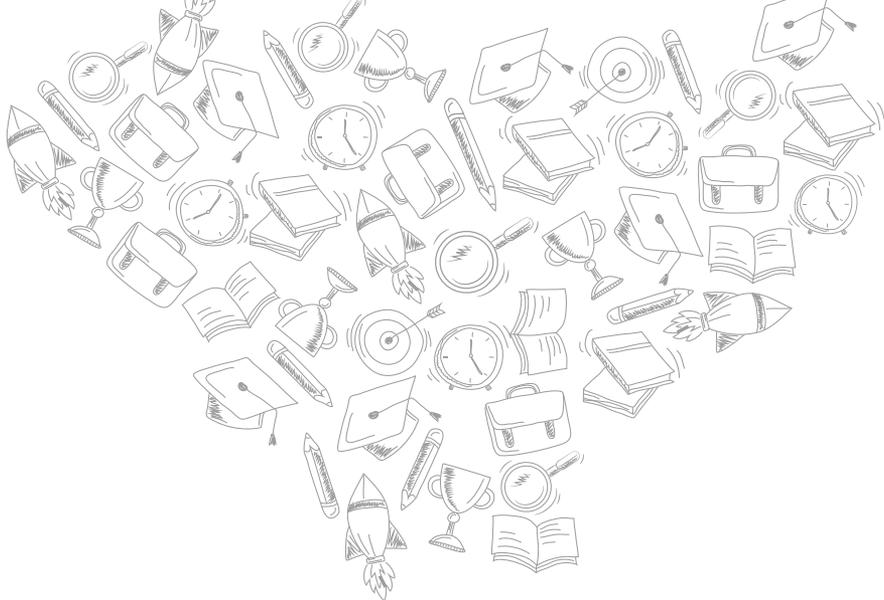
instrumentos que se utilizan evalúan, como mucho, por separado alguno de sus componentes.

3. Los instrumentos y estrategias que se utilizan no responden a 3 criterios básicos, ampliamente analizados en este documento: contextualización, integralidad, interdisciplinariedad.
4. Evaluamos las competencias sin utilizar una amplia base de evidencias para poder inferir si ha habido un desarrollo o no. Posiblemente la evaluación más común, la de papel y lápiz, sea muy estrecha y limitada para determinados tipos de competencias (ocupacionales, actitudinales, valóricas, etc.).
5. La evaluación de competencias no puede limitarse a la evaluación cuantitativa; esta debe ser esencialmente cualitativa, o al menos, hacer las dos. ¿Cómo expresar numéricamente el nivel de desarrollo de una competencia? ¿Qué significa un 8 en una evaluación de competencias, un 5, etc.? Se cambió el currículo, pero no se ha modificado la forma de evaluar.
6. La competencia está relacionada íntimamente con el desempeño; de ahí que una evaluación que no se centra en este, no es evaluación de competencias.
7. Generalmente no evaluamos el pensamiento complejo ni las habilidades cognitivas superiores. Los instrumentos utilizados no lo permiten y los objetivos programáticos no se lo plantean.
8. No se hace evaluación formativa y formadora: no involucramos

al estudiante en ella, suele ser vertical y casi siempre responde a la heteroevaluación cuando este enfoque exige más el uso de la autoevaluación y la coevaluación, porque nos olvidamos de que evaluamos competencias, siendo lo primordial el aprender y no el calificar y promover.

9. Confundimos el saber cómo se hace algo con el hacer algo, con implementarlo y ejecutarlo. Según Blanco (2009),⁶³ la naturaleza del desempeño competente trasciende la simple verificación de la realización de tareas, de acuerdo con criterios precisos.
10. No poseemos una normativa de evaluación que responda a un enfoque por competencias ni al enfoque actual propuesto por el MINED acerca de una educación inclusiva. Se siguen evaluando contenidos, conceptos, bajo una concepción muy tradicional. La evaluación tradicional aplicada por nuestro actual sistema evaluativo favorece la clasificación y la exclusión, cuando la evaluación debe ser totalmente inclusiva, a fin de favorecer y posibilitar el aprendizaje a todo el alumnado. Una evaluación de competencias valora las diferencias, establece niveles de desarrollo, es más inclusiva. (De este tema se hablará en el siguiente capítulo del presente libro).

En resumen, si se quiere mantener el enfoque educativo por competencias en el currículo nacional, habrá que comenzar por diseñarlo en base a competencias, habrá que planificar didácticamente en base a competencias, habrá que aplicar una didáctica que facilite el desarrollo de competencias y habrá que generar un sistema de evaluación de competencias.



IV

**¿Educación inclusiva vs.
evaluación exclusiva?**

Introducción

En estos últimos tres años se ha impulsado en el país un proceso de transformación de la educación en el que el MINED se ha comprometido con la calidad educativa a través del Programa Social Educativo “Vamos a la Escuela” (2009-2014), de la Escuela Inclusiva a Tiempo Pleno y la Política de educación inclusiva.

Cuando en el año 2009 se describía a la población desde el Viceministerio de Educación, estos nuevos cambios de enfoque educativo, cuestioné en una presentación sobre cuál sería el planteamiento del sistema de evaluación de los aprendizajes, si se seguirían con las pruebas estandarizadas, si la atención a la diversidad se vería reflejada de forma congruente en una evaluación inclusiva, etc.; se me respondió que en el camino se daría respuesta a mis interrogantes. Se está avanzando en el camino de la implementación de esta transformación educativa y no se evidencia que los cambios y adaptaciones del sistema de evaluación se hayan implementado.

El último documento del MINED que norma la evaluación en el país, *La evaluación al servicio del aprendizaje: evaluación por competencias*, no contempla de manera clara y profunda los cambios que dicho normativo debiera integrar para responder a una evaluación inclusiva. Más, se ha puesto en marcha el pilotaje sobre la “Escuela Inclusiva a Tiempo Pleno” (EITP), se han impartido capacitaciones a los docentes sobre cómo debe ser la gestión educativa en estos centros, cómo hay que planificar; pero cuando se llega al tema de la evaluación con enfoque de inclusividad y

atención a la diversidad, se deja de lado, se esquiva y, a lo más, se comenta de forma superficial para poder decir que se ha abordado con los docentes y que ya están capacitados.

En la nueva propuesta de currículo de formación inicial docente, al hablar del tema de evaluación de los aprendizajes, no se menciona la evaluación inclusiva, ni se cuestiona críticamente a fin de generar los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales requeridos por el nuevo enfoque educativo. Pareciera que se quiere seguir cometiendo el error tan señalado a lo largo de las reformas educativas anteriores implementadas en América Latina en la década pasada: pretender hacer cambios, haciendo lo mismo de siempre.

Es responsabilidad del MINED capacitar a los docentes cuando se quiere efectuar una transformación educativa y no esperar a implementarla para ir elaborando documentos e impartir talleres a través de los cuales se les irá dando en cuentagotas aquello que se debiera haber comprendido a profundidad antes de iniciar el proceso de implementación de los cambios. ¿Cuánto conocen nuestros técnicos y docentes involucrados en la Escuela Inclusiva a Tiempo Pleno sobre la evaluación inclusiva? ¿Cómo podrán aplicar el normativo de evaluación vigente cuando este responde a otro enfoque educativo? ¿Se estará evaluando para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes o se seguirá con las prácticas evaluativas discriminatorias que promueven la comparación, la clasificación y la exclusión?

Las reflexiones y las ideas que se expondrán a continuación buscan ayudar al MINED y, sobre todo a los docentes, a consolidar un

enfoque educativo tan importante y tan esperado en el país. La educación inclusiva y la calidad educativa van de la mano; pero la calidad educativa que se busca no se alcanzará si la evaluación no es inclusiva, si la brecha de la desigualdad y la falta de equidad educativa no se reducen lo más posible a fin de construir una escuela verdaderamente para todos.

4.1 Educación inclusiva: un acercamiento al tema

Albderth Shanker decía que, “la educación nunca ha funcionado para más del 20% de nuestros niños. Para que le sirva al resto, como debe ser, harán falta cambios fundamentales del currículo, la actividad docente y la gestión educativa”. (Stainback, 2001)⁶⁴

Una sociedad democrática requiere un sistema educativo que asuma las diferencias como una riqueza, que las valore y que posibilite las mismas oportunidades de desarrollo y de educación para todos; estamos hablando de una educación inclusiva. Hay autores, como Casanova A. (2011),⁶⁵ que afirman que la educación, si lo es, es inclusiva.

Es difícil hablar de educación, de evaluación y no presuponer un enfoque inclusivo; porque de acuerdo a Jomtien y la UNESCO la educación es para todos y todas, con sus diferencias y con su diversidad que la hace más intercultural, amigable, rica y de calidad. Esto lleva a cuestionarse sobre la calidad educativa. ¿Se podrá hablar de calidad educativa cuando no se aplica el modelo de educación inclusiva? ¿Se podrá hablar de calidad sin equidad?

En educación no se puede hablar de excelencia sin relacionarla con equidad, con atención a las diferencias, sin la adecuación a la persona, sin contextualización. Si partimos que para que haya calidad debe haber inclusión, habrá que revisar si la educación inclusiva posee todos los elementos curriculares que ésta debe tener: objetivos y metas, los contenidos y competencias a desarrollar, la metodología aplicada para atender a la diversidad y, sobre todo, los procedimientos de evaluación implementados.

Al analizar el informe de Pisa (2006), González T. (2010)⁶⁶ sostiene la relación fuerte entre excelencia y equidad; hay países cuyos resultados son bajos y con alta inequidad; otros, en cambio, como Finlandia, han logrado compatibilizar ambas. Por equidad se entiende dar a cada alumno lo que precisa en función de cuáles sean sus necesidades educativas. Lo cual implica un currículo flexible para hacerlo ajustable a las características y necesidades de los estudiantes.

El desarrollo de la inclusión educativa requiere de un análisis continuo de las prácticas educativas y de los procesos de cambio congruentes con el enfoque. Las prescripciones europeas sobre inclusión educativa sostienen que poseer centros educativos inclusivos supone cambios necesarios en la organización, en la gestión de los centros a nivel metodológico, a nivel de enfoque curricular y en la evaluación. (Agut N., 2010).⁶⁷

En la educación inclusiva se valora la diversidad, se crea comunidad. Se utiliza un tipo de currículo que ensalza y destaca las diferencias para construir sobre ellas. En la educación inclusiva, las clases se

organizan de forma heterogénea y se estimula a los alumnos y a los docentes para que se apoyen mutuamente. Se reconoce, valora y respeta a todos los alumnos para prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No habrá que seguir cometiendo el error de hacer que los alumnos respondan y se adapten al currículo, y no diseñar uno que se adecue a ellos.

Fernández (2001)⁶⁸ sintetiza lo anterior definiendo la inclusión como un proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos, reconsiderando su organización y su propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad, a que deseen asistir a ella, y de este modo reduce la necesidad de excluir alumnos.

Sin embargo, llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una “Escuela para todos” que garantice la igualdad de oportunidades, no es una tarea fácil, ya que implica transformar las formas de enseñar, de evaluar y de aprender en escuelas que se han caracterizado por ser altamente selectivas, discriminatorias y excluyentes.

Una escuela inclusiva fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante la oferta de acciones plurales y diversas en un mismo marco escolar. Se trata de conciliar el principio de igualdad y diversidad. La igualdad entendida como diversidad, como desarrollo de las potencialidades educativas, supone una apuesta decidida por una educación que da respuesta a la diversidad.

En la actualidad existen suficientes evidencias que muestran que las escuelas que asumen el principio de la diversidad y, por tanto, organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta la heterogeneidad del grupo, reúnen una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente; entre estas se destacan:

- La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.
- La existencia de un proyecto educativo de toda la escuela, que contemple la atención a la diversidad.
- La implementación de un currículum susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- La utilización de metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad en el aula.
- La utilización de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.
- La disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.

El modelo educativo homogeneizador fuertemente instalado en las escuelas de nuestro país, no ha sido capaz de dar respuestas eficientes a las diferencias sociales, económicas, geográficas, culturales e

individuales que presentan los alumnos, llevando al fracaso escolar a un gran número de estudiantes, contribuyendo de esta manera en las altas tasas de analfabetismo funcional, de repetición y de deserción escolar, generando así una grave situación de inequidad.

Si queremos que la utopía de una educación inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad, para evaluar en la diversidad y atender de forma integral las diferencias, tanto en la didáctica como en los procesos evaluativos.

Aunque parezca una paradoja, es la escuela, es el aula la que deberá adecuarse a las necesidades de los alumnos y no que los alumnos se adecuen a las condiciones de la escuela. Esto implica cambios curriculares y nuevos enfoques en formación inicial del docente, especialmente en relación a la formación que deberá recibir sobre evaluación del aprendizaje, a fin de que responda al enfoque de educación inclusiva.

4.2 Evaluación inclusiva para una educación inclusiva

Murillo J. y Duk C. (2012)⁶⁹ llaman la atención sobre el hecho de que una educación inclusiva requiere de un enfoque congruente de evaluación inclusiva. Destacan que si hay un componente que caracterice a la educación inclusiva este debe ser el de la evaluación que se aplica. Cualquier práctica de carácter inclusivo debe ir acompañada de un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales. De no ser así, el proceso evaluativo seguirá profundizando la brecha de desigualdad e

inequidad entre los estudiantes, al igual que lo ha estado haciendo el sistema tradicional de evaluación de los aprendizajes aplicado en nuestras aulas.

En este sentido, Casanova M. (2011)⁷⁰ afirma que “aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único e igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (se sobreentiende cuando se evalúa a todos del mismo modo), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva”.

Sin lugar a duda, es más fácil para los docentes asumir una metodología que responda a las diferencias y centrada en la individualidad de los alumnos, que aplicar prácticas evaluativas que respondan a este enfoque educativo. Y este es el reto planteado a la nueva política educativa de educación inclusiva asumida por el MINED.

De acuerdo a esta política, la evaluación de los aprendizajes deberá responder a los principios de la evaluación inclusiva; es decir, los de la participación y aprendizaje de todos. En este sentido, la evaluación inclusiva debe prevenir la segregación, evitar la clasificación, la etiquetación y el comparar a unos con otros; por el contrario, debe focalizarse en identificar el tipo de ayuda y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo (Duk y Blanco, 2012).⁷¹

En esta misma línea, Coll y Onrubia (2002)⁷² sostienen que el paso de una escuela esencialmente selectiva, academicista y uniformadora a una escuela abierta a la diversidad, en la que tengan cabida las capacidades, fondos de los conocimientos, las experiencias, los intereses y las motivaciones de todos los alumnos en su diversidad, requiere necesariamente de una modificación en profundidad de las prácticas de evaluación. O sea, una evaluación al servicio del ajuste de la ayuda educativa a todos y a cada uno de sus alumnos.

Bajo este enfoque la evaluación no debe buscar conocer y determinar lo que el alumno ha aprendido, sino qué necesitan saber el profesor y el estudiante para ayudar a que este aprenda. Es el enfoque de la evaluación continua, formativa y formadora, tan aplaudido últimamente en nuestros países, pero tan poco aplicado. Sin lugar a duda, esto trae a la conciencia el documento propuesto por el MINED, de “evaluación al servicio del aprendizaje y al servicio de la enseñanza”. Porque la evaluación así pensada no es el final del proceso enseñanza-aprendizaje, ni algo ajeno a él, sino la estrategia básica para mejorar la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno, ajustando ambos procesos a las características individuales de ambos.

