

**MOVILIDADES, TRAYECTOS, EYECTOS DE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA EN
LOS PROCESOS DE DEUTERO-INTER-APRENDIZAJE**

ÁNGELA MARIA PATIÑO MONTOYA
BIVIANA MARCELA RODRÍGUEZ VARGAS
JOHN JAIRO OSPINA CARVAJAL

ASESOR: Mgr. Rodrigo Peláez Alarcón

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES
2013

DEDICATORIA

*Siempre a nuestras familias,
a las personas que amamos, parejas e hijos.*

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todas las personas, que a nombre propio o a través de las instituciones que representan, hicieron posible la realización de este proyecto.

NOTA DE ACEPTACIÓN

RESUMEN

Dentro de las movilidades, trayectos, eyectos de esta propuesta en torno a la evaluación, y bajo la premisa y la posibilidad que tenemos como seres humanos de poder y querer transformar nuestras condiciones de vida, nuestras cosmovisiones con el objetivo de concebir no solo la escuela, sino los procesos evaluativos, se realizó un trabajo con estudiantes de grados octavo, décimo y undécimo de dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales, en las áreas de física y matemáticas y que consistió precisamente en involucrar dentro del trabajo del aula la construcción de conocimiento bajo enfoques problémicos, la evaluación sin calificación y el desarrollo de procesos de interaprendizaje bajo la figura del paidagogo; así como el fortalecimiento del deuteroprendizaje, entendiendo que lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciéndolo.

La evaluación como tránsito permanente en el pretendido proceso enseñanza-aprendizaje pone en confrontación al docente, con el estudiante, el directivo, el padre de familia y la sociedad en permanente conflicto desde donde se hará un estudio de las fracturas, encuentros y desencuentros entre los actores sociales del proceso educativo. En efecto, la evaluación devela un amplio conjunto de elementos que tocan los currículos, los planes de estudio, los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, los programas transversales, las relaciones de la institución con el contexto, con los estilos de administración del aula y de la institución misma. Tratar acerca de la evaluación es tocar puntos de alto interés en los asuntos educativos.

Este recorrido vivido a través de un trayecto hologramático por el interaprendizaje y deuteroprendizaje centrado en la evaluación, evoca a un dolor de pasado donde se rastrean todos los cambios que han suscitado alrededor del acto de evaluar, calificar o valorar los

procesos de aprendizaje, a través de un tránsito que permite entrever los cambios en la legislación normativa del país, y que han impactado la escuela.

Se presenta un lectura de la realidad que bajo la redesterritorialización de formas tradicionales exige una mayor apertura y trayectos de sentido, reflejándose como una angustia del presente. Aquí se analiza y se digiere la escuela actual, en donde la evaluación se concibe como un proceso intuitivo y poco sistemático, desconectado del hecho en sí de aprender, pero así mismo se muestra la escuela como aquella que en senderos de utopía se posibilita, se potencia con la actitud del ser humano; a través de comprensiones neurobiológicas, donde en un proceso de asimilación, acomodación y adaptación, el ser humano aprende, se acomoda para recibir estímulos, identificarlos y actuar en consecuencia a ellos.

Por último, como una esperanza se presenta una posibilidad, una oportunidad de trascender la realidad del aula, se piensa una evaluación del futuro vivida en el presente, se deja ver como una alegría del mañana, en donde es posible ofrecer un espacio de interacción para construir formas diferentes de aprender, de ser, de proyectarse, de que sí es posible cambiar y hacer de esta aldea un mundo posible de habitar a través de la transformación de la escuela.

Palabras claves: evaluación, interaprendizaje, paidagogo, deuteroprendizaje, pedagogía problémica, construcción de conocimiento.

CONTENIDO

Pág.

Resumen.....	5
Abstract.....	7
MOVILIDADES, TRAYECTOS, EYECTOS DE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA EN LOS PROCESOS DE DEUTERO-INTERAPRENDIZAJE	12
Palabras liminares	13
REDESTERRITORIALIZACIÓN	17
Marejada del Deutero-Interaprendizaje.....	19
Evaluación-Evaluación	22
Tránsitos por la complejidad	25
El Methodo	28
Dominio Simbólico	39
DOLOR DE PASADO	43
Efusión Histórica y Normativa	46
Escenarios de la Evaluación.....	60
Evaluación en Europa.....	60
Evaluación en Latinoamérica.	63
Evaluación en Colombia.....	65
ANGUSTIAS DEL PRESENTE-PRESENTE.	69
Influjo del Docente.....	72
Tensión superficial del Flujo Evaluativo.	76

Evaluación-Intersubjetividad.....	86
Deuteroaprendizaje-Evaluación	91
Deuteroaprendizaje-Pedagogía Problemática	96
Legalidad-Legitimidad-Evaluación	106
Evaluación-Sujeto Político-Buen vivir	108
ALEGRÍAS DEL MAÑANA	121
Experiencias desde la figura del Interaprendizaje (Paidagogo)-Deuteroaprendizaje- Evaluación.....	123
Cierre-Apertura	137
Bibliografía	140
Cibergrafía.....	143
Anexos	145

TABLA DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA 1. Déjame que te cuente el mundo que ven mis ojos	12
FIGURA 2. Dinámica de filamentos vortiginosos.....	13
FIGURA 3. Patrones de fluir ondulado en la simulación computarizada de una turbulencia	17
FIGURA 4. Estudio de fluidos, basado en las fotos realizadas a Júpiter y sus supertormentas.....	25
FIGURA 5. Trayecto hologramático.....	38
FIGURA 6. Turbulencia en el sol	43
FIGURA 7. Vórtice mental: Flujo turbulento en rotación espiral con trayectorias de corrientes desquiciadas.....	69
FIGURA 8. Tensiones alrededor de la evaluación	82
FIGURA 9. Circuito relacional.....	85
FIGURA 10. Katas.....	86
FIGURA 11. Utopía	121

MOVILIDADES, TRAYECTOS, EYECTOS DE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA EN
LOS PROCESOS DE DEUTERO-INTER-APRENDIZAJE

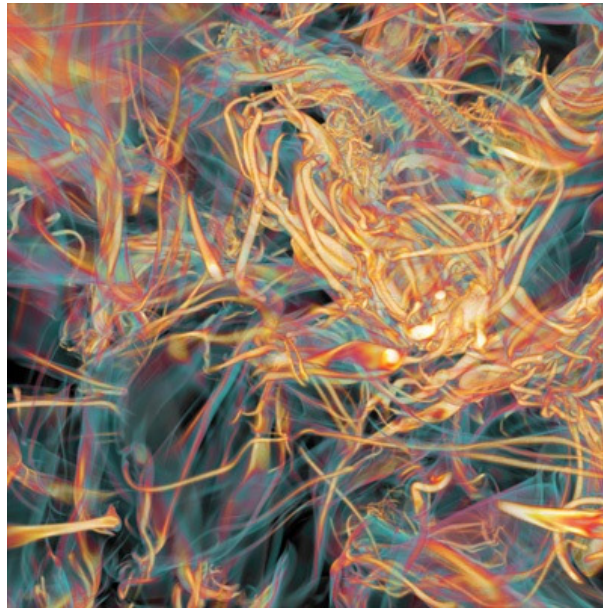


Figura 1: Déjame que te cuente el mundo que ven mis ojos.

Fuente: <http://www.dejamequetecuenta.net/>

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”

Eduardo Galeano

PALABRAS LIMINARES

*Figura 2: Dinámica de filamentos vortiginosos
Autor: Oscar Velasco fuentes*

El presente de la sociedad es el presente de la escuela, es un flujo constante, turbulento, de encuentros/desencuentros, migra, se estaciona, acelera, frena, asume formas, muta movilidades ante el riesgo permanente de la contingencia, de la incertidumbre. En territorios escolares la atención, el afán cotidiano se con/funde en búsquedas de equilibrios, en huidas al desequilibrio. Es tarea del educador renovar la mirada en lo procesal, reconfigurar en las morfologías de las turbulencias, hacer su hermenéusis permanente, imponerse como educador una reflexión en arco iris hacia territorios de las comprensiones amplias, abiertas para ver reflejada en una gesta de explicaciones que respondan a las nuevas realidades de la escuela que son las realidades del mundo de la vida.

La concepción a través del tiempo del proceso de aprendizaje desvinculado del proceso de la enseñanza, éste último que tiene el sentido de la transmisión del conocimiento (información) de

modo unidireccional signado por una aprehensión pasiva de datos generalmente, motivado de forma conductista. Es unidireccional por cuanto se limita la función del docente al hecho mismo de informar, ignorando en muchos casos los procesos de los estudiantes, su forma de aprender, los obstáculos de conocimiento, los presaberes u otras condiciones que definen su aprendizaje.

Los profesionales que miran la educación sin asomarse directamente a los espacios formales donde ella transcurre, sin gozarse un aula, sin comprometerse con los asuntos educativos, pero suponiendo realidades desde su mirada ajena, asumen que enseñanza y aprendizaje son complementarios y deberían serlo, sin embargo, ocurren tantas cosas en las lógicas educativas que generalmente es tanto lo que se enseña y poco lo que se aprende, entre otras razones, porque la experiencia muestra que los aprendizajes que se evalúan tienen la mirada refleja del conocimiento, mientras que los que el estudiante muestra son fruto de su interpretación.

Se abre paso una postura epistémica del aprendizaje permanente, del deuteroprendizaje, inserto en distintos contextos y desde racionalidades que por su carácter de abiertas, permite una evaluación desde la solución creativa y razonada de situaciones contextualizadas que convoquen/conciten la atención del estudiante en el sistema escolar para proseguir en contextos no formales e informales de sus trayectos vitales.

Una intencionalidad de la evaluación es el aprendizaje mismo, ella permite una circulación del conocimiento en tanto es comunicación y por ello mismo es conflictiva ofreciendo la posibilidad, siempre presente, de que al evaluar la evaluación se gesten unos

aprendizajes o se fortalezcan otros. Ésta analizada como una evaluación tradicional, caracterizada por pedir verdades que viven en un único lugar y que son eternas, que se ven como perennes, que no tienen nada de obsolescencia y que no se ven transformadas desde los procesos de interpretación por parte de los estudiantes/docentes.

Discurrir en la educación como asunto de cuerpo-espíritu-alma cada día, es una singular oportunidad para transitar por movilidades en que se espera tradicionalmente asignar un juicio de valor a una realidad que se plasma en un acto descrito, observado o demostrado.

El Profesor niega la posibilidad de que el saber se haya reconstruido de distinta manera en los grupos de estudiantes. Se pierde de vista la posibilidad de construir el conocimiento el cual se da por hecho, por cierto. Las certezas no son dependientes solamente de lo establecido como verdad, también juega un papel importante la validación que en sociedad se haga de las argumentaciones dadas por las comunidades científicas.

De ahí la importancia de asumir la reconstrucción de conocimiento en el aula como posibilitador de una formación activa, en donde de la mano de una evaluación que refleje realmente los procesos adelantados por los estudiantes, permita concebir líneas de flujo irregulares, no estacionarias, como signos de la complejidad del mundo de la vida en el que las fronteras se hacen difusas y los vínculos emergen provocando otras conexiones en una fluidez de los magmas cognitivos alejándose de los supuestos ordenes fenoménicos.

Como se sabe que los estudiantes no reflejan una realidad que el profesor mostró, sino que esa realidad la interpretan, y la exhiben desde la perspectiva individual, hay un conflicto a la hora de asignar ese juicio de valor, dado que el evaluado habrá conectado el contexto escolar a

otros niveles de realidad que le son afines y que hacen parte del contexto educativo que va más allá del aula como es de esperarse por parte de un docente que evalúe la evaluación.

En la Nueva época, en donde los niños y jóvenes están constantemente expuestos a un bombardeo de estímulos visuales, auditivos, interactivos, donde las demandas contemporáneas surgen alrededor de un mundo globalizado, interconectado, en donde la virtualidad hace parte de la cotidianidad, se establecen otros roles y diferentes funciones sociales del docente, desde las cuales emerge una relación con la aproximación a nuevas formas de aprendizaje derivadas probablemente de *nuevas relaciones neurobiológicas* gestadas de las nuevas relaciones sociales y nuevas posibilidades en el mundo de las comunicaciones con sus novedosas definiciones identitarias de la persona en la escuela y de los colectivos sociales.

Desde las neurociencias se busca articular otras disciplinas, que permitan relacionar el aprendizaje con los procesos neurobiológicos, y se pretende además que las investigaciones sobre el cerebro tendrán repercusiones directas en la educación. Para De la Barrera y Donolo (2009), existe una llana preocupación por cómo se relacionan las moléculas responsables de la actividad de las células nerviosas con la complejidad de los procesos mentales y aseguran que “se busca investigar e intentar respuestas acerca de cómo la genética y los *factores ambientales* interactúan en el curso de conformación del cerebro, la mente y el comportamiento”. (párr.9). Así que si éstos factores ambientales han cambiado, tal como se mencionó anteriormente, se presume que la mente y por ello los procesos de aprendizaje, consecuentemente también lo han hecho.

La llamada sociedad del conocimiento o sociedad del aprendizajes es el nombre de la nueva época que sucede a la modernidad donde se gestó el aprendizaje lineal, explicado por la relación causa efecto de modo unidireccional, por la disyunción y el reduccionismo y ella es el escenario donde se vivencia el efecto de expansión de los aprendizajes que se suceden o se catalizan en el aula y que en consecuencia se llevan voluntariamente o no, sensiblemente o no a espacios extraescolares.

Los educadores han de incursionar con una mirada prospectiva de la fenomenología social que muestra la realidad circundante, para que desde ese panóptico se otee la encrucijada que trae consigo el cúmulo de cambios y la evaluación sea la apuesta desde el individuo, desde el colectivo en respuesta a una crisis generalizada que invita a verse como crisis, como posibilidad, como oportunidad.

Además las sociedades del presente viven en una crisis globalizada, sufrida especialmente por los adolescentes y jóvenes, a quienes es extremadamente difícil introducir en contextos significativos para los adultos, pero de alta importancia para su proceso formativo, sin ser fácil que se comprometan y vean en la crisis que les envuelve una posibilidad de éxito.

Los cambios sociales paradigmáticos demandan en sí mismos otras formas pedagógicas, ellos tienen como implicancia los nuevos modos de gestar el conocimiento y de apostarle más al aprendizaje que a la enseñanza, dado que el segundo se privilegia mediante la centralización del maestro como actor jerárquicamente superior, en una sustitución afortunada del conductismo y del privilegio de los actos memorísticos por un aprendizaje significativo, autónomo y permanente.

Es lugar común, es decir, es frase gastada, dada por el uso frecuente en la concepción pedagógica, de que la enseñanza teleológica es la apuesta de la escuela, con un punto gravitacional en la memorización y que la reproducción pasiva de contenidos sin hilvanarse, está obsoleta. El estudiante de hoy para insertarse en el mundo de la vida, en la realidad envolvente contemporánea, debe hacer apuestas por alcanzar otros niveles/formas en su aprendizaje: alcanzar competencias que le muestren capacidad para conjugar otros verbos en condición de humanidad: comprender, crear, valorar, tomar decisiones, desenvolverse autónomamente, seleccionar información, aprender a aprender. Todos aprendizajes meta cognitivos que además de hacerle ver más allá de lo evidente, le permiten una visión de mundo con una mejor claridad en clave transdisciplinaria.

Las competencias se alcanzan cuando las aptitudes se traducen en capacidades y en ellos debe hacerse metacognición, un ejercicio introyectivo de las formas y procesos que han tenido ocurrencia durante el aprendizaje

El escenario actual, el que se supone se pensó en pretérito está signado por otras miradas. Es que la escuela ha cambiado sin que cambie el maestro y su mirada: vemos una evaluación en un paisaje que configura un territorio desterritorializado, dado que la realidad de los procesos de aprendizaje exigen otro tipo de evaluación, otro territorio que dé respuesta a esas nuevas condiciones, sin embargo lo que se encuentra, es la postura forzada de una evaluación tradicional que no cumple con las expectativas de esas nuevas condiciones.