Como dirían Coll y Onrubia (2002)⁷³: de lo que se trata no es tanto establecer qué no sabe el alumno, ni siquiera cuánto sabe, sino más bien qué sabe y cómo lo sabe (cuándo puede activarlo, en qué contextos lo usa efectivamente, qué dificultades encuentra para hacerlo funcional). Esto requerirá diversificar y flexibilizar los formatos y tipos de actividades de evaluación, romper con una

perspectiva cuantitativa y acumulativa del conocimiento y adoptar un enfoque esencialmente más cualitativo y multidimensional; asumir que los alumnos no simplemente saben más o menos, sino que saben de una manera o de otra, para poder orientarlos y ayudarles a descubrir que hay otras, posiblemente mejores y más deseables.

La evaluación inclusiva, en este sentido, concede la importancia mayor a la función pedagógica y no a la función acreditativa. Tal vez esta afirmación choca con las frecuentes exigencias de los ministerios de Educación en los datos estadísticos, en los porcentajes de promoción y fracasos y, por otro lado, con el olvido de los planes de intervención pedagógica para ayudar al estudiante y reorientar su proceso de aprendizaje. Así, la evaluación se constituye en parte del proceso de aprendizaje-enseñanza y pierden sentido el enfoque normativo y sumativo de la evaluación tradicional. En resumen, se está pasando de una cultura “del aprendizaje” a otra “para el aprendizaje”, propia de la escuela inclusiva.

Tal vez sea conveniente a esta altura del documento clarificar las diferencias entre una evaluación desde un enfoque tradicional y un enfoque de evaluación inclusiva.

4.2.1 Evaluación tradicional y evaluación inclusiva

En una viñeta de Quino, de la serie Mafalda, la maestra le pide a los alumnos que el que no haya entendido algo que levante la mano. Manolito, como es de esperar, levanta su mano. La maestra al verlo, le dice: a ver Manolito, ¿qué no has entendido? Y este responde: desde marzo hasta ahora, nada. (Ver capítulo V).

En esta breve historieta se resume la caracterización de la evaluación tradicional: quien pregunta y evalúa es la maestra, el evaluado es el alumno, se evalúan conocimientos sumativos, no procesos, la pregunta es genérica para toda la clase, etc. Este comportamiento evaluativo de la docente choca con los objetivos y el modelo de la evaluación inclusiva.

Cuadro 2

Evaluación tradicional e inclusiva

Evaluación tradicional	Evaluación inclusiva
El objetivo principal es comprobar los resultados	El fin es conocer al estudiante, detectar sus fortalezas y dificultades en el proceso de aprendizaje.
Clasificar a los estudiantes según los aprendizajes.	Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de los resultados.
Reprobar o promover a los que no se ajusten a los criterios establecidos para todos.	Valorar los logros y el progreso de cada estudiante para orientar la ayuda a proporcionarle.
Destacar y premiar a los mejores.	Incorporar la equidad al sistema para garantizar la inclusividad y la atención a todos.
Marginar a los diferentes.	Se asume y se fomenta la diversidad y la heterogeneidad.
Promover la homogeneidad	Aplicación de diversidad de actividades y estrategias evaluativas con predominio de la coevaluación y la autoevaluación.
Aplicar el mismo tipo de exámenes, instrumentos y actividades de evaluación a todos, con predominio de la heteroevaluación.	Participación y protagonismo del estudiante en el proceso evaluativo.

Asume y parte de supuestos falsos: que todos los estudiantes son iguales.	Se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Verticalidad y protagonismo del docente en el proceso evaluativo.	Modelo de evaluación cualitativa, continua, flexible, de progreso y de carácter formativo y formador.
Se evalúa al alumno.	
Modelo de evaluación cuantitativa y sumativa.	

Fuente: elaboración propia

En el enfoque tradicional una de las finalidades claves es la de promover o no a un estudiante. La acreditación condiciona profundamente el proceso evaluativo, así las grandes decisiones al respecto giran alrededor de repetir o promocionar. Ahora bien, como señala Casanova (2011),⁷⁴ nunca se debería hablar de repetir. Un alumno no debe permanecer en la misma aula o grado para repetir; permanecerá para avanzar desde y a partir de una nueva propuesta educativa que le ayude en sus aprendizajes. Aunque no vaya al ritmo del grupo, siempre deberá ir hacia delante. Si se le hace repetir, simplemente tarde o temprano será excluido del sistema educativo, gracias a una inadecuado proceso evaluativo.

Agut (2010)⁷⁵ sintetiza lo expuesto en el cuadro anterior al describir las características de la evaluación en contextos inclusivos:

Características de la evaluación inclusiva durante el proceso formativo. Las actividades de evaluación deben caracterizarse por ser abiertas y flexibles:

- Que fomenten la participación activa y la autonomía personal de los alumnos y que alternen tareas individuales y grupales.

- Que fomenten la toma de conciencia del propio proceso de E-A.
- Que planteen diferentes niveles en la resolución de las tareas (esto es garantizar el éxito y la equidad para todos los alumnos).
- Que se presenten usando lenguajes diversos (gráfico, simbólico, oral, gestual, manipulativo, pictogramas, etc.).
- Que el tiempo de resolución de la tarea sea flexible para cada alumno, dando la opción de poder hacer la tarea de forma fraccionada si fuera posible.
- Que aporten indicadores para evaluar, tanto el proceso docente y ajustar la práctica educativa, como indicadores de la evolución del aprendizaje del alumno.

Características de la evaluación inclusiva “después” del proceso de E-A.

- Evaluar el proceso y los resultados obtenidos. Puede realizarse individual y/o grupalmente. La devolución de la corrección debe ser interactiva entre profesor y alumno.
- Supone recoger información con la finalidad de mejorar los procesos de E-A.
- Se debe mantener una coherencia entre evaluación y acreditación en función del progreso y del aprendizaje realizado por cada alumno.

4.3 La evaluación inclusiva, garantía para la calidad educativa

En el año 2004 representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial⁷⁶ ponían en marcha el proyecto de Evaluación e inclusión educativa. En él definen evaluación inclusiva como un enfoque de evaluación en los centros ordinarios en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje del alumnado tanto como sea posible. En este documento se afirma que la escuela inclusiva supone la superación de un modelo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo, de educación “en y para la diversidad”. Ello requiere un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento.

González (2010)⁷⁷ afirma taxativamente que la evaluación inclusiva es el recurso que tienen las escuelas para alcanzar mayores cotas de calidad educativa. Bajo este enfoque, la calidad está íntimamente relacionada con la equidad, ya que lo que se busca es mejorar los resultados educativos y el aprendizaje de todos los alumnos. De ahí que, sostiene esta autora, la elaboración de políticas inclusivas debe dirigirse a dos pilares fundamentales: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad. La calidad educativa, por lo tanto, sólo se puede lograr a partir de una gestión planificada de las diferencias.

Habrà que tener en cuenta, como afirma González (2010), que la evaluación por sí misma no es garantía de calidad. Se hace necesario establecer el nexo entre el proceso de enseñanza-aprendizaje,

el evaluativo y la toma de decisiones. Solo cuando el proceso evaluativo alimenta y se nutre del de enseñanza-aprendizaje y cuando la información evaluativa que se va generando surte los planes estratégicos del centro, se garantiza mínimamente la conducción correcta de los procesos de calidad.

4.4 Indicadores de la evaluación inclusiva

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial ha identificado 7 niveles de indicadores que abarcan los planos personal, estructural y normativo. Los niveles son: alumnado, padres, profesorado, centros educativos, equipos de evaluación multidisciplinares, políticas y legislación.

Estos indicadores se han elaborado como guía con el fin de garantizar que las políticas, procedimientos y prácticas de evaluación sean tan inclusivos como sea posible. La tendencia actual es la de emplearlos como instrumento de reflexión y revisión, más que como una recogida de datos.

1. Indicador para el alumnado.

Todo el alumnado está involucrado en su propia evaluación y tiene la posibilidad de influir en esta, así como en el desarrollo, aplicación y evaluación de sus objetivos de aprendizaje.

2. Indicador para los padres.

Los padres están implicados en todas las evaluaciones de sus hijos y tienen la posibilidad de influir en estas.

3. Indicador para los docentes.

El profesor emplea la evaluación como un medio para mejorar las oportunidades de aprendizaje estableciendo objetivos para el alumnado y para él mismo, el aprendizaje de sus alumnos y la mejora de su enseñanza.

4. Indicador para los centros educativos.

Los centros educativos aplican un plan de evaluación que describe su propósito y su uso, los roles y responsabilidades de la evaluación y también una declaración precisa de cómo se emplea esta para favorecer las distintas necesidades de todo el alumnado.

5. Indicador para equipos de evaluación multidisciplinaria

Independiente de su composición, trabajan para fomentar la inclusión y los procesos de E-A para todo el alumnado.

6. Indicador para las políticas sobre evaluación.

La normativa y los procedimientos sobre evaluación apoyan y fomentan la inclusión y la participación satisfactorias de todo el alumnado susceptible de sufrir exclusión, incluidos los que poseen necesidades educativas especiales. (Buen uso de las pruebas estándar nacionales).

7. Indicador para la legislación educativa.

La legislación sobre evaluación promueve la aplicación eficaz de la evaluación inclusiva.

4.5 Tipos de evaluación y la evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva requiere de una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de E-A y tenga como propósito proporcionar información para la toma de decisiones. Es decir, que permita conocer el punto de partida de los alumnos con relación a los aprendizajes esperados, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes. , comprobar si se han logrado o no, y en qué medida, los aprendizajes.

La evaluación sumativa por sí sola no responde a la evaluación inclusiva, ya que permite únicamente verificar los logros alcanzados, los productos y resultados finales y tiende a asociarse con la acreditación.

El tipo de evaluación que más responde al enfoque inclusivo es la evaluación positiva, formativa y formadora, ya que estas se realizan durante el proceso de aprendizaje-enseñanza con la finalidad de orientación; buscan el progreso del estudiante y diagnosticar la situación personal o grupal para mejorar, “conocer para ayudar”; exige obtención de datos a lo largo del proceso y se utiliza en la valoración de procesos y para la toma de decisiones de forma inmediata; su finalidad es mejorar el proceso que se evalúa y así mejorar los resultados; carácter de continuidad; permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. “Adecuar el sistema educativo a la persona y no ajustar esta al sistema”; y estimular que el estudiante asuma la responsabilidad sobre sus resultados y se comprometa en la mejora de los aprendizajes.

Un tipo de evaluación que se debe promover en la evaluación inclusiva es la evaluación ideográfica, ya que en este tipo de evaluación el referente evaluador son las capacidades del estudiante y sus potencialidades en función de situaciones particulares; exige evaluación durante el proceso y contrastación con las metas y expectativas personales; al centrarse en el sujeto como individuo, permite valorar el esfuerzo, la voluntad, etc.: las actitudes. En este tipo de evaluación la valoración del progreso y el crecimiento del estudiante son fundamentales; interesa destacar los progresos individuales principalmente.

En síntesis, según Agut (2010)⁷⁸ la evaluación inclusiva debe ser funcional, significativa, global y generalizable. Funcional y global, porque nos debe dar información sobre el proceso seguido por el alumno para ajustar la ayuda pedagógica y mejorar la práctica docente; significativa y generalizable, porque enlaza las actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno, de forma contextual y transversal.

En definitiva, se trata de fomentar una evaluación formativa, formadora y contextualizada frente a la sumativa normativa, utilizando una amplia variedad de estrategias y actividades evaluativas predominantemente cualitativas.

4.6 Estrategias de evaluación en la evaluación inclusiva

Coll y Onrubia (2002) al respecto sostienen que evaluar en una escuela para todos requiere modificar y flexibilizar las características de la evaluación tradicional, así como las condiciones en que los

alumnos deben afrontar las tareas evaluativas. Las tareas típicas de evaluación se concretizan generalmente en actividades escritas, breves, de respuesta única y relacionadas con el contexto del evaluador. Los alumnos deben resolverlas individualmente y en solitario, sin el apoyo de otros compañeros o del profesor, en un período de tiempo limitado y habitualmente corto y sin poder acceder a recursos de apoyo.

La evaluación inclusiva exige apostar por otro tipo de actividades de evaluación y por otras condiciones de ejecución: tareas realistas y contextualizadas, que resulten valiosas y relevantes, que no dependan de limitaciones temporales arbitrarias, que hagan participar habilidades cognitivas de alto nivel, que permitan recorridos de solución diversos y alternativos, que den cabida a estilos de aprendizaje diferentes y que incorporen la reflexión y valoración del alumno sobre lo realizado.

En la evaluación inclusiva adquiere una relevancia especial la autoevaluación y la coevaluación al permitir la mayor participación e involucramiento del estudiante en el proceso evaluativo y la promoción del aprendizaje de este. También se conoce como una evaluación cooperativa, donde se amplía el sujeto evaluador y se facilita la participación de todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.6.1 Autoevaluación

El sujeto juzga críticamente sus propios aprendizajes, evalúa sus propias actuaciones o logros; esto requiere que el estudiante conozca

de antemano los criterios de evaluación. El sujeto puede valorar su propia labor y el grado de satisfacción si posee pautas claras para hacerlo; sin embargo, hay que protegerla de la subjetividad ante la inmadurez de la persona que la realiza.

La ventaja de esta estrategia evaluativa es que permite al estudiante desarrollar la capacidad de “valorar”, de aprender a aprender y a ser capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje para lograr una mayor autonomía. El estudiante es el protagonista mediante la toma de conciencia de cómo aprende, de cuánto ha aprendido y cómo poder reorientar y adaptar su actuación para mejorar.

4.6.2 Coevaluación

También designada por algunos autores, como evaluación entre pares, consiste en valorar el trabajo desarrollado por los demás compañeros en actividades de tipo cooperativo. Una forma de detectar las propias dificultades e incoherencias es evaluar a los demás, según Perera (2011), citado por Carrizosa (2011).⁷⁹ La coevaluación suele adoptar la forma de listas de calificación y estrategias de observación.

En la coevaluación la responsabilidad por la valoración del aprendizaje es compartida. Lo importante en la coevaluación es que en la misma participa más de una persona. Esta estrategia puede asumir varias figuras: un alumno evalúa a otro y viceversa; un grupo de compañeros evalúa a un compañero en particular y ese alumno al grupo; el docente evalúa a un alumno y ese alumno evalúa al docente.

Esta forma de evaluar responde a la idea de que, así como se potencia el trabajo en equipo, se debe estimular la evaluación grupal. Habrá que tener en cuenta en este tipo de evaluación la solidaridad malentendida o los preacuerdos entre compañeros para evaluarse de forma generosa.

4.7 Evaluaciones externas y estandarizadas y la evaluación inclusiva

Generalmente todos los sistemas educativos están implementando sistemas de evaluaciones externas, nacionales o internacionales para valorar la eficacia de estos: se conocen como evaluaciones a través de pruebas estandarizadas. El problema de este tipo de evaluaciones es que se centran en los resultados y no en los procesos, por un lado, y por otro, focalizan la responsabilidad del aprendizaje en el alumno.

Las evaluaciones estandarizadas no responden al enfoque de educación inclusiva. Únicamente se evalúa lo que se puede comprobar por escrito en un momento dado; es una evaluación sumativa que priva al sistema de su función retroalimentadora, es una evaluación que parte de un supuesto erróneo de que la población evaluada es homogénea; es una evaluación que no responde al contexto ni a las diferencias entre los estudiantes y, en este sentido, es una evaluación que busca comparar lo incomparable y que termina siendo discriminatoria e injusta.

Desde este enfoque inclusivo es necesario evaluar todos los aprendizajes de todos los alumnos a través de una evaluación

continua y procesual, lo cual requerirá otro tipo de evaluación que no sea la estandarizada. Es fundamental que el proceso evaluativo tome en cuenta distintas realidades de los estudiantes evaluados, así como cumplir con su función clave de ser un medio de aprendizaje y de perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Posiblemente las evaluaciones estandarizadas puedan y deban aplicarse en el futuro; pero lo que no se puede seguir tolerando es convertirlas en el criterio fundamental de calidad educativa de un centro escolar. Y lo que es más importante es cómo se dan los informes de estos resultados y el uso que se hacen de estos. No olvidar que un mismo aprendizaje, que un mismo resultado en una prueba estandarizada, llámese PAES, PAESITA, PISA, etc., no puede ser valorado únicamente desde el dato en sí, sin tener en cuenta el significado que le da el contexto, las diferencias, la diversidad y el acceso a recursos y a oportunidades de aprendizaje.