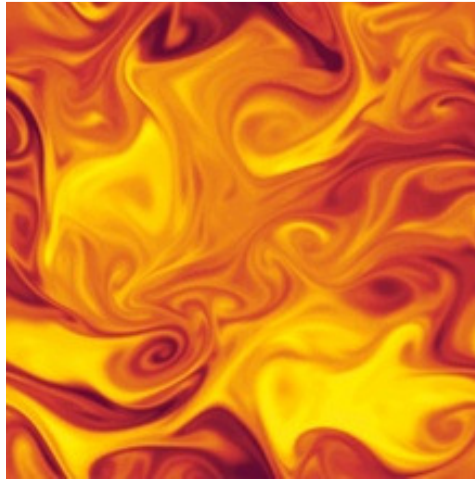
Se propone el ejercicio metaevaluativo constante de los actores educativos que piensen en territorios de escenarios a modo de futuribles y futurables, entendiéndose futurible como aquel futuro deseable y futurible como el futuro posible, en prospectiva. Es decir, es posible hacer una

evaluación diferente dentro del aula, dentro del sistema educativo actual, de modo tal que sea como se sueña, como se anhela, y sobre todo lo más próxima a lo que debe ser.

La provocación es asumir el escenario que soporta el ejercicio evaluativo, no como una realidad en el futuro, sino como un medio de representar esa realidad en el presente, de modo que la evaluación se constituya en un ejercicio eduformativo, coherente, verosímil, importante, pertinente.

REDESTERRITORIALIZACIÓN

Parece necesario basar la evaluación en alguna forma de responsabilidad moral, de manera que las reflexiones sobre su justicia, veracidad e, incluso, belleza configuren su práctica.
Ernest House



*Figura 3: Patrones de flujo ondulado en la simulación computarizada de una turbulencia
Autor: G. Brethouwer (Instituto Real de Tecnología, Suecia)*

En tiempos del presente los asuntos educativos se exigen hilvanados, vistos en una mirada plural, interdisciplinar con una estrecha articulación entre la evaluación académica y las concepciones de sociedad de la postmodernidad, entre la pedagogía como ciencia y la educación como su territorio, entre el conocimiento como acto inteligente y el aprendizaje significativo como elos parcial, un tejido que genere rupturas y fracturas en el modelo educativo.

La calidad educativa en un entorno planetarizado, globalizado, internacionalizado, exige otras visiones de mundo. Los tejidos de necesidades apremiantes del mundo social/económico/político/cultural, gestan nuevas expectativas. Los conceptos de calidad unidos a los de competitividad cobran mayor importancia en los escenarios académicos que provocarán en contextos educativos/sociales que el nuevo egresado de las instituciones educativas habrá de

ser educado y formado para ponerse de cara a una nueva realidad social. Este panorama así descrito permite una permanente mirada a la evaluación y desde este panóptico a los planes curriculares, que se estructuran desde sus contenidos temáticos, desde sus prácticas pedagógicas/educativas y los sistemas de investigación, que le permitan un acercamiento real a las necesidades de formación que requiere el contexto de aplicación en donde se convive.

La calidad educativa en nuestro país se mide por el desempeño de los estudiantes a través de las pruebas SABER o pruebas internacionales, las mismas que evalúan una sola dimensión humana: el aspecto cognoscitivo. Sin embargo, la calidad de la educación deberá mirarse desde la transformación de los microterritorios, la capacidad de convivir, el desarrollo de una región, el ejercicio ciudadano.

La evaluación de un aprendizaje que se presume significativo se concibe como un camino en cuyo discurrir se van generando espacios y oportunidades de interacción entre la persona que aprende y el polo de atracción a aprender, disponiendo en actividad consciente sus necesidades, posibilidades, limitaciones y logros, conduciendo a la toma de decisiones y al derecho a cambiar para mejorar en forma continua.

La evaluación de los aprendizajes en los escenarios de formación/educación ha de ser participativa, bidireccional, integral, permanente, sistémica, flexible y generatriz. Es una apuesta académica con dos posibilidades, la posibilidad pedagógica, dirigida hacia el proceso interno de regulación del proceso de aprendizaje y la posibilidad social que verifica y certifica el alcance y su nivel. (Peláez, 2012)

Por lo tanto, al aventurarse a viajar a velocidades paralelas de los flujos que intervienen en la evaluación -como son la cuantificación y/o la valoración de los procesos de aprendizaje, los

imaginarios en su relación con la enseñanza, la intencionalidad de los docentes al evaluar, los contextos que condicionan la realidad del aula, las normativas que definen los criterios de evaluación, el currículo, la historicidad de los estudiantes y del mismo docente, los imaginarios colectivos que se crean de acuerdo a la estratificación grupal producto de los procesos valorativos-; así como la turbulencia generada desde los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimiento desde el concepto de otredad enmarcado desde la colectividad, el aprender juntos, el concebir y convivir con la diferencia, y desde la alteridad, entendida como el derecho a ser diferente, a que se evalúe en forma diferenciada y a que se tenga en cuenta las particularidades individuales; así se genera una movilización de las plataformas bajo las cuales intervienen éstas y otras líneas de flujo.

Visualizar/trasladar/conectar nuevas formas de concebirlas, explorar emergencias como la evaluación en el aula , inmersa en los procesos de deuterio-inter-aprendizaje que se conciben bajo la perspectiva del sujeto como re-constructor de conocimiento sumergido en los entramados sociales en donde el Otro cobra valor en la interacción entre evaluación-aprendizaje, representa la situación central de la obra de conocimiento. Es así que para ahondar en sus redes es necesario bordear los territorios bajo los cuales se edificarán los cimientos de una obra motivada por la pasión y el deseo de apreciar el flujo multidireccional de la evaluación.

Es necesario inicialmente explorar zonas de interacción entre territorios que antes se veían aislados, para abrirse a una intersección de los mismos, encontrándose que hay que habitar nuevos espacios, re-habitar las comprensiones sobre la evaluación, la enseñanza, el aprendizaje; y abrirse a una re-des-territorialización, para posibilitar “la construcción de entramados, cruces entre lo que ha de pervivir, de reconocerse como asentamiento o de

desplazarse, desde el lugar y no lugar, en pulsión creadora y eropoiésica de los territorios”. (García, 2013).

Para dar una idea de los territorios que son habitados a través de la obra, se da una apertura de conceptos que se van a ir tejiendo, hilvanando, pero que merecen una mirada aislada, para reconocerlos y ver su valor en el campo de la educación, siempre con la evaluación como objeto central, que finalmente originarán categorías que se presentan como diadas y triadas, y que dan cuenta de dichas articulaciones.

MAREJADA DEL DEUTERO-INTER-APRENDIZAJE

“Quien se enfrenta con la ardua, pero gratificante tarea de aprender es una persona que a la vez que elabora sus propios conocimientos, elabora una imagen de sí mismo, imagen que nunca será neutra”.

César Coll

El aprendizaje es un proceso en el cual el sujeto construye estructuras mentales a partir de la relación con sus pre-saberes, transformándolos, cambiando sus perspectivas y reconstruyéndolas. Tal como lo propone Coll (1993) el aprendizaje se presenta como “una integración-modificación-establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseen los estudiantes, con una determinada estructura y organización, la cual variamos al establecer los nuevos nudos y relaciones, en cada aprendizaje que realizamos”. (p.9).

El aprendizaje por tanto, no se propone como el mecanismo de recepción de la información, por el contrario es el uso que se le da a la información que caracteriza los contextos para dimensionarla hasta comprenderla, generando procesos de relación, análisis, abstracción, re-estructuración.

El conocimiento re-construido en las andaduras de la escuela, se entiende como articulado, contextualizado, inter-relacionado, donde la parcelación es minimizada para visualizar panorámicamente los retos de comprensión.

La apuesta se dirige hacia el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1962) y según Arroyo (1992) éste se refiere a aquel en donde “el sujeto relaciona sus conocimiento con las ideas previas, dotándolo así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas, generando un tránsito entre el conocimiento ya adquirido y el nuevo, motivado por un interés que obliga a dicho cambio estructural”. (p.49)

"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente "

Ausubel

Bajo ésta mirada, según Escobedo (s.f) “el conocimiento ya no se concibe como absoluto, sino que es construido o re-construido por el alumno basado en su conocimiento previo y en las visiones globales del mundo” (p.5), en donde éste ocupa el centro del proceso, y su participación es activa y continua, motivada por un deseo de reflexionar y trascender su entorno, así que sus intencionalidades más profundas lo llevan hacia el deuteroprendizaje como función esencial, y éste es regulado por él mismo, haciéndose consciente de su realidad frente a su aprendizaje auto-dirigiéndolo.

El deuteroprendizaje es un concepto propuesto por Gregory Bateson y se basa en la capacidad de aprender en los procesos de aprendizaje, es decir, aprender a aprender, se da siempre en contextos y los aprendices mismos son parte de este contexto. Según Bauman (2012) “tiene como objetivo el dominio de un marco cognitivo en el que la información adquirida o hallada puede, en el futuro, ser abstraída e incorporada”.(pp. 21-22)

En éste movimiento fluido el sujeto se reconoce, es capaz de visualizar sus potencialidades, es crítico frente a su actitud, a su posición y entiende su papel individual y colectivo, se auto-regula y se reconoce como ser inteligente, capaz de sobrepasar retos y desafíos del conocimiento.

La propuesta es involucrar y fortalecer en el aula éste tipo de aprendizaje, mediante el uso de pedagogías problémicas, que con su base en las teorías constructivistas permitan potenciar los procesos de pensamiento mediante la creatividad, la proposición, la sistematización de procesos.

Posteriormente se presentarán los resultados de haber implementado estrategias metodológicas hacia el cumplimiento de éstos propósitos, y que se extendió hacia la formación de un sujeto que crece con el otro y aprende a con-vivir, a ser solidario y acompañar, no se piensa solo, se piensa en comunidad, así que no camina en soledad, construye en compañía, en una interacción dinámica, móvil, en donde muchos inter-aprenden.

Las interacciones que se generan en los grupos durante un proceso de aprendizaje, producen un interaprendizaje, en donde la colaboración como estrategia supone el cambio en el modo de pensar y analizar los logros en el aprendizaje.”Todo aprendizaje supone un interaprendizaje”. (Rodríguez, 1995). Éste debe estar mediado por una atmósfera de humanidad y reconocimiento, dado que en éstos procesos “resulta imposible el interaprender si se parte de una descalificación de los otros, es imposible aprender de alguien en quien no se cree”. (Castillo, 1995) Citados por Barrales y Díaz, (2006). Por lo tanto, la corresponsabilidad, la solidaridad hacia el otro permiten dar sentido a éstos procesos. (p. 41).

Así pues, el aprendizaje se puede describir en palabras de Freire, citado por Jara (2009) como “una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimiento, pero

principalmente en la que nos hacemos y re-hacemos como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de hacer, de transformar”(párr. 10).

EVALUACIÓN-EVALUACIÓN

Se asume explícita y definitivamente que calificar no es evaluar; aquella es una parte y no el todo.

Miriam González Pérez

La etimología de la palabra evaluar indica un juicio estimado de un evento determinado, apreciación que no siempre está desligada de la subjetividad de quien evalúa, suceso que determina drásticamente el camino a seguir de los educandos e incluso el proceso de enseñanza como tal en un contexto dado.

La evaluación según Ahumada (2001) ha venido evolucionando en forma paralela al concepto de educación. “Es así que desde una evaluación centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas se ha evolucionado hacia una evaluación que pretendía asignar valores precisos de medición a determinados objetos educativos”.(p.17). De ahí que sea inevitable percibir una transición del juzgar al medir, a través de una visión cuantificadora. Según Díaz (2005) la evaluación ha pasado por diferentes concepciones,

“siendo en los años más recientes, uno de los elementos didácticos que más ha evolucionado en el contexto educativo y social a la vez que es una de las cuestiones que más ha preocupado a los docentes y a la propia administración Educativa”. (p.20)

A pesar que el hecho de evaluar se remonta hasta la época de Sócrates, quien utilizaba cuestionarios para evaluar a sus alumnos, es realmente desde las concepciones propuestas por el

llamado padre de la evaluación Ralph Tyler, que se ha considerado como una práctica sistemática; dado que la involucra en función del logro de determinados objetivos, es decir, su propuesta apunta hacia una evaluación por resultados.

Sin embargo Díaz (2005) afirma que “la concepción de la evaluación orientada a la comparación entre los resultados, comporta una evaluación centrada exclusivamente en el producto final y no ejerce ninguna clase de acción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (p.21).

A partir del surgimiento de nuevas corrientes educativas y de nuevas propuestas basadas en la psicología evolutiva, y que tienen intereses sobre la evaluación de procesos, surge en la década de los 70 el modelo evaluativo de Stufflebeam. Quien entiende la evaluación como un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones. Para Guerra (2007) éste es “un modelo que tiene intenciones de guiar las evaluaciones tanto formativas como acumulativas, de proyectos, programas, personal, productos, instituciones y sistemas”. (p.49).

De todas éstas reconfiguraciones, que se suscitan a la par en nuestro país y que ha tomado cambios y transformaciones a partir de la revolución educativa de los años 90, se puede aceptar en términos de Ahumada (2001) una concepción ecléctica, manifestando que la “evaluación es el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones”.(p. 18).

A través de la obra se proponen unas virajes con matices diferentes al respecto, que propondría una evolución de la evaluación para que sea alejada de la cuantificación, en diálogo con procesos de aprendizaje, vista como una relación recíproca e inexorablemente desligable.

Es esencialmente en el devenir evaluativo donde se suscita la exégesis de la educación en Colombia, con sus orígenes, intencionalidades, gestiones y resultados se estipula en la gran mayoría de los escenarios escolares el que/como/por qué/donde enseñar y ésta a su vez predetermina las características del actor educativo, cuyas acciones son encauzadas a dar respuesta efectiva a las intencionalidades del gestor de la evaluación.

Es posible que con las elucidaciones que se hacen actualmente en Colombia del proceso evaluativo se habite en los senderos de “las torres del silencio” (nombre dado al laboratorio de Pavlov), donde el estudiante interactúa según las circunstancias establecidas por el docente, donde este último hace aseveraciones concluyentes ante la promoción, el proceso, las falencias, las facultades y aún más osado, ante el aprendizaje del discente.

El acto evaluativo entendido como fiscalización del educando se encuentra excluido de las intencionalidades y necesidades del milenio y elude abiertamente la mente pensante y propositiva del educando, marca un camino que el educador desea que sea recorrido, sin más variables que aquellas que fueron pensadas para el cumplimiento de los objetivos.

Es momento que la escuela de hoy se pregunte si la evaluación de aula que se planea y ejecuta actualmente determina/clasifica/prioriza/estima/optimiza las necesidades educativas del aprendiz o es tan solo una fase del engranaje educativo y político que ostenta actualmente Latinoamérica.

Quizás el profesor del día-día, el que se encuentra instalado/acomodado/asalariado no encuentra sentido a las discusiones un poco más filantrópicas de la evaluación, pero aquel maestro inquieto/indagador/creativo/inconforme seguramente piensa su cotidianidad desde la perspectiva de la intencionalidad. Es posible idealizar un contexto de aula donde se enmarque el aprendizaje con pautas innovadoras, ajustadas, apropiadas a la población en cuestión, evadir el recetario e impregnar el aula con evaluaciones (diada evaluación de aula-acción pedagógica) que conlleven muy seguramente a discentes intrépidos, cuestionadores, propositivos, estudiantes que se encuentren atraídos por el conocimiento, por su propio discernimiento, dinámicas de aula diversas, multiprogresivas, docentes orientadores para cada una de las causas, metodologías identificadoras de falencias y a su vez recursivas de fundamentos para priorizarlas y enmendarlas.