La evaluación inclusiva debe priorizar las evaluaciones internas a las externas, las evaluaciones de procesos a la de resultados, las evaluaciones contextualizadas a las estandarizadas. Estas, si se aplican, deberán relativizarse e interpretarse con la cautela y la responsabilidad que dicta la ética educativa, cuidando de responder a principios de equidad y de justicia, para no etiquetar peyorativamente a ciertos sectores educativos que no han tenido ni poseen las condiciones de aprendizaje de otros grupos a los que este tipo de pruebas favorecen.

La evaluación inclusiva debe potenciar la diversidad identificando y valorando los avances y progresos de cada institución y de

cada estudiante; las comparaciones con otros grupos no tienen significado, por cuanto no ayudan ni aportan información valiosa para introducir la ayuda necesaria para mejorar en el momento en que se necesita: cuando se está aprendiendo.

4.8 Evaluación inclusiva: normativas y legislación

Toda la normativa y procedimientos se deben encaminar a la consecución de una inclusión educativa satisfactoria de todo el alumnado. La adopción de un enfoque de educación inclusiva requiere de la adecuación del normativo que regule los procesos evaluativos que rigen nuestro actual sistema de evaluación propuesto por el MINED.

La evaluación inclusiva solo será posible en el marco de una normativa adecuada que ayude y favorezca el cambio de actitud en los docentes y facilite en los padres de familia, las instituciones y la sociedad en general, comprender las exigencias de este enfoque de educación inclusiva. Lo que no es aceptable es asumir el enfoque y no modificar la normativa.

El criterio fundamental de esta nueva normativa debe ser el de garantizar que la evaluación nunca favorezca la exclusión de ningún alumno y más si este puede ser objeto de este proceso por sus características sociales, emocionales, intelectuales o académicas.

Santiuste y Arranz (2009)⁸⁰ proponen tener en cuenta, antes de legislar y normar los procesos evaluativos inclusivos, los siguientes principios:

- La finalidad explícita de prevenir la segregación, evitando lo más posible, etiquetas y enfocando la práctica educativa que promueve la inclusión en centros ordinarios.
- Las necesidades educativas especiales de los alumnos deben ser consideradas en las normativas generales de evaluación.
- Los derechos de todos los alumnos a participar en los procedimientos de evaluación.
- Todos los procedimientos de evaluación deben promover el aprendizaje de todos los alumnos, ser complementarios e informarse entre sí y fomentar la diversidad, describiendo y valorando los progresos en el aprendizaje de cada alumno.
- Considerar el contexto educativo, los factores ambientales y familiares que influyen en el aprendizaje. Factores que amplían la evaluación para favorecer la inclusión de una persona y que hacen más efectivas las decisiones, la gestión del aula y del centro.

Los mismos autores señalan, así mismo, que los objetivos que debe buscar todo sistema evaluativo inclusivo son:

- Mejorar el aprendizaje de todos los alumnos en los centros ordinarios.
- Informar del desarrollo del proceso de aprendizaje, utilizando diversos métodos, procedimientos e instrumentos.

Para lograr estos objetivos es fundamental revisar y reenfocar los informes sobre la evaluación de los aprendizajes, que tradicionalmente están inspirados por enfoques normativos en evaluación, dejando de lado la valoración del progreso desde enfoques criteriosales e idiosincrásicos.

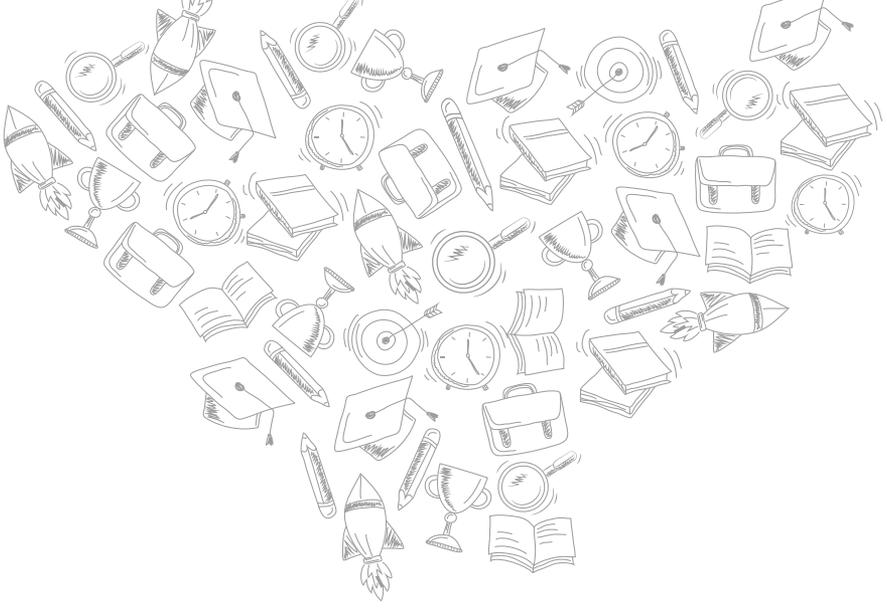
Para Coll y Onrubia (2002)⁸¹ en la perspectiva de la evaluación inclusiva, la comunicación de los resultados es mucho más que dar a conocer a cada uno de los alumnos implicados, a sus familias o a otras instancias, el juicio evaluativo que merecen a juicio del profesor; es la ocasión para que los alumnos reflexionen sobre el proceso de aprendizaje seguido y los resultados alcanzados, para que el profesor reflexione sobre su práctica docente y el provecho que de ella han obtenido sus alumnos.

En la evaluación inclusiva la comunicación, el análisis y la valoración conjunta de los resultados por parte del profesor y los alumnos adquiere una importancia capital. Este momento del informe evaluativo no señala el final del proceso, no es el punto final; por el contrario, es la plataforma y un nuevo punto de partida para que docentes y alumnos puedan proseguir su tarea de enseñar y aprender mejor.

En resumen, la evaluación inclusiva deberá ser accesible a todos y con posibilidad de retroalimentar el proceso de aprendizaje del alumno y de enseñanza en el docente. La evaluación dará prioridad al aprendizaje no a la etiquetación o a la clasificación con fines promocionales exclusivamente. Habrá que ir dando más peso a la evaluación cualitativa sobre la tradicionalmente cuantitativa;

en este sentido, lo normativo favorecerá este tipo de valoración más adecuado para promover la formación y el autoaprendizaje. También hay que renovar y actualizar los enfoques de formación inicial y continua de los docentes, a fin de que puedan proponer sistemas de evaluación realmente inclusivos.

La legislación educativa vigente deberá adecuarse al nuevo enfoque y normará la aplicación y el uso de la evaluación de los aprendizajes en los centros escolares y en el sistema educativo a fin de evitar la exclusión, porque sin una evaluación inclusiva no habrá inclusión educativa, y una escuela inclusiva sólo podrá serlo si pone en práctica una evaluación inclusiva.



V

La retroalimentación en el proceso evaluativo: Nuevos paradigmas

Introducción

Este capítulo sobre la evaluación de la evaluación de los aprendizajes quiero iniciarlo con un pensamiento que destaca, una vez más en este libro, la importancia de la evaluación de calidad y que no hay que contentarse con evaluar mucho, sino mejor: “Debemos imaginar el futuro de la evaluación para cambiar el presente de la educación”. O lo que es lo mismo hay que cambiar la cultura de la evaluación si se quiere mejorar la educación. La evaluación de los aprendizajes es la fuente de información para cuestionar y proponer otro tipo de educación en las aulas y en el país.

Un componente fundamental y esencial al momento de calificar el tipo de evaluación que se practica es la socialización y retroalimentación de los resultados; de ellas surge la motivación para aprender en el estudiante y para mejorar la práctica pedagógica en el docente. La nueva cultura de la evaluación, sin duda, debe conceder una mayor importancia a la retroalimentación de los resultados, tanto al referirse a los procesos evaluativos de aula como a los que se implementan a nivel nacional e internacional, PAES, PISA, etc.

La teoría evaluativa insiste, según Fernández A. (2014) en que una evaluación de calidad requiere que se deben cerrar la secuencia de pasos que estos implica: conceptualización de la evaluación, claridad en los objetivos, recogida de la información, valoración e interpretación de los resultados, retroalimentación y toma de decisiones para implementar planes de mejora. Generalmente, el

problema radica en que amputamos el proceso en el segundo paso y nos quedamos con la nota, porque es lo que administrativamente nos exigen.

Según Santos Guerra en su dinámica de “una flecha en la diana”, la no mejora del rendimiento está en la falta de retroalimentación, en no tener claro lo que se evalúa y en las actitudes prepotentes del evaluador. Es decir, no basta con obtener información, la gran falla de la evaluación ha sido la no utilización de los resultados y la falta de ética en su uso; la cual está asociada al no conocimiento de estos, o a una inadecuada comprensión. En la práctica de la evaluación en las aulas y a otros niveles más amplios, pareciera que el proceso evaluativo termina con la recogida de la información y no se valora la retroalimentación.

En algún lugar leí que “los niños/as aprenden de aquellos docentes a los que aman”. La empatía y la cercanía afectiva en relación a los docentes, alimentan la motivación por el aprendizaje de los estudiantes. La percepción positiva y la credibilidad del docente, vienen asociadas a la percepción de justicia de este en su relación pedagógica con los estudiantes.

Un ámbito educativo en el cual esta relación se vuelve muy sensible es el de la evaluación de los aprendizajes. Una evaluación injusta, basada en el temor, en una relación de poder y en la amenaza nos aleja de los estudiantes; de ahí la importancia de la retroalimentación, del uso que se hace de los resultados y de cómo los hacemos llegar. Por lo tanto, la retroalimentación debe estudiarse con sumo cuidado en la planificación del proceso evaluativo. Es común observar en

los procesos de formación y en la práctica pedagógica en el aula, la escasa relevancia que se concede en dicho proceso al para qué y por qué evaluar. Se centra la atención en el qué evaluar y en el cómo evaluar, olvidando los componentes éticos, socioafectivos y políticos que la evaluación conlleva.

Impartiendo la materia de evaluación de los aprendizajes, en el presente año, 2018, en la maestría sobre “Política y evaluación educativa” que la UCA ofrece en su departamento de educación, solicité a mis estudiantes que entrevistaran y observaran a docentes en sus prácticas y estrategias de evaluación de los aprendizajes. Específicamente se debían centrar en recoger información sobre si los docentes retroalimentaban a sus estudiantes después de un proceso evaluativo, cómo lo hacían y qué uso hacían de los resultados. El objetivo era contrastar la realidad evaluativa que se aplica en nuestras aulas con la teoría que se estaba analizando en la materia.

Comparto algunas de las evidencias y testimonios recogidos en la consulta:

“- La retroalimentación no forma parte del proceso evaluativo, no está planificada.

- La evaluación es la retroalimentación y la nota es la evaluación. No se percibe la evaluación como proceso de mejora.

- La retroalimentación se focaliza sobre los errores y debilidades, en qué salieron mal. Énfasis en lo que se falló.

- Se imparte como ejercicio de poder por parte del docente y como confirmación de las expectativas negativas anunciadas durante el proceso de enseñanza. “Os lo dije”...
- Los resultados son atribuidos al estudiante, no hay autocrítica, la retroalimentación es del docente hacia el estudiante. No se concibe la evaluación como un espacio de diálogo (como dicen los documentos del MINED), sostiene un docente.
- Se sabe que hay que retroalimentar, pero no se hace, no hay ética.
- La evaluación son actividades, pruebas, exámenes, pero no se conciben como proceso, por eso no se utilizan pedagógicamente para facilitar el aprendizaje.
- Se implementa una retroalimentación de bajo impacto (no motivar al aprendizaje ni orientar la mejora) al no reflejar las fortalezas y logros, y maximizar las deficiencias y los errores.
- Se imparte una retroalimentación, bajo enfoques sumativos, normativos y con fines estadísticos y de acreditación.
- No se constata mejora de los aprendizajes a partir de las evaluaciones.
- La retroalimentación es esencialmente numérica, en base a notas cuantitativas. “La nota está dada y no hay nada qué mejorar”.
- Me pagan por examen calificado; mi trabajo termina con la entrega de las notas.

- No hay tiempo para dar retroalimentación; lo importante es dar los resultados pronto.
- Después de entregar los exámenes se revisa a ver si hay errores de suma, de cálculos, etc.
- No tiene sentido la retroalimentación, cuando mis exámenes evalúan contenidos: los saben o no. La retroalimentación consiste en completar lo contestado, no en mejorar lo aprendido o por aprender.
- Se concibe la evaluación como corrección de errores para aplicar notas, informar quién pasa o no, llenar las estadísticas solicitadas y cumplir con la información que se necesita en la administración.
- Se completa lo que debieron haber contestado y se les pregunta, ¿comprendieron? Y se sigue con otro tema.
- Con exámenes de contenidos y memorísticos no tiene sentido perder tiempo en la retroalimentación.
- Se hace lo que se puede y ante deficiencias en los resultados se dejan tareas y ejercicios, más ejercicios”....

La información anterior evidencia que la retroalimentación, como componente esencial del proceso evaluativo, no tiene la relevancia que debiera tener en la planificación de la evaluación de los aprendizajes y en la implementación de esta. Se percibe en las observaciones y en los testimonios recogidos, enfoques equivocados sobre la evaluación, infravaloración de

la retroalimentación, desconocimiento de las funciones de esta y su relación con la calidad de la evaluación. Mejor dicho, los docentes carecen de las habilidades didácticas necesarias para retroalimentar. No se puede hablar de calidad evaluativa con una pobreza tan grande en las concepciones y prácticas de evaluación que se evidencian.

Y como se ha repetido en varias ocasiones en este libro, la calidad educativa requiere de una evaluación de calidad y que no basta con evaluar mucho, hay que evaluar mejor si se quiere que la evaluación garantice dicha calidad; y, para ello, hay que retroalimentar técnica y éticamente. Para lograr este objetivo, en este capítulo se tratará de ayudar a comprender la naturaleza y funciones de la retroalimentación, enmarcarla en los enfoques de educación inclusiva y formativa. Se responderá a preguntas básicas como qué retroalimentar, a quién hacerlo, cuándo, cómo y para qué. Se procurará relacionarla con la autoestima y la motivación para el aprendizaje, y se facilitará información para prepararnos como docentes o técnicos educativos a implementar una retroalimentación sustentable y de un más alto valor formativo y transformativo.

En resumen, se estimulará la reflexión sobre el tema a fin de promover un compromiso para implementar nuevos paradigmas de retroalimentación de los resultados del aprendizaje: **retroalimentación positiva, continua, formativa, transformativa y cualitativa, coherente con el enfoque de educación y evaluación inclusiva.**

5.1 La retroalimentación: concepto y teoría

La retroalimentación es importante dentro de una concepción de la evaluación para el aprendizaje (Stobart, 2010). El concepto tradicional “**de** evaluación de los aprendizajes” ha dejado paso al de “evaluación **para** el aprendizaje”. La evaluación debe ser empleada para aprender y para mejorar la enseñanza. La diferencia básica está en evaluar para determinar el parámetro de lo aprendido y una evaluación para promover y facilitar el aprendizaje. La evaluación en este sentido, asume el enfoque de “evaluación formativa” porque se asume la evidencia para adaptar la enseñanza a fin de responder mejor a las necesidades del aprendizaje de los estudiantes.

En este enfoque, Canabal y Margalef (2017) afirman que la retroalimentación es la clave para una evaluación orientada al aprendizaje, siempre que tenga un impacto en la esfera emocional y personal de los estudiantes. Estas autoras sostienen que la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de *feedback* exclusivamente, sino desde la perspectiva de *feedforward*. Es decir, no solo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos, sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior. Siguen diciendo las autoras anteriores, se reserva el uso de *feedforward* para la evaluación orientada al aprendizaje, que enfatiza una evaluación con sentido prospectivo y constructivo, como apoyo para el desarrollo del aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la autoevaluación.

Ávila (2009) señala que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la retroalimentación es un proceso en el que se comparten inquietudes y sugerencias para conocer el desempeño y mejorar en el futuro, además de potenciar e invitar a la reflexión. Valdivia (2014) la concibe como la información de cuánto éxito ha alcanzado un estudiante en la ejecución o desempeño de una tarea académica. Permite que identifique sus logros, así como aquellos aspectos en los que necesita mejorar. Esta retroalimentación se convierte en una oportunidad de aprendizaje en la que el diálogo constante entre estudiante y docente permite una mejor construcción de saberes.

Shute (2008), en Canabal y Margalef (2017) sintetiza el concepto de retroalimentación como “la información que se comunica al aprendiz para que modifique su pensamiento o conducta para mejorar su aprendizaje; esta ayuda al docente también a tener información sobre los estudiantes para ajustar su enseñanza y a los estudiantes les permite mejorar tanto sus procesos, como sus resultados de aprendizaje.” Es decir que, la retroalimentación no solo va dirigida al estudiante y al aprendizaje, sino también al profesor y a otros actores que intervienen en el proceso de aprender y de enseñar.

La retroalimentación a los estudiantes se convierte a su vez en una información que nos envía señales significativas de cómo estamos facilitando el aprendizaje en la clase y nos debe orientar sobre los cambios a introducir y las mejoras específicas a implementar. Es decir, en el proceso de retroalimentación es necesario introducir en el diálogo con los estudiantes, preguntas que les anime a retroalimentar al docente, en relación con las dificultades evidenciadas en la evaluación en cuestión.

Por otra parte, William (2011), en Canabal y Margalef (2017), hace hincapié en la finalidad de la retroalimentación para que se convierta en un recurso formativo y en la necesidad de considerar la calidad de las interacciones entre el profesorado y el alumnado, por lo que resulta de vital importancia cómo se transmite la información y cómo el alumnado la recibe.

5.1.1 Tipos de retroalimentación:

Hattie y Timperley (2007), citado por Canabal y Margalef (2017), exploran sobre los tipos de retroalimentación y las condiciones en las que tiene lugar. Identifican cuatro tipos de retroalimentación:

- a. Centrada en la tarea o en el producto:** brinda información sobre logros, aciertos, errores, etc. Es la información que indica qué tan bien se ha realizado la tarea: dar información que oriente al estudiante sobre los logros, la calificación y los criterios en los que se orienta
- b. Centrada en el proceso de la tarea:** se refiere al grado de comprensión, procesos cognitivos, estrategias usadas, etc.; supone la comunicación de aquellos aspectos relacionados al proceso de ejecución para realizar la tarea.
- c. Centrada en la autorregulación:** que proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido; se orienta a la autoevaluación de los estudiantes y al establecimiento de metas.

d. Centrada en la propia persona: que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje. La finalidad es influir en la motivación y la autoestima del estudiante.

El énfasis en una u otra forma de la retroalimentación, va a depender del propósito del aprendizaje y en aquello que el docente desee enfatizar; por supuesto que los tipos no son excluyentes y pueden ser incorporados todos en el proceso de retroalimentación. No hay que olvidar que la retroalimentación es multidimensional y la evaluación debe tenerlo muy presente.

5.1.2 Características de la retroalimentación efectiva

Valdivia (2014) destaca que la retroalimentación, al ser una información personalizada y contextualizada a una tarea en particular, puede variar dependiendo del nivel de desempeño, conocimiento del tema y expectativas del estudiante. Si bien, continúa diciendo, no es posible estandarizarla, sí existen diferentes factores, citando a Wiggins (2012), que influyen para que la retroalimentación sea efectiva:

a. Objetiva:

La información que se brinde debe estar relacionada con la tarea solicitada y enfocada en el aprendizaje. Se debe tratar de responder a preguntas más generales como: ¿qué hizo bien el estudiante?, ¿qué puede mejorar y cómo mejorar?; y a preguntas más específicas, como: ¿la tarea responde a lo solicitado, a la

consigna?, ¿el planteamiento es claro y organizado?, ¿en qué aspectos le sugeriría que profundice y por qué?

Estas preguntas nos ayudan a centrar la atención en la información precisa que se quiere brindar e identificar; qué es lo fundamental que debe saber el estudiante. Es aconsejable no dar mucha información para no generar confusión.

En resumen: para que la retroalimentación sea objetiva se requiere comunicar y discutir de forma específica los criterios antes de iniciar la tarea.

b. Constructiva:

Menciona en primer lugar los aspectos positivos y, al mismo tiempo, proporciona orientaciones sobre cómo superar las debilidades encontradas y corregir así los errores. Comenzar resaltando lo positivo contribuye a que el estudiante muestre una mayor disposición para incorporar las sugerencias que se le brindarán.

No hay que olvidar que la retroalimentación tiene un impacto emocional en el estudiante: los comentarios que se les brinden pueden conducirlos a una actitud defensiva y afectar su autoestima y la percepción sobre sí mismos.

Por eso es clave centrar la atención en el producto más que en la persona. Si se trata de un saber actitudinal o valórico, tal vez haya que hacer referencia a la persona, pero siempre justificando tal referencia y el motivo de lo comentado.



c. Comprensible:

La retroalimentación efectiva debe proporcionar a los estudiantes información específica y detallada acerca de la mejora de su aprendizaje. A veces, se inicia con comentarios generales breves, como, “bien hecho”, “excelente”, “incompleto”, etc. Pero debemos ser conscientes que no se transmite información significativa ni orientaciones adecuadas para que el estudiante pueda mejorar.

Si la retroalimentación es oral, debe hacerse partiendo de un esquema claro y facilitar el diálogo con el estudiante suscitando preguntas o inquietudes relacionadas con la tarea. La retroalimentación escrita debe ser breve y específica.

d. Oportuna:

El estudiante debe recibir la retroalimentación a tiempo, en el momento del ciclo que le permita mejorar su desempeño o

redirigir su proceso de aprendizaje. En ocasiones se puede dar la oportunidad para rehacer parte de la tarea, aun cuando esto no implique una recalificación; el fin es que el estudiante incorpore las sugerencias hechas.

Saber cuándo es el momento mejor, dependerá del tipo de tarea. Si la tarea es difícil y nueva es preferible utilizar una información más inmediata para reducir la frustración frente a la misma. Si es sencilla, la retroalimentación se puede retardar.



Un aspecto clave en la retroalimentación, más allá del cuándo y el cómo, es el contexto relacional o clima del aula en el que se realice la retroalimentación. Una relación empática con el grupo de estudiantes facilitará al docente dar una retroalimentación efectiva; esto incluye actitudes de respeto y confianza por parte del docente; además, generar un tipo de relaciones que el estudiante las perciba como de apoyo y ayuda para mejorar su aprendizaje y admitir y enfrentar con mayor seguridad, las dificultades encontradas. Que el estudiante asuma las sugerencias va estar condicionado por la percepción y sus expectativas frente al proceso evaluativo y las actitudes del docente.

5.2. La retroalimentación en el proceso evaluativo

La retroalimentación es un elemento indispensable que define el concepto de “evaluación para el aprendizaje” y tiene funciones fundamentales en dicho proceso. El proceso evaluativo parte de la formulación de objetivos claros, el qué evaluar y se continúa con el cómo evaluar: aplicar una serie de instrumentos, exámenes, pruebas, actividades, estrategias, técnicas, etc. Pero evaluar no es solo recoger información, no es el fin del proceso, es un medio para mejorar el futuro aprendizaje. Esa información recogida debe ser conocida y utilizada; de ahí el siguiente paso en dicho proceso evaluativo: la socialización y retroalimentación de los resultados.

Este paso es clave y fundamental; muchas de las quejas sobre la evaluación tienen su origen en un inadecuado uso de los resultados. Frecuentemente se escucha a los expertos en educación lamentarse de que se evalúa mucho y se mejora poco. Pero la utilización requiere un adecuado proceso de retroalimentación para dar a conocer las fortalezas y debilidades que evidencian los procesos evaluativos, tanto a nivel de aula, institucional, nacional e internacional.

No se puede hablar de evaluación de calidad si no hay una retroalimentación de calidad. No se mejora el rendimiento de los estudiantes porque no se retroalimenta desde un enfoque educativo inclusivo, positivo y cualitativo, que incluya, como se señaló en el apartado anterior las características que debe tener una retroalimentación efectiva. Es decir, el rendimiento no mejora porque no hay retroalimentación desde la diversidad. No hay que retroalimentar sobre lo que el estudiante no sabe, para justificar

la calificación. Hay que retroalimentar motivando, construyendo la autoestima del estudiante, informando sobre alternativas para superar las deficiencias, etc.

En el marco de una evaluación continua y formativa, la retroalimentación es un elemento indispensable, si queremos que la evaluación no se quede en estadísticas, en calificaciones, en comparaciones normativas y trascienda a una evaluación para mejorar el aprendizaje. No basta recoger información para acreditar una calificación y una promoción en el sistema educativo.

El énfasis actual en concebir la evaluación centrada en sus funciones pedagógicas y formativas, antes que en sus funciones sociales y de control tradicionales, con fines de clasificación, de selección, jerarquización y acreditación de conocimientos, exige que el proceso evaluativo incorpore la retroalimentación como una herramienta de motivación para incentivar a los estudiantes a mejorar su trabajo, su confianza en ellos mismos y a aprender a lo largo de la vida.

5.3. Las 5 preguntas a responder en el proceso de retroalimentación

En el marco de una evaluación para el aprendizaje e inclusiva, la retroalimentación efectiva debe responder a 5 preguntas básicas:

5.3.1 ¿Qué retroalimentar?

En primer lugar debemos preguntarnos sobre qué es lo que queremos transmitir al estudiante después de un proceso

evaluativo. No basta con comunicarle la nota que obtuvo a partir de unos resultados. La información deberá relacionarse con los objetivos y los criterios propuestos, lo cual nos lleva a cuestionarnos sobre la utilización o no de un enfoque cualitativo o cuantitativo en la evaluación de los aprendizajes.

Si el fin de la evaluación es facilitar la mejora de los aprendizajes no se puede reducir a una información general, a veces, vaga y confusa. Es frecuente encontrar expresiones negativas en la evaluación de trabajos o actividades, como las siguientes: “esto está mal, no responde a lo que se le pidió, debe mejorar, si sigue así dejará la materia y el año, es un trabajo muy pobre e infantil, esperaba más de usted, etc.” O bien expresiones positivas pero también ambiguas: “excelente, siga así, le felicito etc.” Ambos tipos de informaciones no dicen al estudiante los logros y fortalezas, las debilidades o deficiencias evidenciadas en los resultados, ni cómo llegaron a ellos, ni cómo mejorar o superarse en dichos resultados. Este tipo de comentarios puede ser percibido por el estudiante como una infravaloración “yo no puedo, soy malo para esto, no lo podré alcanzar, al profesor no le caigo bien”, etc.

Un típico ejemplo de este problema en la retroalimentación, es el uso de las calificaciones cuantitativas o “notas numéricas”. Un nota de “7”, no dice mucho, mejor dicho, no dice nada de lo que la retroalimentación debe ofrecer en un proceso evaluativo centrado en el estudiante, en la motivación, en la mejora y en lo pedagógico. Un 7, ¿indicará que se sabe mucho?, ¿mucho de qué, en relación a qué?, ¿qué tipo de saber ha logrado y cuál no? Es que realmente una calificación no refleja lo que se supone debe evidenciar un proceso de evaluación.

En este sentido, Santos Guerra (2003) sostiene que “mientras sigamos informando con simples calificaciones, mientras la evaluación sea concebida desde exámenes y tests, mientras evaluar sea un ejercicio para clasificar y calificar, mientras la amenaza del suspenso y del castigo sea la motivación para que el estudiante mejore”... Mucho tiene que cambiar la retroalimentación para enfrentar este caos y aberración del proceso de evaluación.

En el proceso de retroalimentación es tan importante el contenido como la forma; muchas veces no es lo que se dice, sino la forma como se dice. En la forma los estudiantes pueden percibir las expectativas y las actitudes del docente, que pueden ser un mensaje de esperanza, de confianza y de valoración, o bien una negación de sus posibilidades para el futuro. Ante una deficiencia manifiesta en los resultados, una respuesta empática del docente, generará confianza, “yo creo que usted lo puede hacer mejor y para ello...” Una orientación concreta unida a una actitud comprensiva en estas circunstancias puede cambiar el rumbo de la respuesta del estudiante ante el aprendizaje futuro.

En síntesis, ¿qué retroalimentar? Más que resultados, procesos; más que calificaciones genéricas, descripción de cómo se llega, los pasos a dar, los caminos a recorrer, los puntos críticos en los que poner atención; más que evidencias académicas, comentarios propositivos que faciliten en el estudiante la creencia en sus posibilidades y capacidades; y, sobre todo, la actitud del docente de acompañarle en este proceso de superación. Los resultados no son solo del estudiante, enfoque tradicional, y por lo tanto él es el que debe mejorar y cambiar, sino que la corresponsabilidad lleva

a implicar al docente, a los padres, a la gestión escolar del centro, al currículo, etc.

Si sigo creyendo que en la evaluación lo importante es la nota, es que sigo con el paradigma “de evaluación de los aprendizajes”, pero si estoy en el otro paradigma de “**para**” los aprendizajes, sin duda, trascenderé el enfoque tradicional de la evaluación y retroalimentaré en función de cómo incentivar al estudiante a asumir sus logros y deficiencias, a creer en él y fortalecer su autoestima personal y académica, para mejorar en el futuro, dejando de lado la función acreditativa, comparativa, normativa y competitiva del enfoque tradicional.

5.3.2 ¿A quién retroalimentar?

Ante unos resultados hay que cuestionarse, ¿a quién voy a retroalimentar? Desde el paradigma de la corresponsabilidad de múltiples actores involucrados en el proceso del aprendizaje, la respuesta es obvia, a todos ellos. A todos los que deberán tomar decisiones

y apoyar los planes de mejora. Sin retroalimentación a todos no habrá un compromiso compartido en apoyar y mejorar el cambio. Claro, que el estudiante es el principal actor de su aprendizaje, y



por tanto, es el primer destinatario de la retroalimentación. Toda evaluación es, no solo del estudiante, sino del docente, de los padres, de los gestores escolares y, hasta del currículo.

La retroalimentación tiene funciones pedagógicas, porque las acreditativas estadísticas tradicionales ya se implementan en nuestro sistema de evaluación de los aprendizajes, involucra a todos, aunque sea de forma diferencial; en un grupo, en un aula, en una institución (pensemos en los resultados a nivel nacional con la PAES), son un espejo donde la acción educativa de cada uno de los actores involucrados se refleja y, por lo tanto, los deben asumir como de ellos, no solo de los estudiantes. De ahí, que todos deben ser informados, todos deben recibir, en un proceso de diálogo y de construcción de respuestas, una retroalimentación significativa para que todos se comprometan en el cambio y la mejora.