La evaluación se refiere según Peláez (2012) al proceso menos socorrido de la evaluación, que enfatiza en la enseñanza, el aula, el escenario, y que subestima las acciones que pudieran dar lugar al hecho mismo de evaluar. Es un concepto que alude a la acción a partir de la evaluación, y que rechaza la idea de evaluar como función administrativa o peor aún coercitiva.

La evaluación que exige el nuevo milenio, debe ir más allá de lo esperado y evidenciado en los imaginarios colectivos, más aun con la categoría que ha venido tomando, bien sea por su pertinencia, eficiencia, eficacia en el transcurso de la diada enseñanza-aprendizaje, sino también por la relevancia que han cobrado las evaluaciones externas a nivel nacional e internacional, valoraciones que sin ser la panacea y/o el único factor, han sido determinantes en la clasificación de la oferta educativa en el país.

Es tiempo pues que la escuela de hoy empiece a emanar elucubraciones que transformen la estrategia evaluativa, migrar de las concepciones deterministas a nociones más holísticas de la misma, asumirla no como una finalidad sino como una pretensión, se trata de impregnar cada una de las acciones metodológicas con voluntades evaluativas progresivas, inmersas y transversalizadas por el interaprendizaje y el deuteroprendizaje, cuyo fin último será mediar para que el educando obtenga sus mejores logros en su propio sendero del aprendizaje.

De acuerdo a ésta mirada se debate el papel de la evaluación y se propone una evaluación que dé cuenta realmente de los procesos de aprendizaje, que sea un insumo para la puesta en acción de estrategias para vencer los obstáculos de conocimiento. Se presenta otra forma de evaluar como una emergencia que posibilita realmente el aprendizaje.

El ejercicio del rol del evaluador instala una asimetría en su relación con el objeto/sujeto evaluado, acusando una acumulación de poder en manos del primero que no siempre circula en beneficio de la mejora.
Perassi

TRÁNSITOS POR LA COMPLEJIDAD



*Figura 4: Estudio de fluidos, basado en las fotos realizadas a Júpiter y sus supertormentas
Autor: Félix Martínez Losa*

Percibir la realidad de un modo complejo, involucra no sólo cambiar la perspectiva personal, sino que influye de manera radical en el entorno de aquel que inicia sus caminos de búsqueda. En sus motivaciones de investigación se encuentra que los senderos deben estar diseñados por él. Pero como no cuenta con dicho diseño debe lanzarse al viaje sin éste con el único propósito de irlo descubriendo y forjando por sí mismo. Además debe delimitar sus senderos, dar cuenta de conexiones, bifurcaciones, rupturas, relaciones, puentes que ubican un problema dentro de un contexto complejo, nutrido de conectores que se entrelazan sobre otros componentes, vuelven sobre sí mismos y divergen hacia varias direcciones, formando cadenas con múltiples interrelaciones. Observa un mundo ilimitado, desde múltiples ópticas, con la premisa de ir uniendo cadenas que nacen desde el mismo objeto analizado, con el cuidado de no generar un conocimiento aislado, como un eslabón perdido.

Consciente de su realidad, el sujeto investigador se da cuenta de que sólo tocará un espacio mínimo del infinito mundo habitado por el conocimiento, que sus alcances no podrán dar la solución final, o que va a ser la pócima perfecta con la que los problemas del mundo se terminarán. Por el contrario sentirá más que nunca que cada vez que se acerca más al conocimiento, más lejos está de él. Tal como lo asegura Morín, (2002): “No se puede tener la pretensión de crear un sistema absoluto de proposiciones posibles o el sueño de escribir el último libro que contenga la totalidad de la experiencia humana” (p. 15). Así que la pretensión no es dar la palabra final acerca de la evaluación, sino percibirla y vivirla de otra forma, pero no desconectada del aprendizaje, todo lo contrario, se propone un anclaje con el deuteroprendizaje, y para completar éste tejido, se propone el interaprendizaje como una forma de aprender juntos y hacer visibles en la escuela el desarrollo de valores humanos.

Respecto al método, Morín habla de él no como una estructura inflexible, con un orden estricto y jerárquico, sino como el resultado de haber ensayado en el camino, de haber construido el mismo, no con un fin específico, sino como una forma de llegar a otro portal del conocimiento, sin conclusiones absolutas, sino como un abre bocas hacia la exploración a otro nivel. Además hace referencia al valor del error, y de cómo este a pesar de ser objeto de represión, constituye la posibilidad de la evolución.

Será menester además, generar dialogicidades diversas, en donde esos tejidos que se formen sean traspasados por diversas disciplinas en un esfuerzo transdisciplinario de abordar una realidad. Sotolongo y Delgado en el Capítulo IV de su libro: *la Revolución Contemporánea del Saber y la Complejidad Social*, precisan:

“Se necesita un esfuerzo integrador transdisciplinario que unifique las disciplinas en el análisis de los problemas. Y no se trata solamente de un deseo. El diálogo fructífero de saberes es posible por

la comunidad de naturaleza de los problemas que abordan –problemas de nuevo tipo– y de las ideas que estas perspectivas de análisis tienen en común. (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 76)

En el trayecto, el sujeto decidirá sus desvíos, propondrá sus atajos, sus virajes, porque es un camino pensado desde sus propios intereses gnoseológicos, y que tendrá emergencias, puertos de llegada y a la vez de salida. Bajo ésta mirada se propone un trabajo indisciplinar en el aula, que pone en tensión las concepciones sobre la evaluación y las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, éste trayecto que servirá como ruta no pensada ni antepuesta, se presenta como oportunidad creadora del conocimiento, como una respuesta a un cuestionamiento personal vital, y se convierte en una obra personal inacabada, en un proyecto de vida. Es así como sus pretensiones no son las de generar un patrón sistémico estandarizado, sino abrirse como oportunidad de creación individual, única e irrepetible. Creer o pretender que se puede generalizar una ruta para la generación del conocimiento es limitar el mundo y presentarlo por porciones desarticuladas, mirarlo desde la complejidad es una forma de entender nuestras conexiones con el todo, de que estamos interconectados con él...y no que somos una fracción del mismo.

EL MÉTHODO

Entendiendo la no linealidad, y la no unidireccionalidad, se requiere de un método que permita engranar todas las partes articuladas que constituyen el problema crucial de la evaluación, de tal manera que pueda observarse desde cualquier ángulo y por el que se pueda

entrever las redes que se forman alrededor de la misma. Por eso en un intento de relacionar el todo en la parte, y a su vez, la parte inscrita en el todo, se emprende una ruta en forma de holograma, que:

“obliga a visualizar una movilidad enciclopediante, y por lo tanto demanda ir más allá de los límites y las fronteras disciplinares, dar apertura a nuevas formas de razonar y pensar los problemas, los intereses de conocimiento y la realidad, con el propósito de dar posibilidades que impacten la realidad hologramática (interrelacionada e interaccionada)” (Amador, Arias, Cardona, García, Tobón, 2004, pp. 44-45).

Dicho trayecto está inspirado en unos *intereses iniciales*:

1. Las tensiones que surgen alrededor de la evaluación, y más aún su reducción a la calificación como forma nada integral de medición del aprendizaje
2. La evaluación como potencializadora de los procesos de aprendizaje significativo.
3. Las implicaciones en el tipo de ciudadano que se formaría a partir de un cambio en la concepción teórico-metodológica de la evaluación y los procesos de aprendizaje.

Todos éstos cuestionamientos, se articulan para iniciar una ondeante mareada dinámica hacia la *indagación de cómo se ha pensado la evaluación a través del tiempo en términos normativos, axiológicos, pedagógicos y metodológicos; la apuesta de una migración desde una perspectiva evaluativa cuantitativa a cualitativa* , y pensar sobre la posibilidad de *reconfiguración desde una perspectiva crítica y compleja de la evaluación en el aula, apoyado en procesos de aprendizaje basados en la re-construcción de conocimiento, finalizando en el diseño de una evaluación dialógica o colaborativa.*

Dentro de éste marco, es necesario evaluar la *intencionalidad ethopolítica del sujeto*, por cuanto se refiere a un aspecto *ético*, en donde se evalúa la evaluación desde varios escenarios y donde confluyen valores intrínsecos que se forjan a través del acto educativo. Se abre además como posibilitadora de *creación*, dado su propósito apremiante de reconfigurar la evaluación, y además como aspecto *cognitivo*, dada la interrelación con los procesos de aprender a aprender y construir en compañía del Otro. Éstos intereses reclaman inmediatamente el análisis de la praxis del docente y el estudiante alrededor de la evaluación, como actividad intrínseca al acto educativo en donde se circunscriben diversas subjetividades enmarcadas en el plano axiológico de los actores del escenario, a través de las percepciones mutuas que se tienen al respecto y de las condiciones cotidianas que definen y marcan la realidad de la evaluación.

Por lo tanto, el método requiere no sólo de ahondar en la evaluación, el deutoaprendizaje y el interaprendizaje, sino que además configura una oportunidad de “reintroducir el papel del sujeto en observador/computador/conceptuador/estratega en todo conocimiento”, por lo que se aplica el *principio de reintroducción del cognoscente*, propuesto por Edgar Morín (2002), en donde el sujeto construye la realidad, buscando, conociendo, pensando. Él mismo atribuye este camino, cuando en un reconocimiento vital, entiende que el conocimiento no es la acumulación de datos o de información, sino su organización, y alude a la necesaria crítica de la teoría, o más bien de las lecturas de realidad, como se pretende a través de ésta obra.

Así, que en una disposición apasionada e inquietante por explorar nuevas rutas de conocimiento, por establecer redes alrededor de la siempre mutable evaluación, por interconectar

eslabones cruciales que están alrededor de la misma, surge como una duda intersubjetiva la pregunta por-desde-en el conocimiento:

¿Cuáles son las comprensiones epistémicas, normativas, teóricas y metodológicas en perspectiva crítica, hermenéutica compleja que caracterizan y fundamentan los planos y los procesos de la evaluación en clave de horizonte de vida?

Resulta abismal reconocer las comprensiones que desde la evaluación se hilan en una contemporaneidad que clama por cambios paradigmáticos que resignifiquen los procesos pedagógicos, y que se presentan como una esperanza, un sueño, una utopía o mejor aún una pantopía (visto como aquel lugar donde la utopía se hace posible por el maestro (Ainza, F, 1999)), para que emerja como posibilidad una evaluación futurible/futurable, bajo una mirada en prospectiva, que se ofrece como ejercicio metaevaluativo constante de los actores educativos, por cuanto esta responde a un horizonte de vida; de manera que es crucial dado que se antepone a un aspecto del proceso educativo que se percibe como álgido, complejo, en el que intervienen múltiples subjetividades que definirán las acciones, formas y proyecciones del sujeto que la padece.

Para ello, se hace necesario rememorar la trayectoria que ha tenido el concepto de evaluación en nuestro país, apuntando a la esfera normativa de la misma, con la intención fecunda de interrelacionar los tránsitos que se han generado desde la percepción de la cuantificación, la visión que se tiene del estudiante en la respectiva transición de los decretos normativos, así como las implicaciones respecto a la deserción y la promoción. Pero dichos hilados deberán ser anidados a una visión latinoamericana y Colombiana de la evaluación, y más aún hacia una mirada hacia la evaluación en Europa, con el fin de tener una percepción

globalizada de la misma, e ir saboreando cuáles son éstos movimientos coyunturales que ha gestado un *Dolor de Pasado*, entendido como ésa trayectoria que antecede a una evaluación tergiversada en su praxis.

Pero aquel pasado que formó los hilares fundantes de éste presente-presente, que clama ante las demandas contemporáneas, debe ser hilvanado desde la problematización inscrita en las implicaciones de la calificación, la transmisión de conocimientos, los condicionantes del sistema educativo, las percepciones generadas alrededor del docente, las tensiones intersubjetivas que envuelven la evaluación, y los espacios de construcción conjunta en términos de otredad y alteridad; y que desembocan en katas (evaluación-intersubjetividad, evaluación-deuteroaprendizaje, deuteroaprendizaje-pedagogía problémica, legalidad-legitimidad, evaluación-sujeto político-buen vivir) que se piensan, se reflexionan, desde una dualidad sujeto-objeto, para dar apertura a nuevas formas de entender los asuntos pedagógicos, que entran en permanentes dialogicidades con el contexto, los tiempos, los lugares imbricados indudablemente en fenómenos de naturaleza compleja, que en movimiento bucleico se perciben como *Angustias del Presente*. Éstas angustias se perciben como toda la carga histórica que arrastran los procesos evaluativos, y que desembocan en un ondular turbulento, turbio, por cuanto no presenta claridad en su objeto, porque se perdió en el camino, y en la actualidad se vislumbra con dificultad su finalidad.

Finalmente, frente a un panóptico que se presenta como limitador o coartador, vulnerador de la libertad en la cátedra docente, se comparte una experiencia que abre las puertas hacia el trabajo en el aula sin calificación, que consiste precisamente en evaluar continuamente los procesos de aprendizaje y formación, sin tener a cambio escalas numéricas ni escalas

cualitativas, sólo mediada por la emisión de un concepto logrado en conjunto. Ésta experiencia se llevó a cabo en varios niveles de educación básica y media, mediante el fortalecimiento de procesos de deuteroprendizaje a través de la implementación de enfoques problémicos. Éstos hacen referencia a la pedagogía problémica, que busca bajo los principios del constructivismo que el conocimiento sea re-construido en el aula mediante la solución conjunta de los estudiantes de una situación problémica, a través de la generación de hipótesis que deben ser comprobadas mediante mecanismos propuestos en el aula y que finalmente son sistematizadas. El objetivo es aplicar continuamente el método científico y derrocar la transmisión como forma de llegar a la conceptualización, análisis y abstracción.

Al proceso de evaluación sin calificación, y bajo la premisa de aprender a aprender, se pone en el plano del aula los principios del interaprendizaje mediante la figura del paidagogo, entendido como figura del que acompaña en el camino, que lleva de la mano en el proceso, que no alude a la figura del maestro, sino que evoca a un par, a un igual con el que construye conjuntamente.

Éstas experiencias se muestran como una esperanza pedagógica para transformar transitoriamente la realidad del aula, dar el sentido real que tiene el aprendizaje, formar sujetos políticos independientes, autónomos, críticos, emancipados, solidarios, que viven con-en la diferencia, entendiendo su naturaleza como seres inteligentes, que pueden intervenir sus contextos para darle un nuevo matiz a la realidad...se presenta un sueño en cierta forma materializado y que se anhela como una muy posible *Alegría del Mañana*.



Figura 5: Trayecto Hologramático

La dificultad más grande no se encuentra en persuadir a la gente a aceptar nuevas ideas, sino en persuadirla a abandonar las antiguas.
Keynes

“Los errores y dificultades del estudiante deben ser el punto de partida de una verdadera enseñanza”

José Jesús Franco
Docente Educación Básica y Media

DOMINIO SIMBÓLICO

A través de ésta trayectoria se harán lecturas de realidad bajo el dominio simbólico de la metáfora, que se abre dialógicamente para dar cuenta de los intersticios que surgen al pensar la

evaluación, respecto a un *flujo turbulento*, que de acuerdo a sus gradientes de velocidad, generan un movimiento continuo, poco predecible, multidireccional.