En el enfoque tradicional el docente comunica los resultados estadísticos, generalmente, al estudiante y a las autoridades superiores educativas. La comunicación es unidireccional, del docente al otro. Pareciera que la existencia de equipos pedagógicos, de comités de evaluación, de coordinadores académicos, etc., son figuras que adornan un organigrama, pero que no responden colegialmente al proceso de aprendizaje del estudiante, que no monitorean la implementación de enfoques y programas evaluativos, que no analizan corresponsablemente las situaciones contextualizadas de los estudiantes en sus logros y dificultades, para ofrecer planes de mejora, “programas de reforzamientos, como dice el MINED (2007) en sus documentos sobre la Evaluación para los aprendizajes”. En este sentido, el MINED “insiste en el carácter

reflexivo y dialógico de la evaluación” (p. 16). Si se quiere que se involucren todos los actores, todos ellos deben ser sujetos de una retroalimentación que va más allá del número de aprobados y de las medias de rendimiento.

En este enfoque de corresponsabilidad en los resultados, ¿cuál será el rol de los docentes, no tendrán que efectuar una autoevaluación y metaevaluación de su pedagogía en el aula o la reflexión solo la debe hacer el “único responsable” de los aprendizajes?, ¿la retroalimentación no se deberá hacer en equipos multidisciplinares?, ¿cuál es el rol de los padres, solo recibir los regaños, la comunicación sobre los fracasos (porque es curioso que se llama a los padres para informarles que sus hijos tienen problemas, no cuando van bien)?; si se va asumir un trabajo de equipo para enfrentar el plan de acción para la mejora, como debe ser, involucrando a estudiantes, padres y docentes, ¿cómo involucrar a los padres, para que sientan los estudiantes, que hay consenso, que hay interés y empatía con ellos ante las situaciones que se presentan, que hay equipo, que no se sientan culpabilizados, que cuentan con el apoyo de los demás, que les darán seguimiento y que no los dejarán solos?

Por eso ante la pregunta, ¿a quién retroalimentar?, hay que tener en cuenta el para qué evaluar y retroalimentar. La finalidad es que no nos contentemos con dar retroalimentación (y ojalá sea de calidad) al estudiante y de forma vertical y unidireccional; ésta debe ser construida entre todos los que participan en el proceso de aprendizaje y compartida de forma tal que estimule el compromiso de todos para participar en los procesos formativos posteriores.

5.3.3. ¿Cuándo retroalimentar?

La pregunta remite a los enfoques que sustentan la evaluación. El cuándo retroalimentar tiene relación con el para qué evaluar, con la evaluación de progreso, continua, formativa y formadora. Ubicarnos en una evaluación sumativa llevaría al tremendo error de retroalimentar cuando ya no hay remedio. Esperar el final de una unidad, de un curso o de un proceso educativo para señalar lo que sí lograste y lo que no aprendiste (piénsese en la PAES, en los exámenes de finales de ciclos, etc.) para dar retroalimentación, puede que no sirva de mucho para el estudiante evaluado.

La retroalimentación en un enfoque de evaluación continua, formativa e inclusiva, debe ser constante y lo más contextualizada posible. Los cambios y la mejora en el aprendizaje y en el rendimiento, que se buscan con la retroalimentación, no tienen sentido cuando los procesos se han terminado, sino cuando los aprendizajes se están construyendo. Por eso es que muchas instituciones educativas, estipulan en sus reglamentos internos de evaluación, la obligación de entregar resultados con fechas tope. Porque se trata de retomar los logros y debilidades experimentados, los consejos y orientaciones sugeridos por los evaluadores para reorientar los aprendizajes y no repetir los errores.

Muchos docentes cometemos el grave error, en nuestras programaciones de la evaluación en las materias, de evaluar y evaluar, de aplicar pruebas y exámenes, de prodigar las actividades y los proyectos y no planificar el tiempo para la retroalimentación, dejando esta para el final, desoyendo el clamor de los estudiantes que suplican conocer

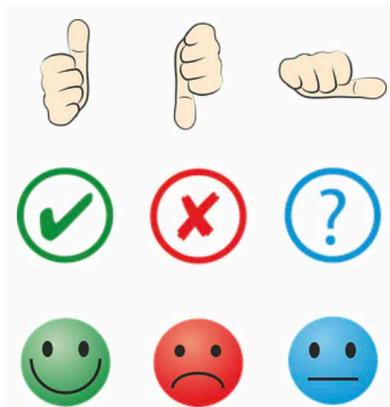
la nota y los resultados, tal vez porque no son conscientes de pedir y exigir algo más, una verdadera retroalimentación.

En un enfoque normativo y sumativo, el foco de la evaluación está en los resultados, no en los procesos. El cuándo retroalimentar está establecido de antemano, es fijo y homogéneo para todos, no tiene en cuenta los contextos ni las necesidades, no valora la diversidad ni la inclusión. La retroalimentación desde esta perspectiva, monitorea el aprendizaje y lo apoya de forma continua para garantizar que todos logren el éxito (el cual no necesariamente tiene que ser el mismo para todos); no hay que esperar al final para concluir que hay que excluir a determinados estudiantes, suspenderlos o hacerlos repetir, frustrando y hundiendo al estudiante y a sus padres en lo que los psicólogos sociales conocen como “indefensión aprendida”. El mensaje es, ya no hay forma de mejorar y lograr el éxito, hemos fracasado y no hay tiempo ni oportunidad para superarse, porque “no podemos”.

¿Cuándo hay que retroalimentar? Antes, durante y después de los procesos de aprendizajes y evaluativos. Lo importante es que esta retroalimentación sea siempre positiva, orientativa y esperanzadora; que consolide y desarrolle la autoestima personal del estudiante y le permita enfrentar el reto del aprendizaje con la seguridad que lo logrará; que acompañe el proceso estimulando y alentando las altas expectativas y que dicha retroalimentación pueda ser incorporada a los futuros aprendizajes. No hay que esperar a tener resultados después de una evaluación para retroalimentar al estudiante, porque la retroalimentación es esencialmente motivación y sin esta no hay aprendizaje posible.

¿Cuándo retroalimentar? Cuando el estudiante, cuando el docente y los demás actores involucrados necesiten la información; es decir, ya. El para “ayer”, sería la mejor respuesta a este interrogante. El realzar los logros de los estudiantes será la mejor motivación para seguir aprendiendo; éticamente no lo debemos retardar, el estudiante lo necesita para reorientar el aprendizaje, para trabajar con seguridad y confianza en él. Y el docente necesita reorientar su pedagogía y los tomadores de decisiones en el ámbito educativo no pueden permitir que se sigan cometiendo errores o no aprovechando fortalezas, porque no hay una planificación del cuándo dar la información pertinente a quienes la necesiten.

5.3.4 ¿Cómo retroalimentar?



No se puede dejar al azar una acción tan significativa y fundamental en el proceso evaluativo, como es la retroalimentación. No solo es importante el qué y el para qué retroalimentar, el cómo tiene que ver con acciones, estrategias y técnicas, pero sobre todo con las

actitudes del evaluador. Los fines de la evaluación condicionan el cómo efectuar la retroalimentación.

Tradicionalmente se ha concebido la evaluación como corrección; “voy a corregir exámenes” dicen los profesores. Se parte y se presupone que el estudiante se ha equivocado y yo, el profesor,

“el sabelotodo”, le voy a señalar en qué se equivocó. Esta concepción negativa de la evaluación ha marcado los procesos de retroalimentación focalizando la atención en las deficiencias y los errores. Es frecuente oír a los docentes cómo responden a las consabidas preguntas de los estudiantes: “profe, por qué me puso 6”; y el docente con mucha seguridad le contesta, porque te equivocaste en..., porque olvidaste..., porque confundiste..., etc. Pareciera que evaluamos para descubrir qué es lo que los estudiantes no saben, y no lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.

La retroalimentación debe ser positiva, lo cual no quiere decir que se van a ignorar los errores o deficiencias en el aprendizaje. La evaluación positiva busca destacar los logros y fortalezas en primer lugar, para que realmente la retroalimentación sea motivadora y así el estudiante pueda asumir los retos para mejorar en las áreas deficitarias. Una palabra destructiva de la autoestima y confianza del estudiante en un comentario de una evaluación, puede generar el desánimo, actitudes defensivas y críticas contra el evaluador y un rechazo afectivo.

La retroalimentación positiva toma en cuenta que el proceso evaluativo no es solamente una actividad técnica, sino que está cargado de consecuencias psicológicas y sociales; por lo tanto, busca construir la autoestima del estudiante y consolidar la pedagogía del docente; así como orientar los cambios cuando hay deficiencias. Estas no se presentan como una debilidad o falta de capacidad, sino como un foco de atención para el futuro. Por ejemplo, evaluando la competencia para la producción escrita, se puede comentar a un estudiante “Te felicito, has desarrollado

habilidades que te han permitido expresar tus ideas con claridad y orden y gramaticalmente construyes las oraciones respetando las reglas sintácticas del español; vamos a focalizar la atención para el próximo período en enriquecer el vocabulario para que se te facilite una comunicación más fluida”.

En el ejemplo anterior se ve cómo la retroalimentación constata las fortalezas y las evidencia en los comentarios, pero no ignora que el estudiante posee un vocabulario pobre que le dificulta la riqueza expresiva. Pero además, como docente, se incluye en el esfuerzo a realizar para mejorar, “vamos”, no le asigna toda la responsabilidad de mejora al estudiante. Si los comentarios se dirigen a destacar la pobreza de vocabulario y se califica al escritor de mediocre o de incapaz, “mejor dedícate a otra cosa, no se te entiende lo que escribes., repites las mismas palabras”...) el mensaje, como dice Santos Guerra (2003) puede marcar el alma y hacer que este estudiante no vuelva a escribir o si lo hace lo hará por obligación, no por placer.

Alguien podrá decir que no se es objetivo cuando no se señala al estudiante en qué ha fallado. Como se dijo, no se trata de engañar o adular al estudiante, sino encontrar la forma constructiva de decirlo a fin de alentar y motivar al estudiante a superarse, contando con el apoyo de docentes y padres. No se trata de etiquetar negativamente al estudiante, sino de describir lo que está sucediendo, no como fatalidad, sino como algo normal y superable; pues el error es parte del aprendizaje. El centro no debe ser el estudiante, sino los aprendizajes. La regla de oro en este aspecto es “no calificar, no etiquetar, sino describir el qué y el cómo de lo que está sucediendo”.

En relación a la pregunta en cuestión, hay diversas estrategias para efectuar la retroalimentación. No hay que caer en la rutina en este aspecto. La más efectiva es la personalizada, los comentarios en sus trabajos y actividades, las sugerencias platicadas con el estudiante. Pero también se puede hacer en grupo cuando los resultados resaltan logros o deficiencias comunes. La utilización de estrategias de autoevaluación y de coevaluación, tan significativas y relevantes en la evaluación inclusiva, son muy ricas y apropiadas para que el estudiante reciba al instante que se efectúa la evaluación, la retroalimentación.

La retroalimentación en grupos puede ser muy efectiva cuando los integrantes están preparados para opinar y recibir críticas y sugerencias de los demás. Cuando hay dificultades evidentes en ciertos alumnos con necesidades más sentidas, es fundamental que la retroalimentación se haga en “equipos pedagógicos”, donde los docentes que intervienen en un aula, los padres y los orientadores o psicólogos analizan y proponen alternativas, y comparten los compromisos con la mejora del estudiante en necesidad. Una retroalimentación sintetizada en un comentario consensuado por un equipo pedagógico puede tener la mayor objetividad y la mayor credibilidad para los actores implicados.

En resumen, la retroalimentación debe hacerse en el marco de un enfoque positivo, que no magnifica los errores, que retroalimenta para motivar, para generar expectativas altas y para ayudar a mejorar el aprendizaje. No se debe retroalimentar sobre lo que el estudiante no sabe, para justificar una calificación, hay que hacerlo, motivando, construyendo la autoestima, ofreciendo

alternativas y salidas a los problemas o debilidades. Ahora bien, una retroalimentación positiva requiere que se utilice un enfoque de evaluación cualitativo, no cuantitativo; un número no permite al docente contextualizar, detallar, describir, los puntos fuertes y débiles del estudiante, tema que se tratará en el apartado 5, de este capítulo. No hay que olvidar que la retroalimentación positiva no ignora los “no logros”, sino que cambia la perspectiva al comunicarlos, siendo siempre empáticos y transparentes.

En esto tiene que ver mucho lo que se señaló al principio, la actitud del docente o del evaluador. La prepotencia y el abuso de poder en el ejercicio de la evaluación, se evidencia en comentarios discriminativos e infravalorizantes. Es en esta parte del proceso evaluativo, donde suele ser más frecuente que el evaluador evidencie prácticas antiéticas.

Las deficiencias y los errores en el proceso de aprendizaje son algo normal y hay que asumirlo como parte de este proceso para verlo en perspectiva positiva. Por lo tanto, no se debe demonizar ni tomarlo como algo insólito y anormal. Son un mal necesario y fuente riquísima de información para el docente. Si hay errores es por algo y por alguien; habrá que asumirlos para que de acuerdo a la pedagogía del error, practicada por muchos pedagogos, cambiemos de actitud ante dichos errores en el proceso de retroalimentación.

5.3.5 Para qué retroalimentar

Para cumplir con el objetivo central de la evaluación: la mejora de los aprendizajes. El enfoque tradicional de la evaluación prioriza

los resultados, el diagnóstico, la nota; no promueve ni facilita la mejora del aprendizaje. Como señala Moreno (2016), en su libro sobre la “Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje”, no se trata de un juego de palabras, sino un cambio de fondo, respecto a la forma de concebir la evaluación. La retroalimentación de calidad juega un papel fundamental en el proceso de la evaluación; sin retroalimentación no hay evaluación de calidad y difícilmente habrá educación de calidad.

Santos Guerra (2003) recuerda algo que es fundamental al planificar nuestra retroalimentación al estudiante después de una evaluación, “no solo dice si se han alcanzado los fines, sino por qué no (o sí) se han conseguido”. Este mismo autor en la dinámica sobre “una flecha en la diana”, evidencia que sin retroalimentación de calidad no hay mejora en el desempeño del lanzamiento de las flechas, o sea, del aprendizaje, y que esta debe hacerse de forma continua, positiva y propositiva. Porque sin ella, seguiremos repitiendo errores sin mejorar la práctica.

El diagnóstico que proporciona la evaluación de los aprendizajes no tiene sentido si solo se queda en la comprobación y verificación de los aprendizajes, no es el fin del proceso, la evaluación es un medio para mejorar. Como señala Moreno (2016) la evaluación sirve a dos propósitos: informar para la toma de decisiones y motivar el aprendizaje. El efecto motivador de la evaluación está íntimamente ligado a la calidad de la retroalimentación. No basta con incrementar la ansiedad, con intimidar al estudiante, con exigir más, con fijar estándares muy altos, es necesario tener presente que para poder seguir aprendiendo hay que fortalecer una buena autoestima y una gran confianza en sí mismo.

Para que la retroalimentación tenga estas consecuencias positivas en el estudiante, el evaluador debe cuidar sus actitudes; estas tienen que ver, según Santos Guerra (2003), con la humildad, la apertura, con la responsabilidad, con la transparencia y con el rigor en la difusión. Tradicionalmente se ha asumido la evaluación como control autoritario y externo sobre los estudiantes, como ejercicio y estrategia de poder por parte del evaluador, generando miedos, inquietudes y resistencias, olvidando que la finalidad básica de esta es la de motivar y promover la mejora en el estudiante.