Evaluar, que representa un acto intrínseco a la naturaleza humana, bueno en sí mismo, se muestra difuso por cuanto se pretende cuantificar; la cuantificación sana también en sí, se usa para medir el aprendizaje, y es ahí donde entra en tensión la calificación, como mecanismo de estratificación subjetivo, que a su vez reduce y malentende la función del aprendizaje a través de mecanismos que nada o poco tienen que ver con el mismo. Por eso, en tensión se centra como vórtice de interés el aprendizaje, dado que la medición del mismo se ha tergiversado, y más aún, él en su propia esencia es cuestionado, sobre si se produce significativamente en las aulas; por lo tanto se lanza la pregunta por la relación enseñanza-aprendizaje, porque es el docente, quien como uno de los actores principales del escenario educativo, propone una forma de enseñanza, que puede enfocar el proceso hacia la transmisión, repetición o construcción de conocimiento.

Por lo tanto, las propuestas de cambio deben construirse desde el aula, y respondiendo a un contexto definido, para así evitar la homogeneización, que no permite dar cuenta de las expectativas específicas. Dicha homogeneización hace referencia a suponer que todos los estudiantes tienen el mismo nivel en sus conocimientos previos, aprenden lo mismo, al mismo ritmo y responden de igual forma ante los estímulos, y más aún que se deben evaluar de la misma forma y en los mismos intervalos de tiempo.

Un panorama tan vasto, se muestra como forma tridimensional, que está en constante movimiento, respondiendo a cambios generacionales, paradigmáticos, a trazas multiculturales, fluyendo a velocidades apremiantes, en donde se forman vórtices que centran al sujeto/objeto de investigación en el deuterio-interaprendizaje, que fluyen a su vez a través de la evaluación, o

como bien se propone, la evaluación. Pero son múltiples subjetividades que entran a formar parte del fluido, por lo que la aceleración aumenta y entra vertiginosa a formar turbulencias que no dejan entrever claramente las líneas de flujo, presentándose confusas, ante el cambio de velocidad, de dirección, generando nuevos vórtices, donde es posible volver a plantear el problema de la evaluación, por lo que no se presenta como un camino cerrado, al contrario, se presenta abierto, y compuesto de varios fluidos que derrocan la condición sólida que se pudiera pretender acerca de un fenómeno que debe analizarse como es: un constante *fluir turbulento*.

En su trayectoria, según Potter (2002) “el flujo turbulento presenta formas circulares erráticas, semejantes a remolinos, cuyos cambios de velocidad se producen por la existencia de capas que se mueven a diferentes velocidades” (p.78), capas que se entienden como las subjetividades y tensiones que surgen alrededor de la evaluación.

DOLOR DE PASADO

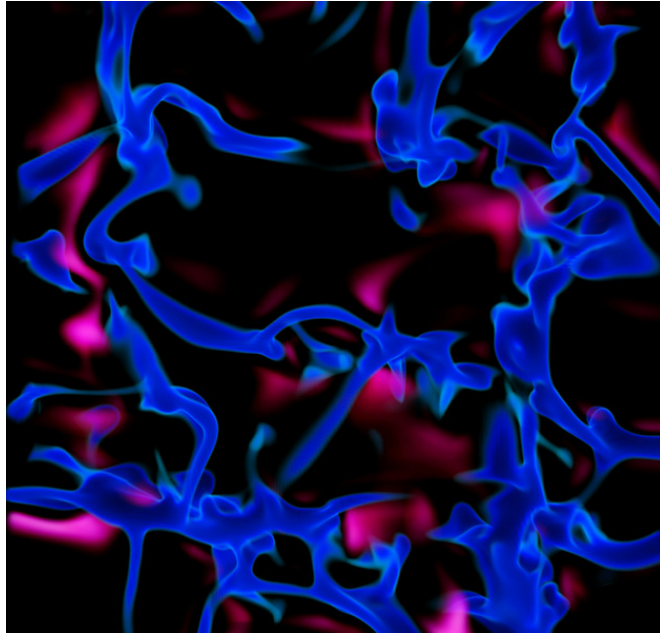


Figura 6: Turbulencia en el sol.

Fuente:http://www.windows2universe.org/physical_science/physics/mechanics/Turbulence.html&lang=sp

A través de la obra de conocimiento, la educación se entiende como el eje que articula los intereses gnoseológicos]: Desde lo ético (despedestalizar la evaluación) desvirtuando el valor de la cuantificación y la medición, desde lo cognitivo (cuáles son los trayectos y trazos neuropedagógicos en la temporalidad de la evaluación), desde lo praxiológico (involucrar la evaluación a la realidad del mundo de la vida), desde lo sociológico (hacer lecturas de vida, de los territorios sociales de los evaluados), desde lo estético (reconfigurar la evaluación para el mundo de la vida). Los cuales se convierten en un camino que se piensa y no en un camino pensado, que utiliza la evaluación como plataforma para el desarrollo del pensamiento en espacios de aula, mediada con la metacognición como posibilidad de potenciación del aprendizaje en el ser humano.

Las evaluaciones dependientes del lápiz y el papel se deben, en gran parte, a la noción de que aprender es memorizar y que la medida de la inteligencia está en relación directa con la cantidad de información que se ha retenido en el cerebro”

*Orlando Salgado
Docente Educación Básica y Media*

La evaluación es un juicio de valor que resulta de comparar lo observado, evaluado con un referente o patrón preestablecido, por medio del cual el docente evidencia un avance, un alcance de un logro y de acuerdo a éste toma decisiones, según lo que a la luz del Ministerio de Educación (2008), se llama evaluación: a todo juicio educativo y de calificación que se da sobre una persona o situación basándose en una evidencia contrastable.

Los procesos evaluativos han estado ligados a extensos debates sobre la escala de calificación más apropiada a utilizar, al tipo de calificación, a los criterios de promoción; y éstas discusiones hacen parte de una transformación en la concepción que se tiene acerca del sujeto educable, por cuanto las mismas normativas han venido metamorfoseándose.

Con relación a lo anterior, se sugiere un recorrido histórico por las diferentes reformas y reestructuraciones por parte del Ministerio de Educación Nacional, donde se evidencia claramente los cambios en cuanto a la concepción de la evaluación, el aprendizaje, la enseñanza y la promoción, con el objetivo de hacer claridad histórica en contextos de aplicación y realidad. Comparados estos, con hechos de importancia histórica para el país, mirados desde una perspectiva compleja. La realidad sujeto-objeto se vuelve sujeto-sujeto, dada la implicación en esa relación.

EFUSIÓN HISTÓRICA Y NORMATIVA

La normatividad en nuestro país es como una efusión, en donde la velocidad de las moléculas entendidas como los decretos y reformas, aumentan su energía cinética, es decir, aumentan su frecuencia de expedición, por cuanto aluden a cambios continuos de acuerdo a las necesidades contextuales.

Aludiendo a los cambios y reformas más importantes que se han dado desde 1976 y recordando que entre 1984 y 2002 se expidieron tres decretos y siete resoluciones que reglamentaron los procesos de evaluación y promoción para los establecimientos educativos, es preciso iniciar con el análisis del decreto ley 088 de 1976; por medio del cual se reestructuró el sistema educativo y se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional. En éste se determina aparte de la estructura orgánica del Ministerio como tal, que la educación se dividirá en educación formal, compuesta por educación preescolar, educación básica (5 años de primaria y 4 años de secundaria), educación media y educación superior, además de la educación no-formal.

También instituiría la educación especial y la promoción automática de un grado a otro en la educación básica primaria la cuál sería reglamentada posteriormente y que generó tantos cuestionamientos en la época, ya que toda la comunidad entendió con dicha medida que nadie podía perder el año por ningún motivo, idea errada con respecto a la norma; la cual dice en algunos de sus apartes “Que es voluntad del Gobierno Nacional trabajar por el logro de universalización de la educación básica primaria y por el mejoramiento de su calidad”, ítem el cual, respondía a un estudio minucioso hecho en esa época que mostraba la enorme incidencia en la reprobación escolar y la creciente deserción de los estudiantes de las aulas de clase.

Con éste decreto ley se garantizaría la permanencia de los estudiantes en las instituciones, derribaría la idea de atribuir las deficiencias del sistema escolar y su currículo a los mismos, razón por la cual, se disminuirían las tasas de repitiencia y deserción.

Además, se reconocía que “la evaluación escolar es un factor esencial para promover el desarrollo del alumno, del maestro, de la institución escolar, de la comunidad, y por lo tanto, de la calidad de todo el sistema educativo” y “que la motivación del estudiante no debe lograrse exclusivamente por el procedimiento de la nota tradicional”. Para terminar dice “las prácticas evaluativas más generalizadas tienden a reducir la evaluación escolar a la asignación de notas y promoción, con grave detrimento del enfoque integral, formativo inherente al proceso educativo”.

Es evidente que desde hace un poco más de tres décadas ya se hablaba de la evaluación como oportunidad de mejora y de factores que aún entran en consideración como lo es la motivación del estudiante, que debe originarse de raíces lejanas al interés de la obtención de una nota. Y es preciso anotar cómo se hace una crítica a la reducción de la evaluación a la calificación, y cómo ésta obstaculiza la formación integral. Sin embargo, es bastante curioso que éstas apreciaciones todavía circulen en el ámbito educativo, sin mostrar mayor cambio desde la praxis. Esto sugiere que aunque las visiones de la evaluación cambien desde sus directrices, es precisamente desde la cotidianidad donde se legitiman.

Respecto a la promoción automática, que a pesar de dar claridad en los criterios y unos mecanismos que precisan las condiciones bajo las cuales se puede perder el año, proponía que el estudiante que quedaba con logros pendientes pasaba al año siguiente, con unos planes individualizados de recuperación preparados por los docentes, los cuales no fueron puestos en

práctica como lo pedía el decreto y fue derogado en el año 2001, debido a un incremento en los índices de repitiencia escolar.

Al respecto, todavía es común presenciar serias discusiones en las comisiones de evaluación y promoción al finalizar el año lectivo entre los docentes por la pertinencia de promover a estudiantes con logros pendientes, lo que hace que persista la duda sobre las mismas. Así mismo se cuestionan los criterios evaluativos que se han usado, y que son altamente debatibles dado que se limitan al cumplimiento de requisitos y no responden realmente al seguimiento de procesos.

Es por eso que asumir una postura a favor o en contra de la promoción de estudiantes con logros pendientes y hacer actividades de nivelación después de determinado tiempo es relativa, y dependerá de las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo la evaluación y la calidad de los procesos adelantados. Por lo tanto, los criterios de promoción van estrechamente ligados a los resultados de la evaluación, que definirá la situación académica de un estudiante.

El decreto 1419 de 1978, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional, trata de clarificar el concepto de currículo, entendido como el “conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participen alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”. Dice que el proceso educativo debe estar centrado en el alumno, para que este se desarrolle armónica e integralmente como persona y como miembro de la comunidad y que se tendrían indicadores de evaluación.

Este decreto se reglamentó con la expedición de otro decreto, el 1002 de 1984, por el cual se estableció el plan de estudios para la educación pre-escolar, básica primaria y secundaria y media vocacional de la educación formal colombiana, estableciendo áreas comunes, organizando y distribuyendo los tiempos en horas semanales y anuales con horas clase de 60 minutos y además dice en su artículo 19 acerca de la evaluación que es

“Parte esencial del proceso educativo y como tal no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje”. (Decreto 1002, 1984)

En la resolución 17486 de 1984 se da claridad al concepto de promoción y se le otorga autonomía a las instituciones educativas para establecer los medios para estimular, orientar y evaluar estas cualidades. Los resultados de las evaluaciones, se expresaban numéricamente en escala de 1 a 10, cuyo equivalente conceptual fue el siguiente: 9 a 10 Sobresaliente, 8 a 8.9 Bueno, 6 a 7.9 aprobado y de 1 a 5.9 No aprobado.

La nota tenía una sola cifra decimal, y los períodos tenían un valor porcentual de 10% primer período, segundo período 20%, tercer período 30% y cuarto período 40%. Esto evidencia una clara intención de que el estudiante se esforzara mucho más en los últimos periodos académicos. La nota mínima para aprobación de una asignatura era de 6.

Por la evolución de la evaluación hasta el momento, se observa la importancia de la nota cuantitativa, pero se va involucrando conceptos cualitativos del desempeño de los estudiantes. Es decir, se nota una transición entre la evaluación cuantificable y su respectiva atribución a un

proceso solo explicable desde la cualificación dada la subjetividad e imprecisión al tratar de medirlo.

El decreto 1469 de 1987, entró a reglamentar el artículo 8° del decreto 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de básica primaria. Donde se aclararon ciertos conceptos importantes como:

- **Calificación:** juicio de valor sobre el desarrollo y progreso del alumno expresado en una escala convencional.
- **Promoción automática:** es el proceso por medio del cual después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que en el nivel de educación básica primaria, es promovido al año siguiente al finalizar el año lectivo o antes si sus capacidades y logros se lo permiten.
- **Evaluación escolar:** es el proceso de seguimiento y valoración permanente del estudio en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno de acuerdo a los fines de la educación.

El proceso permanente de formación y evaluación de los alumnos era entregado a los padres de familia en un boletín informativo bajo una escala nacional establecida a partir de 4 calificaciones: excelente, bueno, aceptable e insuficiente.

Si se observa con detenimiento en éste decreto se hacen visibles conceptos importantes de la evaluación como su misma definición: “proceso *permanente* de *formación*”, que alude a que la evaluación no puede ni debe ser terminal, que es un proceso y no un resultado, y que apunta a la

formación y no sólo al fortalecimiento de la dimensión cognitiva. Sin embargo todavía está estrechamente ligada a la calificación y trata de desligarse de la minuciosidad decimal para abrirse a conceptos más generales, pero siempre bajo una escala de medición.

También cobra importancia la figura de promoción automática como tal, dado que abre la posibilidad de que un estudiante sea promovido pese a no haber superado algunos logros. Al respecto cabe como oportunidad de que ante un sistema demasiado rígido o caracterizado por el uso de estrategias evaluativas erróneas, se pudiera buscar como posibilidad su flexibilización mediante ésta estrategia.

En el decreto 1860 de 1994, se propone que en el plan de estudios se debe incluir la evaluación de logros del alumno y establece que deberá ser continua, integral y cualitativa, expresada en informes descriptivos. En cuanto a la evaluación en el 1860, sus finalidades principales son:

- Determinar la obtención de los logros definidos en el proyecto educativo institucional.
- Definir el avance en la adquisición de los conocimientos.
- Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.
- Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades.
- Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. (FLEXIBILIDAD CURRICULAR)
- Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo.
- Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia.

- Proporcionar al docente información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas.
- Programar actividades grupales o individuales que se requieran para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos.

Y adicional a esto pueden utilizarse los siguientes medios de evaluación (MEN, 1994):

1. Uso de pruebas de análisis, comprensión y asimilación de conceptos.
2. Observaciones por parte del docente y enriquecimiento mediante un feedback a sus estudiantes.

Lo anterior con un registro de calificación de insuficiente, bien y excelente.

Bajo éste decreto se pone en manifiesto la transición de la evaluación por objetivos hacia la evaluación por logros, que entraron en vigencia al mismo tiempo que se promulgó la Ley 115 de 1994. Según Cerda (2005) “por medio de éstas reformas se pretendía elevar a los niveles de rangos nacionales a un conjunto de logros y convertirlos a las metas básicas de la educación colombiana”.(p.37)

Paralelo a estas disposiciones se encuentra el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 (Pacto social por la Educación), que se define como:

“Conjunto de propuestas, acciones y metas que expresan la voluntad educativa del país de cara a los siguientes 10 años. Su objetivo primordial es que se convierta en un pacto social por el derecho a la educación que, con el concurso de la institucionalidad y la ciudadanía en general, permita identificar y tomar las decisiones pertinentes para avanzar en las transformaciones que la educación necesita” (Plan Decenal de Educación 2006-2016, párr.1)

En éste se plantea la importancia de revisar el sistema de calificación vigente y la promoción automática. El mayor problema de la educación en Colombia es éste sistema de evaluación, es

"Calificar a los estudiantes, con conceptos y no con notas numéricas, unido al hecho de que el 95% de los alumnos debe ser promovido al siguiente grado y la evaluación por logros con sus respectivas recuperaciones, han provocado un descenso en el interés de los alumnos y hasta de los docentes, menor dedicación de parte y parte por cuanto hay un final más o menos previsible. Los ciudadanos hablan de una relajación en el proceso de enseñanza-aprendizaje." (Periodismo Público Voces Ciudadanas, *s.f*, párr.7)

En el año 2002 se promulga el decreto 230, el cual reglamenta normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes y es modificado o reglamentado en su artículo 9º por el decreto 3055 de 2002, en cuanto a la promoción de los educandos, "los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa". Al finalizar el año escolar las comisiones de evaluación y promoción de cada grado serán las encargadas de determinar cuáles educandos deberán repetir un grado determinado, basados en una valoración final de insuficiente o deficiente en 2 o más grados consecutivos, o en 3 o más áreas o que hayan dejado de asistir injustificadamente al 25% de las actividades académicas durante el año escolar.

Con la pregunta ¿Usted qué propone para mejorar la educación en Colombia? hecha a través de los medios de comunicación en 2007, cerca de dos mil ciudadanos de diferentes rincones de la geografía nacional respondieron directamente: Derogar el Decreto 230 del 2002.

Resultado de un foro nacional acerca de la educación en Colombia y donde se discutió en profundidad todos los artículos de dicho decreto, entre nivelaciones, escalas evaluativas, promociones anticipadas y muchos otros temas.

Así se expide la Resolución 2343 de 1996, en la que se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal, por asignaturas, pero con la dificultad que eran logros muy generales y esto dificultó su interpretación, desarrollo y aplicación.

Seguido a esta consulta nacional y la resolución 2343 de 1996, se expide un decreto derogando el 230, que fue el decreto 1290 de abril de 2009, en donde se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Por medio del cual la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza entre otros en el ámbito institucional. Los propósitos de esa evaluación son:

1. Identificar ritmos, estilos y avances de los estudiantes para valorar sus avances.
2. Propiciar el desarrollo integral, identificando sus progresos.
3. Propiciar soporte a las debilidades de los estudiantes.
4. Promoción de estudiantes.
5. Implementar un plan de mejoramiento institucional.

Los cuales ayudarán a elaborar el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIIE), bajo una escala de valoración nacional: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico, Desempeño Bajo.

Cada establecimiento determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo al SIIE y el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante. También determina la promoción anticipada de grado durante el primer período del año escolar, dando libertad a los establecimientos educativos para adoptar criterios y procesos que permitan dicha promoción.

Ante el anterior recorrido construido por normas y decretos cabe preguntarse si el Ministerio y sus dirigentes conocen las realidades para lo cual legislan. Definitivamente sentar, aterrizar, delimitar y a la vez destruir fronteras en el campo del conocimiento y de la investigación en educación, como escenario, como contexto y en la pedagogía como forma, como metodología, se anteponen como un reto por cuanto en el campo de aplicación se desdibujan las propuestas planteadas.

A través del recorrido histórico, es notable que las razones y los fundamentos expuestos en la normatividad declarada por el Ministerio desde 1976 con su decreto 088, en donde la promoción automática suscitaba que la educación debía estar centrada en el alumno y que por ende se debía disminuir los índices de repitiencia y se resalta el tránsito hacia una evaluación cualitativa, centrada en informes descriptivos, para abandonar la emisión de los conceptos evaluativos a través de las notas cuantitativas.

La historia de la evaluación desde esa época ha estado enmarcada básicamente entre el decreto 230 del 11 de febrero del 2002, en el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción, donde decreta que la evaluación de los estudiantes debe ser continua e integral y se hará en cuatro períodos de igual duración, donde se evalúan logros, competencias y conocimientos que el alumno deberá alcanzar al finalizar cada período y se plasmará en un informe final con escalas de valoración de excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y

deficiente, en el cual el docente se encargará de diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan algunas dificultades en su aprendizaje.

Así mismo el decreto 1290 del 16 de abril de 2009, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y su promoción, y se evalúa la forma en que se desempeñan los alumnos con escala de valoración en desempeño superior, alto, básico y bajo y una escala numérica siempre y cuando se ciña a la escala señalada en el decreto.

En definitiva mientras que en el Decreto 230 la evaluación persigue el alcance de logros y competencias de los estudiantes y esta a su vez sirvió en su época para suministrar información para las autoevaluaciones académicas de las instituciones y así mejorar sus planes de estudio; en el 1290, es un identificador de características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances, los cuales aportarán información valiosa al PMI (Plan de Mejoramiento Institucional) de las instituciones. Ambos decretos enmarcados en la ley 115 de 1994.

No obstante la evaluación ha sido un tema de especial importancia y medidor de recursos e imágenes que las sociedades se han encargado de juzgar ya que de una u otra manera son espejos del nivel de los maestros, las instituciones educativas, las sociedades, los resultados de gestión de los gobiernos de paso, los cambios históricos, el nivel de sus desarrollos y puntas de lanza que han enmarcado de una u otra manera la orientación que los gobiernos han hecho de sus recursos y la medición y regulación de sus políticas, todas estas dirigidas por la sociedad de consumo, políticas de estado e indicadores de resultados, los cuales han obligado a la rendición de cuentas de estos al FMI (Fondo Monetario Internacional), al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y demás potencias mundiales con el objetivo de conseguir y mantener recursos y resultados que

nos han exigido un esquema de gerencia de la educación alejada de las realidades de las comunidades, de sus necesidades, de sus escuelas, de sus miserias, de todo aquello que la praxis educativa sólo da a los maestros para orientar y mantener el rumbo de la formación de niños y jóvenes que son cada vez más, sometidos a un mundo globalizado y convertidos en cifras y resultados medidos por la racionalización de los recursos para su propia realización y educación y sin respeto por su humanidad y realidad cada vez más dura y agobiante.

Es por esto que apostamos a una evaluación crítica, o como diría Paul (1987) “a un proceso de llevar al estudiante a conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar información suministrada o recogida por observación, razonamiento o comunicación de manera activa y hábil, como una guía hacia la creencia y la acción”.(párr.7)

ESCENARIOS DE LA EVALUACIÓN

EVALUACIÓN EN EUROPA

La Comunidad Económica Europea a nivel educativo está reglamentada por la ley orgánica No. 2 de 2006 del 3 de mayo. En cuanto a la educación infantil, está reglamentada desde el nacimiento hasta los 6 años, en 2 ciclos; el primero hasta los 3 años y el 2º de los 3 a los 6 años. En ambos ciclos, las asignaturas están distribuidas así:

- Desarrollo afectivo
- Movimientos y hábitos de control corporal.
- Comunicación y lenguaje.
- Convivencia.
- Relación social y autonomía personal

Es claro observar por estas dimensiones en estos ciclos de educación infantil que se presta mucha importancia a formar seres autónomos, libres y con amor.

La educación primaria consta de 6 cursos académicos (niños entre 6 y 12 años), y comprende 3 ciclos de 2 años cada uno y se organizan en 2 grandes áreas del conocimiento así:

- Conocimientos del medio natural, social y cultural.
- Educación artística.

En cuanto a la evaluación el estudiante accederá al ciclo educativo o etapa siguiente, siempre que se considere que ha alcanzado, las competencias básicas correspondientes y el adecuado

grado de madurez. Se hará una evaluación al igual que en secundaria de diagnóstico al finalizar el segundo ciclo.

La educación secundaria obligatoria, dividiéndola en 4 cursos para estudiantes entre 12 y 16 años, en aspectos como: el humanístico, artístico, científico y tecnológico. Haciendo más énfasis en la orientación educativa y profesional de los estudiantes o lo que es llamado comúnmente como orientación vocacional.

En los 3 primeros cursos de ese ciclo, las asignaturas son: música, ciencias de la naturaleza, educación plástica y visual y las tecnologías, materias las cuales están orientadas especialmente a las artes y la tecnología. Como optativas obligatorias a cursar en uno de los 3 cursos antes mencionados están:

- Educación para la ciudadanía
- Derechos humanos (donde hacen especial hincapié en la igualdad entre hombres y mujeres, igualdad de género).
- Educación en valores.
- Expresión oral y escrita.
- Comunicación audiovisual.
- Tecnologías de la información y las comunicaciones
- Además deberán transversalizar en todas las asignaturas la educación en valores.

En cuanto a la evaluación al finalizar el segundo curso de educación secundaria, se hará una evaluación de diagnóstico, la cual les permitirá evidenciar los avances y progresos en cada uno

de los objetivos trazados al comienzo. En caso de no ser satisfactorio el resultado, se puede promover al curso siguiente pero repitiendo las asignaturas pendientes por superar.

El título de educación secundaria permitirá acceder al bachillerato (formación profesional del grado medio). Lo cual muestra que es un sistema que paralelo al nuestro da un título de educación secundaria básica y que continuando en el proceso les garantiza una educación para el trabajo y de orientación vocacional, el cual comprende 2 cursos con duración de 4 años, en las siguientes modalidades:

- Artes.
- Ciencias y tecnología.
- Humanidades y ciencias sociales.

Éstas se organizarán en materias comunes de modalidad y en materias optativas comunes, así:

- Filosofía y ciudadanía.
- Historia del País.
- Educación física.

Uno de sus grandes objetivos es proporcionar a los estudiantes una formación que les permita madurar intelectual y humanamente, basados en desarrollo de actividades de proyección social, para que así puedan incorporarse a la educación superior.

La evaluación será continua y diferenciada según las áreas. Los estudiantes se promocionan de 1º a 2º cuando hayan superado las materias cursadas o perdiendo 2 materias como máximo, caso en el cual se matriculan en 2º curso, con las materias pendientes del 1º curso.

Los centros educativos organizarán las actividades de recuperación y evaluación de las materias pendientes. Los estudiantes podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado.

Por consiguiente, luego de dar una mirada a esta legislación educativa europea, es fácil deducir que hacen un verdadero énfasis, en aspectos tan importantes en la formación de un individuo como: la autonomía, la ciudadanía, los valores, los derechos humanos, las artes, la tecnología, las comunicaciones, en fin esto deja ver a todas luces que tienen una clara conciencia de que la formación del ser humano, debe estar enmarcada en valores ciudadanos y de convivencia, cimentado esto, complementan el currículo con disciplinas constructoras de seres sensibles al arte y las ciencias sociales.

EVALUACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Ante el análisis de las realidades que confluyen en la evaluación en nuestro país, es necesario extender la mirada hacia un contexto latinoamericano, que permita encontrar diferencias y puntos comunes. En el informe presentado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) sobre la enseñanza secundaria en América Latina (2004), es posible visualizar similitudes en torno al desarrollo evaluativo de acuerdo a los intereses del educador, la distancia que hay entre el aprendizaje del contexto, así como los intereses de elevar los indicadores de calidad, las aulas saturadas...en fin, el panorama contiene las mismas vicisitudes.

En dicho informe que busca difundir análisis comparativos sobre los sistemas nacionales de enseñanza, se presenta como una dificultad comparar los niveles de educación de un país a

otro, dado que las escalas de calificación y aprobación son bastante variadas. Por ejemplo, mientras en Cuba la escala evaluativa se extiende hasta cien, en Ecuador y Venezuela, la escala va de 0 a 20. Además se hace evidente la divergencia de criterios para la puntuación mínima de aprobación, así como los criterios para pasar de un nivel a otro, tal es el caso de Cuba y Chile en donde éstos involucran exámenes finales, trabajos prácticos y ejercicios comprobatorios. Es igualmente importante resaltar la importancia que se le ha otorgado en los últimos años a las pruebas estandarizadas internacionales como patrón de comparación y posicionamiento, además que se reconocen como indicador de calidad a nivel nacional.

Zulma Perassi (2008) analiza en la Evaluación de la Evaluación, cómo en algunos países las evaluaciones son de “high stakes” o alto riesgo, dado que los resultados tienen un fuerte impacto en las estructuras de los sistemas nacionales y locales, dentro de los cuales se encuentra nuestro país, tanto para el caso de las pruebas estandarizadas internacionales como las nacionales. Según Ferrer (2002) “en países como Chile y Colombia, los resultados poseen alto impacto”.(p. 27)

En nuestro país las políticas de calidad se plantean de acuerdo a los resultados de las pruebas estandarizadas, tal es el caso de “Todos a aprender”, que es la actual propuesta liderada por el Ministerio de Educación, que tiene como fundamento los esfuerzos en pro de la calidad de la educación, “aumentando la cobertura, modificando los esquemas de evaluación de los actores al interior del sistema e introduciendo de forma sistemáticas la ***aplicación de pruebas internacionales*** que permitieran conocer con mayor certidumbre el nivel logrado por los estudiantes de los diferentes establecimientos educativos en el país”.

Afirmaciones que como bien lo sintetiza Gómez (2010): "Equiparan rendimiento escolar con desempeño en pruebas estandarizadas, a partir de las cuales, se sacan conclusiones sobre la calidad educativa".(p. 80)

Respecto a los resultados de las pruebas internacionales, el ministerio de educación enfatiza que producto de estos procesos de evaluación –internacionales- se sabe que la situación de Colombia en el contexto internacional no es buena y que incluso en el contexto latinoamericano nuestro desempeño no se destaca.

De ahí que los intereses planteados desde el ministerio y transmitidos desde las secretarías de educación departamentales a las instituciones educativas, reflejen un deseo de emprender acciones que mejoren el desempeño en dichas pruebas.

Sin embargo, se advierte la tensión creada dado que éstas sólo evalúan una dimensión de la formación humana:

"Desde una concepción simplificada, los resultados de las evaluaciones nacionales se constituyeron en la medida de la calidad de un país, sin advertir que el concepto de calidad no puede capturarse en una evaluación parcial, requieren en cambio, múltiples y variados abordajes" (Perassi, 2008, p.22)

A partir de la década de los años noventa, se inicia una concientización de la falta de estándares en los aprendizajes requeridos a nivel latinoamericano, y se generan unos fuertes cuestionamientos sobre la calidad de la enseñanza. Además, se proyectan como objetivos la responsabilidad de las instituciones educativas para generar una formación basada en la democracia, la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad.

Posteriormente, en el tercer informe presentado por PREAL (2006), titulado “cantidad sin calidad”, se reconoce el terreno ganado en la definición de estándares, y la constitución de las pruebas nacionales, pero cuestiona la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas educativos.

Por otro lado, y tal como la afirma Ahumada (2001) “en la mayoría de los países latinoamericanos, el proceso de evaluación ha estado centrado en lo que podría denominarse una hetero-evaluación, es decir un proceso que nace desde el profesor hacia el estudiante”. (p.17). De ésta forma se enfatiza en procesos unidireccionales que son difíciles de superar y que prevalecen en muchos casos a pesar de reconocer la necesidad de innovar en las estrategias evaluativas.

“Siempre se tiende a homogeneizar y a utilizar criterios muy semejantes a pesar de lo disímil de la población estudiantil”

Gonzalo Duque-Docente Educación Básica-Media

EVALUACIÓN EN COLOMBIA

La evaluación en Colombia ha permeado notoriamente la vida académica desde varias décadas anteriores, con visiones primigenias en la década del 70’ con el decreto-ley 088 de 1976 se deja entrever la posibilidad de la promoción automática como posible salida a las ya existentes problemáticas de deserción y repitiencia que ya se vislumbraban en el escenario educativo, en esta ley se establece la evaluación a través de las propuestas curriculares específicas de cada región y el seguimiento minucioso a cada una de las propuestas del Ministerio de Educación. Con esta ley se dan los primeros pasos hacia la migración de la evaluación cuantitativa a la visión cualitativa. Ya se percibía las dificultades que se generarían con el tiempo con aquello de la promoción anticipada, se decide entonces reglamentar y/o

especificar la norma a través del decreto 1419 de 1978 donde se especifican con mayor claridad los contenidos curriculares y se brinda una mirada a los fines y objetivos de la educación.