En este sentido, la retroalimentación debe ser positiva, cualitativa y descriptiva; una retroalimentación de juicio, de categorización no dice nada sobre el proceso, no informa de las fortalezas y de las debilidades, del cómo poder enfrentar el reto de la mejora. No hay que evaluar a la persona sino a los aprendizajes. Una nota es una generalización tan vaga que no dice nada al estudiante para este propósito; no orienta, no estimula, no anima, no describe y señala el camino. Muchas veces hace lo contrario al estigmatizar, y como señala Santos Guerra (2003), “evaluar para jerarquizar, atemorizar, perseguir y castigar; evaluar para comparar injustamente, al clasificar de forma insensata y haciendo descalificaciones agraviantes o exclusiones perversas”. La retroalimentación debe dar la mayor información posible que se convierta en indicadores orientadores para cambiar y ofrecer nuevas alternativas. La evaluación debe construir la confianza en sus capacidades y ayudar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Se ha venido destacando en este texto, que la evaluación no debe

olvidarse de sus dimensiones éticas, afectivas, políticas y sociales; es cierto que la dimensión académica es clave, pero no es la única, ni la más importante, al hablar del “para qué” de esta. Y es aquí donde la retroalimentación, debe ser planificada para responder a dichas dimensiones de forma global. Además, la evaluación no debe tener usos negativos, sino más positivos y propositivos; no solo corregir y calificar, sino proponer alternativas y asumir, como evaluador, una corresponsabilidad ante los retos de cambio y de mejora. El estudiante no debe sentirse solo ante las nuevas exigencias. El MINED (2007), en este sentido, sostiene que “se evalúa para entender la manera en que aprenden los estudiantes, sus fortalezas y debilidades, y así, ayudarles en su aprendizaje “(p. 10).

En síntesis, el efecto último de la retroalimentación en el proceso evaluativo es que el estudiante continúe aprendiendo y permanezca confiado en que puede hacerlo de forma productiva. Es decir, que no traiga como consecuencia, por una inadecuada retroalimentación frustración, desinterés y desaliento. La retroalimentación negativa sobre la persona (no me esperaba esto de ti, estoy decepcionado, etc.), conduce a la desconfianza al abordar los futuros retos y dificultades, a confirmar lo que lo que se conoce como “profecías que se cumplen por sí mismas, o el efecto Pigmalión”, repitiendo el fracaso y entrando al círculo vicioso de este.

La evaluación no es una actividad únicamente técnica, implica un proceso cargado de consecuencias psicológicas, sociológicas, pedagógicas y políticas, donde la retroalimentación desempeña un rol fundamental. Construye o destruye la autoestima del estudiante, la confianza en uno mismo... ¿Se podrá aprender sin ésta? Porque

la evaluación no es una actividad neutra, nada en educación lo es, y menos la evaluación. La evaluación se ha centrado en el reino de lo cognitivo y se ha olvidado del mundo emocional y afectivo... La evaluación marca el alma (dice Santos Guerra) y puede matar la motivación para el aprendizaje o fortalecerla al influir en la autoestima del estudiante.

5.4. La retroalimentación, la motivación y la autoestima

Este tema está relacionado con el anterior, el para qué y por qué retroalimentar. Los tres conceptos se relacionan íntimamente y habrá que profundizar en ellos: la retroalimentación como condición clave para el desarrollo de la autoestima y de la motivación para aprender.



La psicología educativa viene insistiendo desde hace mucho tiempo en que sin motivación no puede haber aprendizaje significativo y que los principales obstáculos para conseguir las metas, no proceden del mundo exterior, sino del interior. El clima mental, construido a partir de las emociones, de las creencias, de las ideas, de las percepciones y de las expectativas que tenemos sobre nuestra capacidad y posibilidad de aprender, dice Fernández (2012), puede

estimular o desequilibrar nuestro mundo interior, que es la fuerza vital para desarrollar la confianza y la autoestima ante los retos del aprendizaje. Cuando la retroalimentación ante ciertos resultados producto de una evaluación es negativa y focalizada en los errores, en las debilidades y en las carencias, destruye la autoestima y la motivación para seguir aprendiendo.

En este sentido Santos Guerra (2003), y lo repetimos una vez más, afirma que una retroalimentación destructiva mata el alma. Esta explicación o atribución del éxito o del fracaso es importantísima, culpabilizar o responsabilizar solo al estudiante de un fracaso con expresiones como “eres torpe, vago, no te dedicas al estudio, te tomas la vida al suave, si sigues así dejarás el curso, etc.”, representa una amenaza para el estudiante que le llena de miedos, de inquietudes, de temores y de expectativas de fracaso para su futuro.

Las personas que son significativas para cada uno, los padres, los profesores, ciertos amigos, son quienes más influyen en nuestra autoestima, con lo que dicen y hacen sobre nosotros. La información que da un docente a sus estudiantes sobre los resultados de una evaluación, desde un enfoque normativo insistirá en la comparación, jerarquización y aplicación de categorías numéricas y estadísticas, cuyos resultados pueden acabar en humillaciones y discriminaciones, cuando éticamente esta información debe animar al estudiante, apoyarle en la búsqueda de alternativas que le permitan superarse y mejorar.

El proceso evaluativo siempre posee una gran dosis de incertidumbre para el evaluado, de ahí que la evaluación está

asociada frecuentemente a ansiedades y a temores; por eso la actitud del evaluador es clave para generar la paz y tranquilidad emocional que necesita el estudiante para potenciar sus capacidades; esta debe estar cargada de empatía, de humildad y de transparencia para que la situación de evaluación se convierta en una oportunidad de aprendizaje. La dificultad y la complejidad en las evaluaciones, intencionalmente planificadas para demostrar al estudiante el poder o las expectativas negativas que se tienen sobre él, pueden representar obstáculos para la motivación a aprender; cuando estos son superables, el reto se vuelve motivante, pero, como dice Perrenoud, 2010, en Moreno (2014), “cuando se asigna una misión imposible al estudiante, provocaremos la renuncia en cuanto se hagan evidentes las dificultades”.

En este sentido no solo es importante el contenido de la retroalimentación, sino también la forma de esta. La retroalimentación, sea verbal o escrita, individual o grupal, debe regirse por el principio de que tan importante es el contenido como la forma. La ética nos obliga a cuidar no solamente lo que se dice, sino cómo se dice. Y es que el aprendizaje no es solo algo cognitivo, sino que implica lo socioafectivo y la personalidad como totalidad. Por eso los docentes deben comprometerse en su retroalimentación en que esta motive a todos, siendo conscientes que habrá diferencias en los logros de unos y otros, pero nunca perdedores y ganadores.

Moreno T., citando a Black *et al.* (2004), expone estudios que convergen en afirmar que el tipo de retroalimentación es clave para que esta sea motivante:

- “Los estudiantes a los que se expresa que la retroalimentación les ayudará a aprender, en efecto aprenden más.
- Los estudiantes a quienes se retroalimenta con calificaciones, es probable que lo perciban como una manera de compararse con los demás; en cambio aquellos a los que se les hace comentarios de su trabajo, lo verán como una ayuda para mejorar.
- En un sistema competitivo, los estudiantes de bajo rendimiento, atribuyen sus resultados a la falta de capacidad; en cambio, los de alto rendimiento lo imputan a su esfuerzo. Un sistema orientado a la tarea, todos los resultados se consideran producto del esfuerzo y hacen que mejore el aprendizaje.
- Una revisión exhaustiva de las investigaciones sobre el tema, encontró que la retroalimentación mejora el rendimiento en un 60% de los estudios.
- La retroalimentación ofrecida en forma de recompensas o calificaciones aumenta la implicación del ego en lugar de la participación en la tarea. Si los docentes centran la atención en la capacidad de los estudiantes y no en la importancia del esfuerzo, terminarán dañando la autoestima de los alumnos de bajo rendimiento y conduciendo a problemas de “indefensión aprendida”. La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer, alienta a todos a pensar que pueden mejorar. Cuando el estudiante percibe que el éxito está más allá de su alcance, la función de la retroalimentación es la de ayudarlo a recobrar la confianza y reavivar la fe en él mismo”.

El desafío para los docentes es encontrar formas de cómo motivar a todos los estudiantes, no solo a los tradicionales ganadores. Fernández (2014), sostiene que la evidencia empírica constata que quienes ganan, se motivan y siguen, de ahí, que la retroalimentación debe valorar con justicia y equidad a todos, para que el efecto motivador nutra la autoestima del estudiante y lo estimule a mejorar. El sistema de notas y de incentivos ante las evaluaciones motiva a los que ganan y desmotivan a los que fracasan. ¿Es esto lo que busca la evaluación?, ¿acciones discriminatorias e inequitativas podrán decirse éticas?

Los problemas en el sentido que debe tener la retroalimentación en el proceso evaluativo están asociados a los enfoques educativos que orientan nuestra labor como docentes. Una retroalimentación concebida desde el enfoque tradicional, se centrará en la función administrativa de la evaluación, asociada a la de acreditación y se resumirá en proporcionar calificaciones, promedios y estadísticos; un enfoque inclusivo responderá a una función más pedagógica, diagnóstica y motivacional, y dará importancia a una retroalimentación formativa, procesual, positiva, cualitativa y formadora. Para aquella, la evaluación será el final del proceso, para esta, la oportunidad de apoyar al estudiante, corresponsablemente (docentes, padres, estudiantes y dirección) para mejorar el aprendizaje.

El éxito académico en sí mismo es la mejor retroalimentación para mejorar la autoestima y alimentará la confianza como consecuencia natural. Pero no siempre el éxito es logrado por todos; ahí es donde el principio de equidad y el enfoque de inclusión, debe estimular al docente para lograr que el estudiante, desde su individualidad y

diversidad, vivencie el éxito contextualizado a su situación y a sus necesidades. Como señala Moreno T. (2016), es necesario centrar el esfuerzo en las expectativas de éxito y para ello la evaluación sumativa no funciona no informa oportunamente, se hace necesario una evaluación continua y cualitativa. El éxito es definido como una mejora continua.

La retroalimentación debe evitar enviar el mensaje a todos los estudiantes de que el fracaso es algo malo, porque el fracaso es inevitable cuando se está en el proceso de conseguir algo nuevo. Pedagógicamente el fracaso al inicio es aceptable, pero la mejora debe prevenirle. Es lo que se conoce como la pedagogía del error; esta asume las dudas, los errores, las deficiencias como parte normal del proceso de aprendizaje. Los errores ayudarán al docente a determinar dónde debe hacer hincapié en el futuro, qué apoyos resultarán necesarios, qué reorientaciones pedagógicas es conveniente realizar.

A continuación se exponen algunas ideas sobre este enfoque positivo del error, cuando el estudiante evidencia deficiencias en sus logros.

Actitud ante el error:

- Ver los errores como signo positivo dentro del proceso de aprendizaje para desarrollar en el estudiante una nueva actitud para reaccionar de forma positiva ante el error, relativizándolos, evitando la impaciencia, empleando estrategias de evasión, evitando la corrección inminente... Es la “nueva cultura del error”

que nos lleva a aprender y a generar el sentimiento de que cometer errores ayudará a dar un paso más en el aprendizaje.

- El docente no debe reaccionar en forma negativa ante los errores, ya que el estudiante posee la voluntad de aprender por encima de cometer errores.

- Los errores son instrumentos de diagnóstico cualitativo para el docente al indicar qué se ha de profundizar en clase.

- En los planes de estudio especificar el tratamiento del error para que el enfoque ante este no sea negativo.

- El error se debe tratar de forma cualitativa, no cuantitativa, como se ha hecho tradicionalmente. Es bueno ver el error desde la perspectiva didáctica y fomentar las autoevaluaciones para que el estudiante desarrolle la autonomía.

- Se ha de evaluar el error en función de las causas y los criterios de evaluación para mostrar la parte didáctica de estos y así otorgar a la evaluación un cariz más positivo.

Fuente: <http://innovatedocente.webnode.es/products/evaluación-de-los-aprendizajes-ensayo/>.

Lo anterior nos lleva a ver la retroalimentación desde la perspectiva del docente, no solo del estudiante. El proceso de construir la retroalimentación para los estudiantes, es un aprendizaje para el docente, que constata en sus comentarios, los logros y falencias posibles de su intervención pedagógica frente a los estudiantes. Para potenciar este nuevo rol de la retroalimentación para el docente, se hace imprescindible mejorar el papel de los estudiantes en dicho proceso. Ellos tienen cosas que decir al profesor, ellos se pueden involucrar con autoevaluaciones y evaluaciones de pares, donde pueden aportar comentarios y observaciones de sus logros y del porqué de ellos; donde las atribuciones pueden estar dirigidas a los docentes. Dicha retroalimentación para el docente puede constituirse un aliciente para su autoestima profesional y para su motivación a seguir mejorando en su labor.

En síntesis, la autoestima, incluye dos aspectos básicos relacionados con el aprendizaje: el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso. La esencia consiste en confiar en nosotros mismos y sabernos merecedores del éxito. La autoestima sana nos provee de fuerza para enfrentarnos a nuevos retos; por eso la autopercepción de la capacidad para enfrentar dichos retos escolares y de la vida, va a estar muy ligada a los procesos de evaluación y, sobre todo, de retroalimentación. Según sean estas se generarán nuevas expectativas, “profecías que se cumplen por sí mismas”, para bien o para mal. La retroalimentación para que desarrolle la autoestima y fomente la motivación para aprender, debe hacerse en el marco de un enfoque positivo y no magnificar los errores.

5.5. Retroalimentación desde el enfoque positivo y cualitativo

La evaluación formativa requiere de un enfoque más cualitativo que cuantitativo. Si la evaluación está dirigida a funciones pedagógicas, esta deberá facilitar la orientación, el apoyo y la ayuda al estudiante. La evaluación cualitativa por no focalizarse solo en los resultados, da más información sobre el proceso, informa sobre cómo y por qué se llega a ese resultado, y además, proporciona pistas de cómo se pueden mejorar en el futuro.

El enfoque tradicional cuantitativo de la evaluación reduce la posibilidad de retroalimentar adecuadamente, al atribuir una nota. Esta se complementa con promedios, porcentajes y desviaciones estándar. Se interpretan los resultados desde enfoques normativos y sumativos. El docente retroalimenta desde el marco de una cultura neoliberal de la evaluación que enaltece los logros individuales, fomenta la competitividad a través de la comparación con los demás, valora los resultados olvidando los procesos, ignora los aportes socioafectivos al no poderse calificar con un número, jerarquiza y elabora rankings, etiqueta y discrimina a los estudiantes de bajo rendimiento.

Las notas son generalizaciones que informan muy vagamente al estudiante, al padre, al docente y al sistema de cómo mejorar el aprendizaje futuro. El significado y el valor de las notas cuantitativas le viene dado por su utilidad, y esta, es casi nula a la hora de construir una retroalimentación que motive al estudiante a una mejora. La cultura de la evaluación negativa, de la calificación y de la corrección, debe dar paso a la cultura de la evaluación positiva y

cualitativa. Esta provee a todos los implicados en el aprendizaje del estudiante de información significativa para estimular al estudiante a seguir aprendiendo: permite dar sugerencias concretas, proponer estrategias alternativas, involucrase con el estudiante en la ayuda y apoyo, etc.

Para ejemplificar lo anterior, presentemos una situación que se da frecuentemente en el marco de la retroalimentación que se brinda durante el proceso de evaluación a los estudiantes, a los padres de familia y al centro escolar. Dos formas de evaluar y retroalimentar los aprendizajes de la materia de lenguaje en primaria:

Enfoque tradicional, normativo y sumativo (enfoque por contenidos y conocimientos):

Se informa la nota que ha sacado “X” estudiante: “5”. Además se señala que la media de la clase fue de “7.8”. Que el porcentaje de aprobados es el “70%”. La retroalimentación cuantitativa proporciona muy poca información para la mejora futura. Padres y estudiantes se seguirán preguntando qué aspectos de la materia de lenguaje hace que su hijo obtenga 5 y qué debe hacer para mejorar en la próxima evaluación. El consejo de los docentes suele ser del tipo: el estudiante: “debe mejorar, debe trabajar más, debe hacer las tareas en casa, no debe faltar al centro escolar, debe esforzarse más y poner más atención”, etc.

Enfoque de evaluación positiva y cualitativa (enfoque formativo y por competencias):

La evaluación se hace por competencias e indicadores::

- a. Expresión oral; esta competencia se operativiza en las siguientes habilidades (participación en clase, usa vocabulario apropiado, escucha con respeto a los demás, da su opinión y la argumenta),
- b. Comprensión lectora: (lee textos con entonación, utiliza el diccionario, muestra interés por la lectura, lee un libro por trimestre),
- c. Expresión o producción escrita: (elabora textos solicitados, utiliza abreviaturas en la redacción, incorpora diálogos cortos).
- d. Gramática: (identifica clases de sujeto, reconoce sujeto, verbo y predicado, conjuga verbos, identifica palabras sinónimas, homófonas, reconoce los elementos de la oración),
- e. Ortografía: (domina la tildación, domina reglas en el uso de ciertas letras, uso de mayúsculas, signos de puntuación).

El enfoque tradicional cuantitativo permite una retroalimentación muy pobre y que poco ayudará a mejorar el aprendizaje; sí servirá para llenar las estadísticas del MINED o del centro escolar, que los padres puedan comparar sus hijos con otros, determinar quién pasa el grado y quién no. Pero no permite orientar al estudiante para que mejore lo que debe mejorar y se sienta motivado a hacerlo.

El enfoque alternativo propuesto, facilita al docente explicar el proceso del aprendizaje en lenguaje, dónde están los logros y fortalezas y dónde las dificultades que impiden alcanzar con éxito

los objetivos del curso. Ofrece no una nota, sino 22 indicadores, agrupados en 5 competencias objetivo a lograr en el curso. La retroalimentación será más personalizada, más rica en información, más específica, podrá resaltar los logros y puntualizar el trabajo a realizar para superar las deficiencias, etc...

Esta última, sin duda, motivará a todos los involucrados en el aprendizaje, no solo al estudiante, también al docente, a los padres y a la dirección del centro. La corresponsabilidad en los resultados implica que, tal vez, hay que formular planes de mejora personalizados, grupales, institucionales, etc., donde no solo el estudiante es el responsable del cambio para abordar los retos de mejora, objetivo que debe guiar prioritariamente la evaluación de los aprendizajes

Moreno (2016) dice taxativamente que la retroalimentación para el estudiante debe basarse en las cualidades particulares de su trabajo, con orientaciones claras sobre lo que él puede hacer para mejorar y debe evitar las comparaciones con otros estudiantes. Más adelante sostiene, que si los estudiantes solo reciben notas y calificaciones, no se beneficiarán de la retroalimentación. Esta mejora el aprendizaje cuando ofrece a todos los estudiantes orientación específica sobre sus fortalezas y debilidades, preferentemente sin ninguna calificación global.

Al hablar Moreno (2016) sobre el efecto de la retroalimentación a través de calificaciones aclara que, ya sea de forma oral o escrita, lo valioso es la calidad del comentario antes que la cantidad. La retroalimentación continua y formativa durante el proceso

de aprendizaje refuerza el seguir aprendiendo. Sin embargo, cuando las calificaciones son bajas y negativas, los estudiantes no dan importancia a los comentarios y su efecto es negativo. Los estudios al respecto afirman una y otra vez, que los estudiantes se involucrarán más de manera productiva, cuando los docentes dejan de otorgar notas y evalúan más cualitativamente.

La esencia de este enfoque se puede resumir diciendo que: los comentarios del docente deben identificar en primer lugar lo que se ha hecho bien, las fortalezas evidenciadas por el estudiante, y lo que aún se debe mejorar, porque se comprueba que los objetivos no se han logrado plenamente. Y ofrecer orientación sobre cómo lograr la mejora esperada. La forma en que se señalen estas deficiencias es la clave para este enfoque; los efectos en el estudiante serán diferentes si ante ciertas deficiencias o debilidades, le digo, “no responde a lo que se le pregunta, no le entiendo qué quiere decir, si sigue así dejará el año, veo que es incapaz de reaccionar, seguimos en lo mismo, está por debajo del promedio de la clase y en vez de mejorar empeora cada trimestre, no veo ningún esfuerzo, etc...” O, sin ignorar la evidencia y sin querer engañar al estudiante, se le dice, “en el próximo trimestre vamos a focalizar la atención en..., porque parece que tienes algunas dificultades en..., hay aspectos del tema que al no estar logrados te dificultan comprender..., cuentas con mi apoyo y el de tus papás, para mejorar en..., confiamos y creemos que tienes la capacidad para superarte en..., etc.”

En la evaluación y retroalimentación positiva un aspecto crucial es la actitud del docente. Este no debe mostrar en sus comentarios o conductas frente al estudiante, actitudes de juez y de evaluador

prepotente, al calificarle a él como persona por los resultados negativos y no a su trabajo; no se trata de calificarle sino de describir los logros y los no logros; no se deben atribuir etiquetas predictoras de fracasos futuros, hacer comparaciones injustas, clasificaciones descontextualizadas, descalificaciones agraviantes y discriminaciones que excluyen y atemorizan.

Es importante que los estudiantes tengan un espacio y oportunidades para reaccionar a los comentarios de la retroalimentación, pedir explicaciones y clarificar su rol en el nuevo proceso de aprendizaje. Más, involucrarle más al estudiante, podría implicar fomentar la autoevaluación y la coevaluación como estrategias de evaluación inclusivas y participativas, por su dinámica interna de reflexión inmediata sobre sus respuestas o en sus actividades. La evaluación debe estimular a aprender más allá de motivos relacionados con notas, miedos y temor al fracaso.

Al referir este tema a la evaluación nacional, PAES y a la forma como se socializan los resultados de dicha prueba es llamativo el enfoque sumativo y normativo que predomina; se da mucha importancia a la clasificación de centros, al establecimiento de rankings, a la comparación y la jerarquización. La función pedagógica queda en un segundo plano y las desigualdades entre unos centros con todos los recursos y los que poseen las mínimas condiciones y oportunidades de aprendizaje son cada día mayores.

El enfoque positivo que se está analizando nos ofrece una visión diferente por lo que , desde un enfoque de progreso, habría que estimular y premiar ante todo a los centros que mejoran su

rendimiento año tras año y no a los que están en la cima de los llamados “centros educativos top, 10, top 20,”...y más cuando aquellos centros (muchos públicos y rurales) marginados de servicios educativos de calidad, hacen esfuerzos, se organizan los docentes, planifican refuerzos y logran incrementos dignos de valorar, pero que el MINED al publicar los resultados de la PAES los ignoran y año tras año reconocen los éxitos a los mismos centros de élite. ¿No habría que valorar más el éxito de estos centros en contextos de pobreza, de violencia, con recursos pedagógicos limitados, al haber mejorado unas décimas en su promedio, que a los que se mantienen en la cima o, como es frecuente, bajan su promedio en algunas décimas? Los centros educativos poseen su autoestima institucional y esta debe ser reforzada para que sigan en el camino de la superación y no caigan en la “indefensión aprendida” (por más que hagamos no podemos, por lo tanto, para qué esforzarse, somos inferiores...).

Quiero finalizar este apartado retomando algunas de las ideas recogidas de varios autores, en Fernández A. (2017), encaminadas a orientar para facilitar este enfoque de evaluación y retroalimentación positivas:

Pasos para una retroalimentación constructiva:

- 1. Iniciar con un comentario positivo:** Esto le hacer abrirse a lo que puede hacer para mejorar y no a defenderse del comentario del docente. Si se comienza con algo negativo es probable que se genere rechazo al resto de la retroalimentación. Ej: “la idea central del trabajo es interesante”.

2. Resaltar lo positivo, no lo negativo: Al alimentar la autoestima de entrada comprenderá mejor el estudiante lo que estuvo bien en el trabajo. Siempre hay algo positivo logrado que resaltar. Ej.: “estoy de acuerdo con esta argumentación”...

3. Presentar lo negativo como algo que podría ser mejor: Aquí estamos enviando el mensaje de que se cree en él y que tenemos confianza en su capacidad para mejorarlo en el futuro. Ej. “para mejorar en esta parte podrías probar o podrías consultar a...”

4. Evaluar el proceso o el producto, nunca a la persona: Así se logra que el estudiante tenga claridad sobre lo que tiene que hacer para mejorar, sin sentir que su identidad o autoestima está en riesgo. Ej.: “quizás no seguiste la mejor estrategia para resolver este punto”...

5. Evitar burlas, sarcasmos y vergüenzas: porque generan rechazo, frustración y desmotivación; y en algunos casos, reacciones violentas. “Ej.: Mejor dedícate a otra cosa, no hace falta venir a clase para contestar así...”

6. Dar una retroalimentación eficaz: Para ello:

- Leer o escuchar el trabajo con empatía. Tener una idea global del trabajo antes de comentar.
- Generar una lista de aspectos a mejorar y elegir un foco, el más apremiante. Hay que ser muy específico. A veces centrarse en

comentarios sobre los errores gramaticales y ortográficos, tal vez no sea lo importante.

- Hacer comentarios como: “Cómo podrías mejorar...” Y sugerir y proponer alternativas que deberán ser consensuadas después con él.
- La retroalimentación debe darse en el momento oportuno: cuanto más inmediato, mejor (continuo). La relación significativa se establece cuanto más cercana está la experiencia de aprendizaje.
- Hay que ser sensible a las necesidades del estudiante (Capital en un enfoque de evaluación inclusiva). Aunque se pueden dar retroalimentaciones grupales, las más eficaces son las personalizadas de acuerdo al contexto, situación y necesidades del estudiante.
- Mantenga conversaciones uno-a-uno. O con dos o tres que viven similares situaciones. Ahí tendrán toda la atención y la oportunidad de dialogar y enriquecer perspectivas para el reto del aprendizaje.
- Cuidar el lenguaje no verbal, cuidar lo que decimos con nuestros gestos y actitudes corporales. Las expresiones faciales o los gestos intencionales con las manos, pueden ser una excelente retroalimentación.
- Concéntrese en una habilidad o problema, no quiera abarcar todo lo que está deficiente y pase por alto otros aspectos, a no ser que el estudiante se interese.

- Programa las fechas y momentos de la retroalimentación personal, a la familia.
- Capacite a sus estudiantes a retroalimentar el trabajo de sus compañeros.
- Haga que los estudiantes le den retroalimentación a usted, evaluador.
- Incorpore en la retroalimentación el progreso secuencial de sus evaluaciones a lo largo del año para que él se pueda comparar en sus logros y en la efectividad de los planes de mejora.
- Alabe genuinamente: que los estudiantes perciban transparencia y que no busca su aprobación. Sea directo al referirse a la aprobación, que no sea del tipo “buen trabajo, buen esfuerzo...” Que el estudiante vea que se ha fijado en él y en el trabajo (“me di cuenta que corregiste la ortografía del trabajo, que seguiste la consigna respecto a usar regla para subrayar, etc...)
- Proporcione modelos o ejemplos en trabajos de otros estudiantes.
- Antes de dar la retroalimentación retome los objetivos de la actividad evaluativa y estimule el diálogo sobre lo logrado o no.
- Proporcione oportunidades de mejora en los trabajos (una segunda entrega para constatar la incorporación de las observaciones y sugerencias). La finalidad es que el estudiante aprenda.

En resumen: con Moreno (2016) podemos concluir que la retroalimentación debe emplearse como una herramienta valiosa para motivar a los estudiantes e incentivar su deseo de mejorar su trabajo y querer continuar aprendiendo a lo largo de la vida. En este sentido hay que centrarse en sus funciones pedagógicas y formativas, antes que en las funciones tradicionales sociales y de control, cuya finalidad ha sido la selección, clasificación, jerarquización y certificación de los conocimientos adquiridos.

Y para finalizar, no olvidar que la retroalimentación efectiva es la que refuerza la motivación y la autoestima del estudiante proporcionando información de calidad a cada uno en su proceso de aprendizaje. Y que también debe servir al docente para identificar sus propias fortalezas y debilidades y mejorar nuestra práctica diaria.

¡La meta: la sostenibilidad de la retroalimentación!

La meta de la retroalimentación es que el estudiante se motive a aprender y a seguir aprendiendo a lo largo de la vida y cuanto más autónomamente mejor. De ahí que se ha tratado de ayudar a mejorar los procesos de retroalimentación a fin de que estos optimicen la calidad del aprendizaje; sin embargo, no siempre esta retroalimentación del docente tendrá la calidad que se ha expuesto; nadie nos garantiza que esta motivación externa nos acompañe durante nuestro aprendizaje. Habrá que llegar a desarrollar la retroalimentación interna, esa que el estudiante se puede autoadministrar al estar capacitado para ello.

La adquisición de esta competencia importantísima se dificulta cuando el sistema de evaluación es sumativo y la retroalimentación se recibe al final de ciertas unidades o períodos de tiempo (trimestres, semestres, finales de año). Entonces llega demasiado tarde y no siempre es lo informativa y constructiva que se necesita.

Moreno (2016), citando a Hounsell (2007), propone la exploración de tres mecanismos para lograr una retroalimentación más sostenible:

a. Mayor énfasis en ofrecer una retroalimentación de “alto valor”: Esta se puede evaluar al analizar los comentarios que los docentes ofrecen en la retroalimentación. Lo importante no es la cantidad, sino el ámbito de aplicación, enfoque, tono y claridad. Los comentarios de “bajo valor” parecen centrarse en cuestiones relativamente menores relacionadas con la ortografía, puntuación, sintaxis, etc. La retroalimentación de bajo valor, también suele ser crítica: marcas en el margen de las hojas, taquigrafía ortográfica como “¿?”, “¡!” , “...”, o el uso de imperativos escuetos y afirmaciones: “explique más”, “un poco confundido”, “muy ambiguo, confuso...”. Se trata de comentarios poco claros y transparentes que dicen mucho (depende la interpretación) y no dicen nada (de lo que debieran decir).

Los comentarios de “bajo valor” se evidencian también, cuando se señalan las fortalezas y debilidades, pero no se ofrecen alternativas y orientaciones para la mejora, se quedan en *feedback*, sin llegar a *feedforward*. En la línea de comentarios de “alto valor”, hay docentes que anticipan la retroalimentación a sus estudiantes, describiendo posibles dificultades que

encontrarán en los trabajos para que no caigan en errores previsibles y ofrecen sugerencias sobre cómo enfrentarlos. En esta misma línea se pueden ofrecer como ejemplos, trabajos modelos de otros estudiantes

b. Modificar el rol de los estudiantes en la retroalimentación:

Ellos se pueden involucrar de diversas formas: en la focalización, generación e interpretación de la retroalimentación y en la comunicación y participación de la misma. El hecho de que los estudiantes se involucren, potenciará el aprendizaje; la autoevaluación y la evaluación de pares (coevaluación) son dos formas excelentes para lograr este propósito.

El estudiante debe asumir un compromiso serio con la retroalimentación para que esta sea sostenible en el tiempo para no tener que depender del docente. Experiencias de aula, donde los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica ejercicios de evaluación de pares y de seguir modelos de respuestas proporcionadas por el docente, ofrece a los estudiantes una retroalimentación que no recibirían de otra manera más vertical de parte del docente. La formulación de criterios claros, el uso de ejemplos y el diálogo con el docente y los pares, son estrategias útiles en este sentido.

c. Mejorar la congruencia entre la orientación y la retroalimentación: Existen diversas herramientas para generar entornos de aprendizaje nutridos por la retroalimentación. El uso de sistemas de respuesta personal (influidos por la tecnología educativa), que busca mantener el control instantáneo de la

comprensión de los estudiantes. El empleo de tutoriales en pequeños grupos puede aportar una retroalimentación intrínseca muy rica. También la participación en tareas colaborativas permite que el estudiante reciba información útil por parte de sus compañeros

Valdivia S. (2014) al respecto sostiene que los estudiantes pueden usar la retroalimentación para monitorear sus fortalezas y dificultades por ellos mismos. En las prácticas de autoevaluaciones, dice esta autora, es útil solicitar a los estudiantes que identifiquen las fortalezas y debilidades de sus trabajos, siguiendo los criterios de evaluación establecidos y hagan una crítica de sus tareas.