Bastó el transcurrir de tan solo 6 años para que el gobierno reglamentara el decreto 1419 a través del 1002 de 1984, en el cual se estableciera los grados de básica primaria, básica secundaria y educación media que actualmente se conocen, con este decreto se enfatiza en niveles que en otrora no se reglamentaban, tales como transición y educación media. Durante ese mismo año se concretan conceptos tan ambivalentes como promoción, bachiller, cumplimiento de objetivos e incluso se aborda el tema de obtención de logros bajo la resolución 17486 de 1984, allí se concluye que para que un educando sea promovido deberá demostrar una formación integral manifestada a través de la apropiación de conceptos, habilidades y destrezas.

En la misma década de los 80' se reglamenta el decreto 1469 de 1987, enfatizando en la interpretación que se debe abordar al tema de promoción Vs deserción y repitiencia, el significado de evaluación escolar y calificación.

Posterior al trasegar de la concepción de la evaluación en Colombia en las décadas de los 70' y 80', se instala en la escena educativa el decreto 1860 de 1994, en el que se explicita la manera como se debe presentar el proceso comportamental y académico a los padres de familia, haciendo visibles las necesidades y urgencias al respecto para con el estudiante.

Paralelo a dicha normatividad se priorizan los contenidos curriculares acordes a las necesidades de un niño(a) en las diferentes edades cronológicas y mentales, logros curriculares

que se abordan en la resolución 2343 de 1996, es allí donde se interpreta la evaluación como un todo, incluyente, participativa, activa, con sentido, procesual y guiada con unos parámetros establecidos.

Emerge entonces, el nefasto decreto 230 de 2002, cuya propuesta por el margen de reprobación del 5% o inferior, recaba en un sistema educativo ya socavado, e induce y alienta la discusión por la promoción anticipada y los criterios y/o niveles de exigencia al interior del aula, cuestión que “culmina” en movilizaciones nacionales, foros y encuentros educativos que convergen en el decreto 1290 de 2009, que de cierta medida brinda autonomía a los establecimientos educativos para establecer su propio y ajustado sistema de evaluación.

Es evidente que Colombia ha hecho migraciones conceptuales e idearios importantes acerca de la evaluación, desde el estricto contenido hacia el fortalecimiento de las competencias, desde la visión cuantificada del resultado de los estudiantes hacia una relación cualitativa del mismo, desde una mirada disciplinar hacia una contemplación tímida interdisciplinar, es decir, se hace manifiesto, el recorrido que ha realizado el concepto de evaluación en Colombia, sin duda alguna con la intencionalidad de brindar/asegurar una propuesta acertada y pertinente a los requerimientos del educando, el contexto y el momento histórico, pero así mismo las falencias que la propuesta y sus diversas interpretaciones han tenido y persisten en la puesta educativa nacional. Parece ser que en los círculos académicos cobra cada vez con mayor importancia el tema de la evaluación y su incidencia en el devenir educativo del país, haciéndose así perentorio que emerjan nuevas políticas públicas de educación que confluyan en propuestas que respondan a las necesidades del milenio.

“La evaluación pedagógica: congelada en el tiempo”

Orlando Salgado-Docente Educación Básica-Media

Después de recorrer los escenarios de evaluación planteados, no es difícil vislumbrar que la evaluación es un aspecto crucial del proceso educativo, y que sin importar la ubicación espacial requiere de una hermenéusis que permita su reconfiguración futura en una educación del presente.

ANGUSTIAS DEL PRESENTE - PRESENTE

“Pensar la evaluación implica en esencia analizar una acción humana”

Zulma Perassi

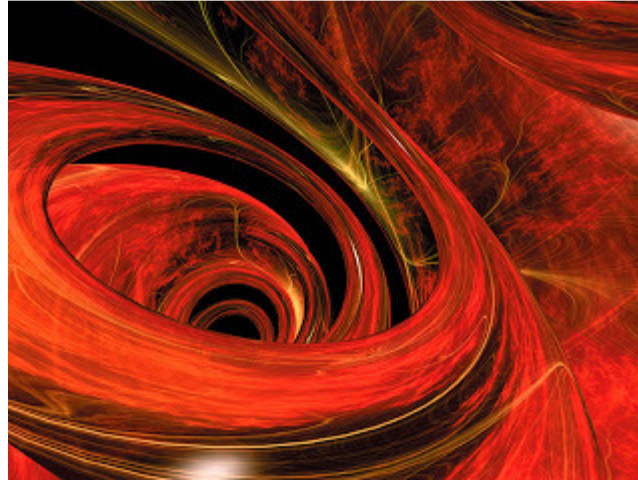


Figura 7: Vórtice mental: Flujo turbulento en rotación espiral con trayectorias de corrientes desquiciadas.
Fuente: http://eluzumaki.blogspot.com/2007_05_01_archive.html

La educación es el proceso de potencialización de múltiples dimensiones del ser humano, acercándolo al conocimiento hacia la construcción de verdades posibles, como forma de dar respuestas a cuestionamientos vitales que marcan su tránsito por la historia.

Es la posibilidad de intercambio de experiencias, de hacer del individuo un ser social y político, que interactúa y construye su esbozo del mundo en compañía del otro, reconociéndose y reconociéndolo como agente de transformación de su entorno.

En este proceso se forjan o fortalecen valores fundamentales para vivir en comunidad, así que la solidaridad, el respeto, la autonomía y la libertad constituyen las bases para la vida con el otro, llevándolo a tomar una postura crítica como ciudadano, como ser político, ético en sus decisiones y sus acciones, defensor de una democracia participativa, posibilitador de la oportunidad de aprender a vivir juntos.

El aula es el espacio vital en el cual fluctúan diversas y múltiples variables, es evidente que el acto educativo está inexorablemente ligado a un proceso evaluativo. Evaluar es inherente a la naturaleza humana y marca potencialmente el ritmo escolar. Aunque evaluar no es lo mismo, pero alude a la calificación, se generan interrogantes alrededor de la misma, que pone en escena varias situaciones que intervienen en la vida escolar: ¿Por qué al finalizar un ciclo vital todo el recorrido se resume en un número o en una letra?, ¿cuáles son las subjetividades predisuestas alrededor de la misma?, qué intencionalidad tenía quien con sus propias subjetividades lanza un juicio respecto a un acto introspectivo? ¿Qué grado de justicia y equidad hay detrás de una simplificación del nivel de aprendizaje?, ¿Será que una nota es el reflejo de la apropiación del conocimiento: y es que éste se puede medir comparativa y homogéneamente?

La evaluación en el aula se percibe como la herramienta más eficaz para ejercer toda la fuerza de autoridad que posee el docente. Es un mecanismo de coacción que está supeditado a la medición, desdibujando así el objetivo fundamental de la educación: el aprendizaje. ¿Para qué se evalúa?, ¿con qué fines?, ¿bajo qué parámetros?, ¿con qué intencionalidad?

Cuando sus profesores le hacen evaluaciones, ¿usted siente que realmente aprende?

“No, porque uno con las evaluaciones no aprende nada”...los profesores las hacen para colocar malas notas y así no se aprende ...ellos nos obligan a hacer evaluaciones escritas porque sino las presentamos nos amenazan con perder la materia.

Michael Steven Jiménez

Jhon Michael Jiménez-Estudiante de octavo grado

Abordar estos cuestionamientos implica directamente pensar las variables que intervienen en el ámbito escolar y directamente en la evaluación. Ésta se realiza generalmente con el objetivo de medir el aprendizaje adquirido en un periodo de formación, pero está supeditada al hecho

mismo de aprender: depende del ritmo de aprendizaje individual, de motivaciones y singularidades personales que definirán las formas de asimilar el conocimiento. Por lo tanto es completamente erróneo seguir utilizando técnicas evaluativas homogeneizadoras, presionar con los tiempos para obtener una respuesta, con querer alcanzar siempre un cuadro único con los mismos matices...sin considerar que las interpretaciones son tan amplias como el espectro mismo.

Así pues, se aprende de diferentes formas y ritmos, motivados por diversos propósitos, definidos por un contexto que a su vez define las experiencias de vida y las expectativas frente a la misma, es un condicionante para el individuo.

Por lo tanto el impacto del acto educativo es variante y nada generalizable, fluctuante y depende de esas condiciones particulares del entorno y de las motivaciones más profundas del individuo como actor principal del proceso de aprendizaje (y no del de enseñanza). Surge como necesidad imperante identificar esas condiciones del contexto de los estudiantes, no es posible guiar a través de un terreno desconocido, ni negar el camino ya labrado: “conocer diferentes aspectos que configuran los contextos socioculturales particulares de los que provienen los alumnos, colabora con el logro de una interpretación más ajustada a la complejidad propia de cada realidad”(Perassi, 2008, p.22), aquella que no puede ser ajena al conocimiento, que debe estar conectada al mismo, que no puede parcializarse ni paralelizarse sin contacto alguno.

“Los estudiantes juzgan una materia por el docente, porque no le cae bien..etc., así que por este tipo de cosas cerramos nuestra mente a nuevos aprendizajes. Se supone que uno 11 años de la vida estudiando o hasta más, debería salir del colegio con muchos conocimientos, pero no es así. Ahí entran muchos factores, como el profesor, los padres, situaciones problemáticas en el hogar, actitud del estudiante, etc. Así que para uno juzgar a un estudiante por su mal comportamiento,

primero hay que saber qué tipo de vida tiene el alumno, que cosas pueden estar interrumpiendo su disciplina, comportamiento, dedicación o concentración. -nadie sabe lo de nadie- y es muy fácil juzgar y difícil ponerse en la situación del otro y más en éstos barrios”

*Luz Nury Ortiz
Estudiante Grado Undécimo*

Aunque el propósito de la obra no involucra la evaluación del comportamiento, éste implícitamente juega un rol muy importante dentro de los procesos evaluativos, y más específicamente dentro del proceso de aprendizaje. Según Ahumada (2001) “para que el aprendizaje sea significativo la afectividad en conjunto con la asimilación de conocimiento es la base del mismo”.(p.20). Es decir, aspectos motivacionales influyen directamente en la evaluación, por cuanto condicionan el ambiente del aula y determinan parte de la relación docente-estudiante.

INFLUJO DEL DOCENTE

“Evaluuar es una oportunidad para mirar mi capacidad de enseñar”

*Margory Guevara
Docente Educación Básica y Media*

Es innegable que uno de los actores principales del escenario educativo es el docente: aquél que está condicionado igualmente por las características del contexto, que lo limitan o lo expanden de acuerdo a sus motivaciones, marcado por sus experiencias de aprendizaje, por un estilo particular producto generalmente de su trayecto como educando. No es oculto que tendemos a enseñar como nos enseñaron, que enseñamos lo que nos enseñaron y evaluamos como fuimos evaluados. Por lo tanto ésas experiencias constituyen un objetivo vital en el

proceso de enseñanza, y son la guía de las acciones en el aula. Dada la preparación pedagógica, la experiencia adquirida y los lineamientos institucionales se va forjando una intencionalidad, y ésta es el núcleo de la acción del docente respecto a la evaluación: ¿Qué es lo que desea lograr con sus estudiantes?, ¿cuál es el horizonte de sentido de su labor?, ¿cuál es el fin último de su papel?, o ¿cuál es su papel?, ¿qué lo motiva a tomar la educación como opción de vida?...

La réplica de metodologías lineales y radicales provienen tal como lo plantea Ahumada (2001) por “el influjo de los psicólogos conductistas, quienes consideraron al aprendizaje como sinónimo de conducta” (p.6). Sin embargo, éstas posturas actualmente replanteadas han sido enfocadas hacia una visualización del aprendizaje también desde la afectividad.

Compleja tarea la del docente de hoy, en medio de su formación disciplinar y conductual, observa cómo una generación en constante cambio y palpación demanda nuevas formas de percibir la educación, el aprendizaje, el currículo, la evaluación. Más aún, preso de los barrotes bajo los cuales fue educado, ve con preocupación cómo el sistema en general exige de él mayor rigurosidad académica para dar respuesta a las pruebas estandarizadas, cómo una sociedad repleta de injusticias sociales y desigualdades reclama a un ciudadano participativo, con actitud crítica y proactiva, cómo un sistema abruptamente discriminador propone la formación para el trabajo, cómo familias disfuncionales abandonan en las instituciones educativas a sus hijos, para que allí encuentren el amparo y cariño de sus madres o padres de la jornada escolar... y en medio de todo está él: el maestro llevando a cuevas sus propias cargas en un medio que parece ser más agresivo cada día.

Sin embargo los retos no radican en darle respuesta sólo a éstas exigencias, por el contrario, cada día aumenta aceleradamente el ritmo que ha tomado la labor docente. Tal ha sido este incremento, que aquel cuestionado por su realidad, entiende que es necesario re-de-formar sus prácticas, se ve obligado a dar respuesta a implacables cuestionamientos a cerca de su postura, que lo inquieta, lo moviliza y lo forja a iniciar caminos, o a buscar fugas que den de algún modo respuesta a tan incesantes erupciones internas. Él ya no es el mismo, su área segura de confort lo incomoda, sus discursos ya no recorren las mismas sendas...no resuenan sus palabras con la misma convicción... porque entiende que su misión no responde a transmitir conocimientos, sino a generarlos, que no basta con revisar y calificar, sino que de por medio se gesta un compromiso tácito de fortalecer y extender las capacidades de quienes le confían su educación. Porque además ha comprendido que su aprendiz es un ser dotado de facultades, y por eso lo reconoce como ser multi-inteligente, capaz de alcanzar sus más inverosímiles sueños.

De acuerdo con vastas subjetividades se condiciona la evaluación en el aula y su función. Porque la evaluación puede constituirse como ése acto de interiorización al que se lleva al sujeto para que indague su posición frente al conocimiento, su apropiación...por lo tanto la técnica evaluativa será la plataforma vital para que se lleve a cabo ésa reflexión del aprendizaje.

La evaluación no puede ser más ése mecanismo de control ambiguo, simplista, poco sistemático e intuitivo que no busca una finalidad global sino una particularidad desarticulada del conocimiento. Si bien ya se ha fragmentado lo suficiente el conocimiento al dividirlo por asignaturas, es más evidente la desconexión de la evaluación con el tejido entrecruzado que forma un saber...además, ¿cómo trasciende la evaluación oral y escrita - que son las más

utilizadas- la barrera de la mecanización, la memorización y la falta de análisis?, ¿cómo superar la enorme brecha creada entre el tipo de evaluación usada en el aula y la propuesta por las pruebas estandarizadas?

Respecto a las pruebas estandarizadas y al amplio debate que suscita, es importante diferenciar la discusión. Un objeto de críticas es el uso que se le da a sus resultados, y por otro lado el tipo de competencias que evalúa. Al respecto, es necesario aclarar que lejos de pretender una discusión de su uso, sí se debe resaltar que el nivel de las preguntas planteadas en dichas pruebas, en su mayoría gozan de una minuciosa construcción que demandan análisis, e integración de conceptos desde la interpretación, argumentación y/o proposición. En muchos casos, convocan al análisis desde las diversas asignaturas, y dejan entrever la diferencia entre éste tipo de preguntas y las usualmente usadas para evaluar cotidianamente los contenidos.

Alrededor surgen otras perspectivas, como es el caso de Moreno (2010) quien cuestiona la gran cantidad de recursos invertidos en éstas pruebas para

“evaluar tanto a los alumnos como a las escuelas y sus profesores, es un preocupante retorno al pasado en el que la evaluación era concebida como sinónimo de medición, reduciendo así su alcance y coartando sus posibilidades de mejora de la educación”.(párr. 60)

Definitivamente hay una desconexión, un desajuste en el lenguaje utilizado, en el fondo del proceso de aprendizaje, la escuela de hoy todavía está marcada por una distancia entre el aprender a aprender y la posibilidad de ganar el año. Dos miradas completamente contrarias que demarcan territorios complejos de abordar: por un lado, los docentes no enseñan a aprender

porque no saben cómo aprender a aprender, quieren encontrar la receta, la fórmula perfecta para afrontar esas tensiones que se generan con los estudiantes... pero tal fórmula no existe, porque debe ser el producto de su búsqueda y de su construcción, de sus revoluciones internas, de sus reflexiones más íntimas, de sus movilizaciones y cambios de paradigma. Por lo tanto, no es posible brindar la pócima perfecta, porque ésta deberá ser preparada y saboreada por cada maestro que crea en la necesidad de mirarse a sí mismo y de buscar nuevos senderos, que den respuestas a las demandas contemporáneas.

“...Esta perspectiva es radicalmente opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos maestros y maestras: la de buscar herramientas, técnicas, métodos, con pasos delimitados, estructurados, orientaciones listas para aplicar y así cumplir con los requisitos de una buena práctica educativa. Quieren algo que ya esté listo para calentar y servir y no algo que requiera esfuerzo creativo de inspirarse para cocinar”
Paulo Freire

Dice Ahumada (2001) que según las investigaciones recientes “El rol del docente podría estar cambiando”.(p.3). Para el autor, el docente debería tener un gran dominio disciplinar, desde el marco epistemológico, metodológico y conceptual. Además conocer los procesos implicados en la forma que los estudiantes se apropian y asimilan los nuevos conocimientos, así como permanecer constantemente en posición crítica frente a sus prácticas pedagógicas.

Con respecto a la evaluación, generalmente el docente cree que evalúa bien...su intención es noble porque cree que tiene la razón, considera que hay que forjar disciplina, responsabilidad en sus estudiantes, y siente que sus maestros cumplieron la tarea con ellos y por esas mismas razones creen que un sistema rígido como el que les fue impuesto funcionó y por ende debe funcionar con sus estudiantes. Si bien el maestro se equivoca al evaluar, es necesario reconocerle

que su intención es la de formar y **no** la de dañar, así sea aplicando irreflexivamente las mismas estrategias evaluativas que fueron útiles en un momento histórico, pero que requieren ser replanteadas para dar respuesta a una realidad y a un contexto diferente.

Según lo que usted ha observado, ¿para qué sirven las evaluaciones?

Para evaluar el conocimiento adquirido, el cual ya se ha enseñado. Lo anterior es el concepto claro, lo que yo entiendo es que es una forma mediocre de sacar notas ya que no son bien elaboradas.

*Juan José Jaramillo Granada
Estudiante grado undécimo*

Cuando un docente evalúa, deberá aparte de velar por la construcción-sistematización de un concepto, evitar sesgos producto de la interacción cotidiana. Al respecto House (2001) plantea que “además del conocimiento teórico-metodológico, es menester que la persona que representa o encarna la figura del evaluador posea autoridad ética y moral, de modo que sus juicios evaluadores sean acogidos con confianza y gocen de credibilidad entre la comunidad educativa”.(p.221)

Así mismo, es evidente que desde el decreto 1290 por el cual se reglamente la evaluación del aprendizaje, se propone la evaluación formativa con previa consideración de las individualidades. Sin embargo, desde la praxis es difícil observar el cumplimiento de éstos lineamientos, que responden a los planteamientos hechos desde los círculos académicos. Dicha observación concuerda con la posición de Ahumada (2001) quien plantea que

“tal disonancia entre aportes teóricos y su transferencia al trabajo diario del docente podría deberse, a la insuficiente presencia de estudiosos con las dotes adecuadas para servir de puente

interpretativo y comunicacional entre pensamiento y acción, entre lo que debe ser y lo que se debe hacer". (p.7)

TENSIÓN SUPERFICIAL DEL FLUJO EVALUATIVO

Cuando se habla de evaluación, inevitablemente se alude a la valoración, que se expresa a través de la calificación, y que da cuenta del seguimiento al proceso de aprendizaje, es por eso que "La Evaluación" siempre acompaña la "Valoración"(Assessment, 2002, párr. 5). Dicha valoración aporta información que indica el desempeño de un estudiante, y que se expresa a través de una representación simbólica . Con respecto a ésta, Miriam González Pérez (2000), involucra en sus análisis sobre La Evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria, las observaciones planteadas por M. A. Santos (1993) en su interesante obra "Hacer visible lo invisible" sobre las mediciones (y calificaciones) en el ámbito educativo. Al respecto señala: "El fenómeno de atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no solo por la imprecisión, sino por la tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que encierra el número"(p. 90).

Suponer, concluir o caracterizar aspectos de un estudiante de acuerdo a la cuantificación, puede considerarse un riesgo, en cuanto no precisa de subjetividades que dan forma al verdadero proceso formativo del estudiante, ya que no aporta toda la información respecto al mismo.

Por eso, la distancia abismal que surge entre el concepto de evaluar, y su praxis dentro del ámbito del aula, lleva a considerar si su poco análisis requiere de una mirada, en donde surgen cuestionamientos sobre si es necesario eliminar los procesos calificativos, o re-abrir la tan afamada discusión sobre si lo mas pertinente es la adopción del enfoque cualitativo o

cuantitativo, o si la calificación representa una medida de la calidad de enseñanza. En el mencionado estudio, la autora refiere que

“el asunto de la calificación es uno de los problemas teóricos centrales de la evaluación del aprendizaje, pues se vincula directamente con la problemática de la medición de las cualidades o propiedades psíquicas del individuo que resultan del aprender, así como del proceso mismo de aprendizaje”. (Pérez, 2000, p.91)

De ahí la tensión que surge cuando en un proceso formativo se evalúa por resultados, en donde se pierden procesos intermedios que dan cuenta de ésa trayectoria de aprendizaje, y que no deja entrever las debilidades que se presentan para trabajar en ellas durante las transiciones entre las ideas previas y las nuevas construcciones, este hecho refleja un basamento conductista del aprendizaje como asegura González (2000), “en donde se evalúa al inicio y al final del proceso (estímulo-reacción)”.(p.27)

Ahora bien, dicha evaluación obedece frecuentemente a objetivos difusos, y se ha reducido a valoraciones de actividades o actitudes que poco o nada tienen que ver con el hecho en sí de aprender, por eso se malinterpreta la esencia misma de la evaluación, distrayendo los procesos de formación y usando la calificación como estrategia de castigo, control o manipulación. Al respecto refiere Pérez, se confirma el planteamiento de Stake (1981) “si los objetivos están mal planteados, si las metas son estúpidas o negativas, mientras más perfectamente se consigan “peores” resultados tendremos”. (p.5)

Ése es precisamente el riesgo de una evaluación atropellada y poco sistemática, que podría ser hasta nociva, dado que confunde al estudiante, el cual después de recibir continuamente estímulos de manipulación, o presión respecto a los procesos evaluativos o calificativos, difícilmente adoptará una postura crítica y reflexiva frente a sus avances y su

desempeño. Es decir, dentro de las consideraciones del estudiante, el sentido real de la evaluación se va difuminando, dispersando hasta perderse en muchos casos el sentido de los procesos de medición o seguimiento de su aprendizaje.

Otro aspecto que requiere de revisión son las formas de evaluar, dado que éstas se materializan a través de instrumentos que pretenden medir el conocimiento. Dichos instrumentos también merecen una revisión, dado que estimulan la memorización, repetición y muy poco se le dedica al análisis. Cuando se hace referencia específicamente a las pruebas escritas, se encuentra con frecuencia que son poco analizadas y estructuradas para realmente transversalizar el conocimiento, relacionar lo aprendido con la creatividad, el pensar, proponer o comprobar. Más bien, se restringen a la réplica de lo presentado por el docente, en un afán por valorar como acertado lo que él mismo construyó, a través de pruebas mecanicistas, intuitivas, y en muchos casos improvisadas.

Se hace evidente además la necesidad de hacer una evaluación de acuerdo a los ritmos de aprendizaje y las individualidades, donde se reconsidere el uso de los mismos instrumentos para todos los estudiantes. Al respecto, Ahumada (2001) afirma que

“la utilización de instrumentos evaluativos uniformes no permite captar los grados de significación que los estudiantes brindan a los aprendizajes, impidiendo la posibilidad de utilizar una diversidad de situaciones evaluativas que ayuden a conocer distintos niveles de logro de los aprendizajes y del grado de dominio de los mismos. (p.22)

Lo que puede ser crucial con éste método de evaluación (escrita), es si realmente se está evaluando el aprendizaje, o si se está centrando el proceso en la memorización; si con éstas

formas se propicia la búsqueda de hazañas para burlar la supervisión del docente, y obtener el fin preciado: una buena nota.

Las evaluaciones escritas tienden a ser peligrosas en cuanto se realicen bajo condiciones estrictas: no hablar con nadie, con la presión de que ésa es la única oportunidad para demostrar lo que se sabe, con la amenaza continua de anulación por mirar los apuntes, con negativas ante las preguntas...dicho riesgo radica precisamente en que si un estudiante posiblemente esté estancado en un punto de la construcción del conocimiento, no verá viable reconocer su debilidad para conseguir la ayuda de su maestro, dado que las condiciones radicales o posturas extremas que en algunos casos son adoptadas, impiden un diálogo libre, además porque el condicionamiento de escribir la respuesta correcta en el momento preciso dificultan el reconocimiento y la interacción constructiva.

En un intento de dar respuesta a la exigencia de evaluar integralmente múltiples dimensiones del estudiante, valorar la responsabilidad, la motivación, el interés, se ha caído en un activismo o hacer por hacer, que raya en el absurdo, dado que se ha creado el imaginario de que entre más trabajo se asigne, más se va a fortalecer los procesos de aprendizaje. De nuevo se cae en la repetición como modelo de aprehensión del conocimiento, en donde nuevamente se corre riesgos. Uno de ellos, es que ante las múltiples responsabilidades por desarrollar, (y más aún, desconectadas entre sí), el estudiante tiende a responder ante todo, y en su afán realiza las tareas de forma irreflexiva, convirtiendo el objetivo inicial en un sinsentido. Cuando se satura a los estudiantes con trabajo extraclase, puede precisamente lograr el resultado contrario, terminando en una desmotivación o apatía por los deberes escolares.

Como se ha mencionado anteriormente, dentro de las múltiples tareas del docente está responder a la diversidad, sobre todo a las formas de aprender de los estudiantes, sus presaberes, obstáculos, condiciones familiares y habilidades, saber en qué se diferencia un estudiante de otro.

Vista así, se puede visualizar la evaluación como un insumo que puede entregar información detallada acerca de cómo aprenden y cómo responden los alumnos a ciertos estilos de enseñanza. Por lo tanto puede servir para marcar los cambios en la forma de enseñar del docente.

El aprendizaje es también un proceso socializante enmarcado dentro de la premisa que el conocimiento es una construcción social y colectiva y no producto de un solo individuo”

*Walter García
Docente Educación Básica-Media*

Así pues se generan tensiones entre los intereses e intencionalidades del docente y del estudiante, así como ése abismo entre el conocimiento y su conexión con la realidad, la evaluación como mecanismo de medición de lo que es aprendido en el aula o como forma de coacción...

Dentro de los procesos de la evaluación entendida como las acciones que se emprenden a partir de los resultados obtenidos, vista como la oportunidad de mejora, usada como un medio para visualizar la labor de enseñanza y la de aprendizaje, así como mecanismo de exploración y conocimiento entre él uno y los Otros; trae consigo fuerzas de tensión cuando en una interacción con el otro se olvida el movimiento vecinal...a aquél o a aquéllos que están interrelacionados...pero cuando no se concibe ni su aroma se da por hecha su ausencia.

Dentro de la Convivencialidad, el movimiento vecinal alude a la acción de personas que participan en la creación de la vida social, reemplazando el valor técnico hacia un valor ético, en vista de la consideración de la libertad individual. Según la visión de Illich "Cada uno de

nosotros se define por la relación con los otros y con el ambiente, así como por la sólida estructura de las herramientas que utiliza...” (p.384).

Las prácticas educativas han estado orientadas al desconocimiento del Otro, se ha privilegiado la competencia, la estratificación tácita, la separación entre los mejores y los demás, se ha concentrado en privilegiar y resaltar a quienes el sistema considera que son los mejores...y dónde quedan los otros?, ¿cuáles son los entramados de humanidad que se deben forjar desde la escuela para generar el reconocimiento como pilar de construcción de tejido social?.

En una carrera por tener la aprobación de aquel que demarca autoridad en el aula, el individuo se entiende sólo para sobrevivir a la marginación académica, al rechazo o la estigmatización de sus docentes y de sus mismos compañeros...y dónde queda el derecho a la diferencia? Cuáles son las trazas de alteridad en el aula, en dónde se visualiza que las habilidades y los procesos sean evaluados de acuerdo a las particularidades, porque todos deben responder lo mismo, a lo mismo...

Cuando se habla de alteridad, según Lévinas se alude a la responsabilidad del Yo para con el Otro, es justicia y verdad, libertad. En articulación con los procesos evaluativos, concuerda Perrenoud (2008) “ la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo y, continuamente, en la articulación de la selección y la formación, del reconocimiento y la negación de las desigualdades. (p.9)

Aunque parece bastante distante, es posible formar esos lazos de corresponsabilidad a través de la evaluación. La praxis ha demostrado que dentro del aula se puede forjar una atmósfera en donde predominan éstos valores, y que se muestran en el capítulo de Alegrías del Mañana.

En dicho capítulo se plantea una propuesta evaluativa que entra en sincronía con la visión que al respecto tiene Ahumada (2001): “debemos reconocer que una propuesta evaluativa válida es aquella que es inherente a cada aprendizaje y que ya no es posible entender -un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje-“. Y además añade “ésa quizás sea una de las principales disonancias entre la teoría y la práctica de hoy, ya que la evaluación sigue siendo entendida como algo anexo y paralelo al proceso mismo de aprender”. (p.17)

Ésa visión de anexo ha contribuido a su distorsión, y se ha entrado en una carrera que como bien lo afirma Díaz (2008) reduce la evaluación a “un acto compulsivo en el sistema educativo, casi podríamos afirmar que se evalúa para evaluar, se evalúa para mostrar indicadores; las prácticas y los procesos educativos sencillamente no son contemplados en la tarea de evaluación”. (p.32)

Cuando sus profesores le hacen evaluaciones, ¿usted siente que realmente aprende?

No. Porque el conocimiento debe ser significativo, o sea que si algo es importante para mí le sacaré más provecho discutiendo sobre ese tema que esperando la satisfacción por medio de una nota.

*Jorge Hernán López
Estudiante de grado undécimo*



Figura 8: Tensiones alrededor de la evaluación

Son flujos multidireccionales que involucran un acto meramente cotidiano y recurrente: evaluar. Será que en ése acto pensado y planificado se tiene en cuenta la historicidad del sujeto, sus motivaciones, intencionalidades, percepciones, cuántos docentes se trasladan al espacio habitado de sus estudiantes a la hora de juzgar su proceso?

Cuando se habla de historicidad se hace referencia en palabras de Girola (2011) “al conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta y cobra sentido algo, es el complejo de condiciones que hacen que algo sea lo que es: puede ser un proceso, un concepto o la propia vida”. (p.6). En éste caso refiere a la realidad del estudiante, sus motivaciones y expectativas insertas en un contexto delimitado por unas condiciones temporales.

Según lo que usted ha observado, ¿para qué sirven las evaluaciones?

Para dar una nota, pero desde el punto de vista de lo que quiere saber el profesor, pero no deja que el estudiante demuestre integralmente qué conocimiento tiene.