En resumen, “la finalidad última de la retroalimentación es que progresivamente los estudiantes se conviertan en personas independientes del docente para lograr el aprendizaje permanente. Por lo tanto, si la retroalimentación suministrada por el docente, da paso a la autoevaluación y al autocontrol, lo que el docente aporta al acto de evaluación debe formar parte del currículo...” Sadler, 1998, en Moreno T. (2016). Una buena retroalimentación favorece que el estudiante adquiera un rol más activo y central dentro de su proceso de aprendizaje, dado que le ayuda a clarificar su desempeño y a ser consciente de lo que aprende y cómo aprende. Así hace posible la formación de un estudiante más autónomo y reflexivo con su propio trabajo, así como el planteamiento de una ruta apropiada para mejorar su desempeño. (Valdivia S. 2014)

5.7. A modo de conclusión:

Se ha dicho que la evaluación por sí misma no es garantía de calidad educativa. Se hace necesario unir evaluación y toma de decisiones. Los procesos de calidad van a depender de que los resultados del proceso evaluativo nutran los programas de cambios y de mejora; es aquí donde la retroalimentación juega un papel clave y fundamental. Una retroalimentación que no se limita al feedback, como se señaló al inicio de este capítulo, sino en la perspectiva de feedforward. Es decir, no solo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos, sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior.

Por lo tanto, la retroalimentación, como elemento importantísimo en el proceso evaluativo, debe tener una finalidad totalmente formativa y por eso ha de enmarcarse en los enfoques evaluativos cualitativos y positivos. Finalidad, que sin excluir los componentes cuantitativos y administrativos, se focalice en lo pedagógico. No se puede olvidar su impacto en la dimensión emocional del estudiante y en su aprendizaje posterior.

Como se ha señalado anteriormente, al construir la retroalimentación, hay que considerar que esta sea de calidad y de “alto valor”; no centrarse en la cantidad, sino ante todo en la forma de ofrecerla teniendo en cuenta el tiempo en que se realiza, los medios para aplicarla y el contexto relacional, docente-estudiante.

La retroalimentación de calidad y de alto valor hará que los resultados de la evaluación tengan el uso que la ética educativa

exige. Es decir, podrá posibilitar y facilitar el buen uso de ellos: motivar y construir la autoestima del estudiante para que siga aprendiendo durante toda la vida.

Notas al final

- 1 Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- 2 Iaies, G. y otros (2003). Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE.-UNESCO.
- 3 Oviedo, L. T. (2003). La ética y la evaluación académica. *Perspectiva Ciudadana*. Disponible en: Perspectivaciudadana.com.
- 4 Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- 5 Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2(1).
- 6 Tobón, S.; Pimienta, P. y García, J. (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- 7 (2010). *La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética*. Argentina: Ministerio de Educación.
- 8 Oviedo, L. T. (2003). La ética y la evaluación académica. *Perspectiva Ciudadana*. Disponible en: Perspectivaciudadana.com

- 9 Fasce, J. (2010). *La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética*. Argentina: Ministerio de Educación.
- 10 Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2(1).
- 11 Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- 12 Santos Guerra, M. A. (1998). Patología general de la evaluación educativa. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Universidad de Málaga, 41, 143-148.
- 13 Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Autor.
- 14 Strike, K. A. (1997). “Aspectos éticos de la evaluación educativa”. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- 15 Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades investigativas en educación. Revista electrónica*. Universidad de Costa Rica. Vol. 7, n.º 1, pág. 1-22.
- 16 Fasce, J. (2010). *La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética*. Argentina: Ministerio de Educación.

- 17 Ormart, E. B. (2004). La ética en la evaluación educativa. *Etic@net*. Vol. 2, número 3, p. 103.
- 18 Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Maté, M. del C. Palou (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- 19 Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- 20 Fernández, A. (1996). “Lineamientos para la evaluación del aprendizaje”. Como consultor para el MINED. San Salvador.
- 21 Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- 22 Martínez Rodríguez, J. (2004). “La evaluación”. MINED, Fortalecimiento del sistema de formación inicial de docentes. San Salvador.
- 23 Castillo, S. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Alhambra.
- 24 MINED (2008). “Evaluación al servicio del aprendizaje”. San Salvador: Autor.
- 25 Fernández, A. (2008). “La evaluación como estrategia didáctica de aprendizaje”. *Revista virtual OEI*. San Salvador. OEI

- 26 Morales, P. (2006). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Guatemala: Universidad Landívar.
- 27 Moreno Olivos T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33 (131).
- 28 Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades investigativas en educación. Revista electrónica*. Universidad de Costa Rica. Vol. 7, n.º 1, pág. 1-22.
- 29 Najarro, A. (2009). Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión. CECC/SICA: San José.
- 30 MINED. (2008). *Evaluación al servicio del aprendizaje*. San Salvador: Autor.
- 31 Bernard, J. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Madrid: Narcea.
- 32 Tiana, A. (2003). ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación? En Iaies G., Tiana, A., Martínez, F. y otros. (2003). *Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. IPE.
- 33 Sternberg, R.J. (1990). Más allá del cociente intelectual. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- 34 (34) Bernard J. (2000). Ya citado.

35 Bernard J. (2000). Ya citado.

36 MINED (2003-2010). *Documentos sobre Orientaciones para directores y docentes sobre la PAES*. San Salvador.

37 Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson- Prentice Hall.

38 Blanco, P. (1996). *La evaluación en educación secundaria*. Salamanca: Amarú.

39 Morales, P. (2000). *La relación profesor-alumno en el aula*. Bilbao: Universidad de Deusto.

40 Najarro, A. (2002). *La evaluación de los aprendizajes en la Escuela Primaria: Una nueva visión*. San José: CECC.

41 Gimeno S. (1993). El profesorado ¿mejora de la calidad o incremento del control? En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 219.

42 Morin E. (2000) Op. cit.

43 Pimienta, J. H. (2008). *La evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson: México.

44 Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp.57-76.

- 45 Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010) *Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson: México.
- 46 Fernández, A. (2008). El desarrollo de competencias: una propuesta para la educación salvadoreña. Inédito.
- 47 MINED. (2007). *El currículo al servicio del aprendizaje: aprendizaje por competencias y Evaluación al servicio del aprendizaje: evaluación por competencias*. San Salvador: Autor.
- 48 Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- 49 MINED. (2008). *Orientaciones sobre la PAES a directores y docentes de educación media*. San Salvador: Autor.
- 50 Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: NARCEA.
- 51 Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE EDICIONES.
- 52 Tobón, S. (2005) Op. cit.
- 53 Bacarat y Graciano. (2002). *¿Sabemos de qué hablamos cuando nos referimos al término competencia?* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- 54 Tobón, S., Pimienta J. y García J. A. (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson: México.
- 55 Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza en el desarrollo de competencias*. Ministerio de Educación y Ciencia de España: Universidad de Oviedo.
- 56 Roegiers, X. (2006). *Enfoque por las competencias y pedagogía de la integración explicadas a los educadores*. Tegucigalpa: CECC.
- 57 MINED. (2008). *La evaluación al servicio del aprendizaje: Evaluación por competencias*. San Salvador: Autor.
- 58 MINED. (2008). *Orientaciones a directores y docentes sobre la PAES*. San Salvador: Autor.
- 59 MINED. (2008). *Orientaciones a directores y docentes sobre la PAES*. San Salvador: Autor.
- 60 Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- 61 Cárdenas, T. (2010). *El trabajo docente con el enfoque por competencias*. México: Secretaría del Estado de Durango, Centro de Recursos para la Integración educativa.
- 62 Organización Internacional del Trabajo. (2001). Identificación y uso de indicadores de logros. IPEC.

- 63 Blanco A. (2009). Op.cit.
- 64 Stainback S. y Stainback W. (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- 65 Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2011. Vol. 4, n.º 1.
- 66 González, T. (2010). *Evaluación inclusiva y calidad educativa*. España: Universidad de Sevilla, Facultad de Educación.
- 67 Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Revista Aula de innovación Educativa*. N° 191. Mayo 2010.
- 68 Fernández, A. (2001). La educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. San Salvador: Departamento de Educación UCA.
- 69 Duk, C. y Murillo, J. (2012). *Documento de Estudio en curso de formación sobre estrategias de diversificación de la enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- 70 *Ibíd.*
- 71 Duk, C. y Blanco, R. (2012). Documento de estudio en curso de formación sobre estrategias de diversificación de la enseñanza. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

72 Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía* 318. Departamento de Psicología evolutiva y Educación de la Universidad de Barcelona.

73 *Ibíd.*

74 *Ibíd.*

75 *Ibíd.*

76 Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
<http://www.european-agency.org>

77 *Ibíd.*

78 *Ibíd.*

79 Carrizosa, E. (2011). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. Universidad de Olavide.

80 Santiuste, V. y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-Diciembre.

81 *Ibíd.*

Bibliografía

Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. Revista Aula de innovación Educativa. N° 191. Mayo 2010.

Álvarez Méndez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Ávila P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte. México: Universidad del Valle de México.

Bacarat y Graciano. (2002). ¿Sabemos de qué hablamos cuando nos referimos al término competencia? Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Bernard, J. A. (2000). Modelo cognitivo de evaluación educativa. Madrid. NARCEA.

Blanco, A. (2009). Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Madrid: NARCEA.

Blanco, P. (1996). La evaluación en educación secundaria. Salamanca: Amarú.

Cárdenas, T. (2010). El trabajo docente con el enfoque por competencias. México: Secretaría del Estado de Durango, Centro de Recursos para la Integración educativa.

Carrizosa, E. (2011). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. Sevilla: Universidad de Olavide.

Casanova, A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. Revista iberoamericana de Evaluación Educativa, 2011. Vol 4, nº 1.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, en El Salvador. (2004). Educar para el país que queremos. San Salvador: MINED.

Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. Cuadernos de pedagogía 318. Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, de la Universidad de Barcelona.

De Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 21, nº 2, julio, 2017. Universidad de Granada.

Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza en el desarrollo de competencias. España: Universidad de Oviedo.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Duk, C. y Blanco, R. (2012). Documento de estudio en el curso de formación “Estrategias de diversificación de la enseñanza. Ministerio de Educación de Chile.

Fasce, J. (2010). La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética. Argentina: Ministerio de Educación.

Fernández, A. (1996). “Lineamientos para la evaluación del aprendizaje”. Como consultor para el MINED. San Salvador.

_____ (2001). La educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. San Salvador: Departamento de Educación UCA.

_____ (2008). La evaluación como estrategia didáctica de aprendizaje. Revista virtual de OEI. San Salvador.

_____ (2008). El desarrollo de competencias: una propuesta para la educación salvadoreña. Inédito.

Cómo aprender a estudiar y aprender con eficacia. San Salvador: Talleres Gráficos UCA.

Evaluando la evaluación de los aprendizajes. San Salvador: UFG Editores.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 35-56.

Gimeno, S. (1993). El profesorado, ¿mejora de la calidad o incremento del control? En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 219.

González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Educación.

Llaies, G. y otros. (2003). Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE.

Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Martínez Rodríguez, J. B. (2004). La evaluación. San Salvador: MINED, Fortalecimiento del sistema de formación inicial de docentes.

Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Diseño curricular base. Madrid: Autor.

MINED, Ministerio de Educación de El Salvador. (2007). El currículo al servicio del aprendizaje: aprendizaje por competencias. San Salvador: Autor.

_____ (2003-2010). Documentos sobre Orientaciones para directores y docentes sobre la PAES. San Salvador: Autor.

_____ (2008). Evaluación al servicio del aprendizaje. San Salvador: Autor.

_____ (2008). La evaluación al servicio del aprendizaje: Evaluación por competencias. San Salvador: Autor.

_____ (2008). Orientaciones sobre la PAES a directores y docentes de educación media. San Salvador: Autor.

Evaluación al servicio del aprendizaje y del desarrollo. San Salvador: Autor.

Morales, P. (2000). La relación profesor-alumno en el aula. Bilbao: Universidad de Deusto.

(2006). Evaluación y aprendizaje de calidad. Guatemala: Universidad Landívar.

Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Perfiles Educativos, 33 (131).

(2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula. México: UAM.

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Najarro, A. (2009). Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión. San José: CECC/SICA.

Organización Internacional del Trabajo. (2001). Identificación y uso de indicadores de logros. IPEC.

Ormart, E. B. (2004). La ética en la evaluación educativa.

Etic@net. 2(3). (pp. 103-112).

Oviedo, L. T. (2003). La ética y la evaluación académica. Perspectiva Ciudadana. Disponible en: perspectivaciudadana.com

Pimienta, J. H. (2008). La evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson.

Roegiers, X. (2006). Enfoque por las competencias y pedagogía de la integración explicadas a los educadores. Tegucigalpa: CECC.

Santiuste, V. y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. Revista de Educación, 350. Septiembre-Diciembre.

Santos Guerra, M. A. (1998). Evaluar es comprender. Buenos Aires: Edit. Magisterio del Río de la Plata.

(1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. Revista electrónica interuniversitaria de formación docente. 2(1).

(2000). Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

(2003). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea.

Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. Actualidades investigativas en educación. Revista electrónica. Universidad de Costa Rica. Vol. 7, n.º 1, pág. 1-22.

Sternberg, R.J. (1990). Más allá del cociente intelectual. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Stobart G. (2010). “Tiempos de pruebas: los usos y los abusos de la evaluación”. Madrid: Ediciones MORATA.

Strike, K. A. (1997). Aspectos éticos de la evaluación educativa. En Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: La Muralla.

Tobón, S.; Pimienta, P. y García, J. (2010). Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.

Tiana, A. (2003) ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación? En Iaies

G. Tiana A. Martínez F. y otros (2003). Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE.

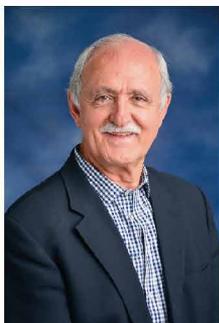
Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Bogotá: ECOE EDICIONES.

Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp.57-76.

Zubiría, S. (2002) La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. Bogotá: Sociedad colombiana de Pedagogía.

Evaluando la evaluación de los aprendizajes



Agustín Fernández Santos es catedrático e investigador de maestría en la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA); posee una maestría en Políticas de Evaluación Educativa; además es director del programa salvadoreño en el Liceo Francés. Es psicólogo educativo y profesor de educación básica. Consultor para el Ministerio de Educación en proyectos como PAES, reforma curricular, EDÚCAME, formación inicial docente, PEI, etc. Ha sido consultor para organismos nacionales e internacionales como UNESCO, UNICEF, PREAL, AID, CEEC, REDUC,

FEPADE, INSAFORP, PDDH, entre otros. Es autor de *La adolescencia: aplicaciones educativas* (coautor); *La Educación y su reforma en El Salvador 1989-1998*; *La educación y la Reforma de la educación en cinco países centroamericanos* (coautor); *Cómo aprender a estudiar y aprender con eficacia y Desarrollo profesional para docentes*.

Evaluando la evaluación de los aprendizajes pretende ser un ejercicio de metaevaluación que busca ayudar a los docentes y a cuantos gestionan la educación a nivel de centros escolares, organismos, instituciones y asociaciones que colaboran con la mejora en la educación. También invita a cuestionar lo que se hace en evaluación de los aprendizajes y a construir y proponer utopías alternativas a la evaluación tradicional aplicada en nuestro ámbito educativo salvadoreño. En esta segunda edición, el autor incorpora un quinto capítulo en el cual aborda la retroalimentación en el proceso evaluativo, los nuevos paradigmas.