Estudiante pregrado

Los intentos por dar un giro al campo educativo han sido numerosos. Es así como a partir de la revolución educativa generada en los años noventa, según Perassi (2008) se han forjado cambios sustanciales en la estructura curricular de las instituciones educativas, la generación de estándares y lineamientos curriculares fueron el medio para garantizar dos temas que se fijaron como propósitos de la educación: la calidad y la equidad.(p. 85)

Sin embargo, estos cambios parecen no haber permeado las prácticas de evaluación del profesorado. Es decir, al parecer se avanza en un campo pero en el de la evaluación las técnicas y la perspectiva se mantienen.

La evaluación entra en tensión de acuerdo a la relación docente-estudiante, que se antepone como vórtice central de otros igual de frenéticos, que se circunscriben desde el ámbito *teórico* como referente sobre las comprensiones que alrededor de dicha conexión relacional y respecto a la evaluación se han abordado, como aspecto relevante de los procesos pedagógicos, así mismo desde el ámbito *normativo* como condicionante dentro de la práctica educativa, que viene a proyectar un esbozo sobre la visión que se tiene del sujeto educable en sintonía con los aspectos evaluativos. Además, se alude al plano *axiológico*, sobre todo en la formación de un sujeto que en clave del reconocimiento y postura ética, pueda formarse como sujeto político, en sincronía con valores comunes como la solidaridad y el respeto, así como con aspectos

metodológicos que envuelven los procesos de aula, que cobran sentido en el tejido elaborado a través del deuteroprendizaje, el interaprendizaje y la evaluación.



Figura 9: Circuito relacional

“Mi opinión como estudiante es que el problema no es la evaluación, es más bien la nota que los profesores utilizan como metodología de evaluación estudiantil. Porque yo como estudiante puedo solamente estudiar para una nota, no para mi aprendizaje. Por ejemplo, yo tengo un examen y yo para ese examen estudio y aprendo de memoria, presento el examen y saco una buena nota al profesor y lo que aprendí de memoria se olvida porque ya tengo la nota. O yo puedo tener una tarea por hacer y simplemente puedo copiarla a otro que sí la hizo con esfuerzo y puedo sacar una nota buena pero la diferencia es que el que la hizo con esfuerzo aprendió y yo no, y sin embargo nos evalúan superiores a los dos con una nota. Nadie es más (superior) ni más (Alto) o bajo o básico que nadie. -Se refiere a la escala de calificación cualitativa-. El estudiante debe estudiar para aprender y conocer, no para que le dé una buena nota el profesor y le pase el año por una nota”

*Darwin Sánchez
Estudiante grado décimo*

De ésta relación vortiginosa surgen diversas *katas* que se interrelacionan para dar matices al complejo aspecto de la evaluación, o como se pretende a través de la obra, la *evaluación*:



Figura 10: Katas

EVALUACIÓN – INTERSUBJETIVIDAD

Los otros no son el límite de mi propia libertad, sino el horizonte en el que ésta se hace posible.
Hegel

La cotidianidad del aula encierra una posibilidad de interacción que pone en potencia las relaciones intersubjetivas, y que aluden al mutuo reconocimiento. Es en éste mismo espacio en donde confluyen los reflejos de intencionalidades que condicionan las visiones que respecto a la evaluación y el aprendizaje tienen los docentes y los estudiantes, es en donde surge y urge la posibilidad de reconocimiento como experiencia, para identificarse y construir conjuntamente. Si bien la escuela se presenta como espacio de socialización, también es el escenario en donde hay un encuentro con el Otro, entendido como el maestro o el par, en donde se establece una *demanda moral*,

“que no está determinada simplemente como una exigencia de la dignidad del otro, sino que se formula como la necesidad que se tiene del otro para saberse así mismo, para hacer posible la construcción permanente de la propia identidad y con ello, la posibilidad misma de la dignidad” (Cely y Duica, 2009, p. 294).

De ésta necesidad del otro a la que refieren los autores, de ésa demanda moral, es posible inferir y quien tenga experiencia en el aula podrá confirmarlo, cómo los procesos no sólo de enseñanza-aprendizaje, sino los evaluativos están determinados por la relación docente-estudiante. Y respecto a ésta se hace necesario actuar bajo los dominios de la afectividad para favorecer los procesos en el aula, ya que como dice Moffet:

“Un niño aprende poniendo a prueba sus habilidades, los hábitos y actitudes de los que lo rodean y su propio mundo. Un niño aprende más por el método de prueba y error, por medio del placer antes que del dolor, a través de la experiencia antes que de la sugerencia, y por la sugerencia antes que por la orientación. Aprende también por medio del afecto, del amor, de la paciencia, de la comprensión, de la posibilidad de hacer y de ser...”. (Moffet, *s.f*, párr.5)

Cuando se tienen ambientes afectivos, el aprendizaje se facilita, así como la labor docente. Al respecto García (2009) afirma que

“la interacción del profesor con sus alumnos, conlleva procesos afectivos, y éstos a su vez intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula, el cual puede ser propicio para el aprendizaje, o puede interferir con el mismo”. (p. 7)

Respecto a los procesos evaluativos, éstos procesos afectivos pueden verse alterados por la intencionalidad del docente al evaluar, que entran en tensión cuando ésta está encaminada a juzgar o castigar. Para Ahumada (2001) la evaluación genéricamente considerada,

ha resultado ser siempre una cuestión problemática, mal aceptada por los afectados, y quizá, errónea o parcialmente abordada por sus ejecutores, lo que ha llevado a que se le asocie preferentemente con detección de errores o defectos o con sanciones o clasificaciones, no siempre bienvenidas, a individuos, programas o establecimientos.(p.6)

Alrededor de ésta relación se hace manifiesta una serie de intereses, percepciones e intenciones que difieren de un objetivo común, por cuanto se contraponen en corrientes que fluyen en direcciones, muchas veces, contrarias.

Por su parte el docente cargado de una responsabilidad moral piensa que es necesario aplicar las antiguas metodologías que en su proceso dieron resultado, y es por eso que continuamente evoca cómo la exigencia y la radicalidad eran los generadores de tiempos mejores. El aprendizaje repetitivo, la toma de lecciones en forma de recital, la conducta extrema, son aspectos que desea en muchos casos retomar, porque la imagen de la escuela que anhela es ésta, y por eso se esfuerza por retomarla. La innovación pedagógica no es precisamente su punto más fuerte, porque es producto precisamente de un sistema pasivo, replicador, supeditado a la vigilancia y el control, que poco tiene de creativo o liberador.

Es necesario precisar que no se pretende una generalización al respecto, sino que hace parte de conductas que se hacen visibles al interior de las instituciones educativas, y que tiene

como esperanza a algunos maestros, que luchan contra esas ideas arraigadas, para aventurarse a observar la educación con otros matices.

En contraposición, se tiene a una generación con expectativas diferentes, la pasividad no es un aspecto que sobresalga en ellos, les gusta aprender pero definitivamente aprenden de forma muy diferente a la que aprendieron sus maestros. Critican tímida o abiertamente, actitudes u órdenes que para ellos no tienen sentido, ven las evaluaciones como un mecanismo de presión y manipulación (aunque no en todos los casos), dependiendo del contexto, reclaman nuevas didácticas, la implicación del docente con sus realidades, comprensión y paciencia. Son estudiantes innegablemente influenciados por los procesos de globalización, tienen la característica de tener una mente móvil, interactiva, multitareas, lo estático no es precisamente lo más llamativo para ellos, quieren estar haciendo algo en lugar de estar escuchando, son creativos, recursivos, pero con la gran limitante de que dichas características se van apagando a través del transcurso escolar.

Por lo tanto, a través de la obra se promueve que el docente mismo, alejándose de las condiciones propias del sistema, sea el precursor de una evaluación más sana, justa y equitativa, que permita la voz del estudiante y de los estudiantes, con respecto al juicio valorativo de sus propios aprendizajes, actitudes, motivaciones. Por eso se le da un gran valor al uso de las autoevaluaciones y coevaluaciones.

En múltiples experiencias de aula, e investigativas hasta nivel universitario, se ha constatado la riqueza que puede traer la implementación de la autoevaluación y la co-evaluación:

“cuando los estudiantes participan en su propia valoración y evaluación, se ven en la necesidad de reflexionar sobre su aprendizaje y articular lo que han comprendido, esto les ayuda a aprender”. (Schon 1983, 1990; Gardner 1994; Wolf 1989; Young 2000; Zessoules). (Como se citó en Assessment, 2002)

“Cuando los estudiantes participan de su propia valoración, sus errores se convierten en retroalimentación que pueden utilizar más adelante, para efectuar ajustes en lo que están haciendo. Cuando otros identifican los errores de los estudiantes, y la retroalimentación se limita a notas expresadas en números o letras, los estudiantes tienen menos probabilidades de saber lo que deben cambiar y hacer de manera diferente, la próxima vez.” Butler y Nisan 1986, 1987; Buttersworth and Michael 1975; Kohn, 1993, Seago 1970; Shepard and Smith 1986, 1987. (como se citó en Assessment, 2002)

Además los procesos de coevaluación permiten el reconocimiento conjunto, la valoración de los logros individuales, el reconocimiento cara a cara, la implicación que tiene mirarse a los ojos para aceptarse mutuamente.

Sólo hasta que el docente se despoje de la idea de replicar sus experiencias vividas, reconozca al estudiante noblemente, lo identifique como una extensión de sí mismo, a razón de la humanidad y el sentido de formación que los convoca, se aventure a vivir el riesgo de experimentar nuevas formas de habitar el aula, y cambie sus paradigmas más abrazados, se podrá dar cuenta de nuevas formas de ser de la evaluación.

Quien enseña, aprende a enseñar y quien aprende enseña a aprender.

Paulo Freire

DEUTEROAPRENDIZAJE-EVALUACIÓN

Quehacer creativo del aprender: El aprendizaje como desafío; el placer por generar y construir aprendizajes; el aprendizaje como incentivador de pasión y compromiso vital con la transformación.

Paulo Freire

Dentro de los cambios propuestos en las formas de evaluar se evidencia como primera instancia una necesidad de variar la visión que se tiene del estudiante. Cuando como docentes se emite un juicio por medio de una escala de medición, se vuelve a centrar el acto educativo en el docente: “tengo toda la autoridad para dictaminar si sabes, si eres o si haces”... Claro, la perspectiva cambia al visualizar al estudiante como un ser autónomo, crítico y reflexivo pues ya el docente no es quien conoce toda su experiencia en el proceso, y por lo tanto debe escucharle.

La percepción del docente que puede ser equivocada, y muchas veces viciada por el uso de estrategias que no se amoldan a sus características personales, necesita del criterio de quien está haciendo sus tránsitos. Es el estudiante quien ha tenido que sobrepasar obstáculos que el docente posiblemente no ha observado, de los cuales no se ha percatado...cómo ignorar las experiencias del que camina? el acompañante no puede sentir el tropezón, el miedo o la inseguridad, el éxito o la frustración...por lo tanto, cómo se puede considerar que se posee plenamente el conocimiento de las experiencias de otro ser humano?...entonces, vale la pena escuchar cuál es la visión del estudiante y de sus propios recorridos?

Una actitud responsable del docente debe conducir a idear procesos dinámicos que apunten a evaluar las verdaderas capacidades intelectuales de las personas”

*Orlando Salgado
Docente Educación Básica y Media*

Más aun, ese proceso no puede estar aislado, como un eslabón perdido...por el contrario, todas sus acciones, sus emocionalidades, sus valores, hacen parte de una red, los estudiantes y docentes a la vez están interconectados, formando un entramado que se teje de acuerdo a los sistemas de valores, expectativas, limitaciones y condiciones

Por otro lado, al permear los procesos de aprendizaje replanteando los esquemas evaluativos en su forma y en sus fundamentos, es evidente la necesidad de reflexionar respecto a dichos procesos. Cuando la visión del estudiante cambia, se desconfigura la imagen tradicional en la asimilación de los conocimientos. Al considerar a un sujeto autónomo y crítico, se alude a su capacidad de analizar su realidad y su postura, y dentro de esos dominios, se percibe como un ser lógico, que desarrolla estructuras de pensamiento. Por lo tanto la idea de que él es un agente pasivo, que dedica sus empeños a recibir información y a esperar a que todo se le sea proporcionado también requiere un profundo replanteamiento.

Necesariamente para generar éstas transformaciones se requiere de un cambio de paradigma, en el que se conciba la enseñanza como un proceso a través del cual se accede al conocimiento y no como una exposición del mismo .

Al respecto, como afirma Escobedo (*s.f.*): “se hace igualmente importante concebir al ser humano como constructor de su propio conocimiento, y ante éste proceso generar incertidumbres que enfatizen en la duda y el valor de la pregunta”. (p.14)

Volver a las preguntas iniciales que dieron origen al conocimiento y que fue sistemáticamente dispuesto en textos escolares (en los que se percibe la pérdida de la indagación inicial), se presenta como cuestión vital, en donde se debe enfatizar en la necesidad de dar respuesta a una gran pregunta: ése factor, el de dar prioridad a la búsqueda y a la investigación se fue perdiendo en el camino. Esteve (2003) hace un especial énfasis en la importancia de la pregunta original:

“No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros” (p.2)

Se enfatiza en el valor de la pregunta, dado que éstas son la base para el desarrollo de metodologías que reflejan la pedagogía problémica. Dentro de las experiencias recogidas y que se presentarán en *Alegrías del Mañana*, se pudo establecer que a través de la pregunta se puede llegar más fácilmente a la re-construcción de conocimiento.

Es más, el objetivo es proyectar una fuerte trascendencia a generar desequilibrio en las ideas arraigadas como oportunidad de descubrimiento y exploración del conocimiento. Porque el elemento más importante dentro de todo el proceso es el estar en capacidad de causarle desequilibrio al sujeto: lograr identificar una situación en la que sus predicciones no se ajustan a lo observado para ponerlo en conflicto y ante la necesidad de reformar sus esquemas para eliminarlo, buscar en el conocimiento la fuente para reconstruir nuevamente sus conceptos.

Es importante aclarar que a través de la obra se ha usado con frecuencia los términos construcción y re-construcción de conocimiento, y aunque alrededor de los mismos se ha generado la discusión por cuanto si en realidad en el aula se construye conocimiento, o que si mejor lo que se hace es una reconstrucción del mismo; la intención en la obra se dirige a los procesos de construcciones individuales o grupales en el aula de soluciones ante diversas situaciones problémicas, y por lo tanto no constituye objeto de análisis si realmente se construye o re-construye conocimiento.

Tener la concepción de que el sujeto construye, involucra dimensionar la trascendencia del conocimiento en el ser humano y su percepción del mundo:

“Cuando el ser humano se enfrenta al mundo lo hace desde sus estructuras de conocimiento. En otras palabras el sujeto se enfrenta al mundo que sus estructuras de conocimiento le permiten concebir. Gracias a esta concepción el sujeto no solamente puede observar ese objeto como tal, sino que puede esperar que en determinadas circunstancias sea posible hacer tales y tales observaciones. En ciertos puntos críticos el proceso constructivo, estas expectativas se apartan de lo que en efecto se observa. El sujeto, ante esta discrepancia, se ve obligado a cambiar sus viejas concepciones por otras que se adecuen al mundo”. Piaget.

Una evaluación escrita no asegura la interiorización de la información dada en cada asignatura y esto se evidencia cuando nos enfrentamos a determinada práctica.

Estudiante pregrado

Cuando se inicia un curso se debe tener en cuenta que en el acto educativo existe una relación entre docente-estudiante-colectivo-conocimiento, que interactúan y en donde se establecen relaciones horizontales multidireccionales que demandan unos compromisos por parte de todos hacia la formación del individuo. Es decir, es hacer una construcción guiada por el

docente pero que goce de una aprobación compartida en donde aparte de planificar la asignatura, se visibilicen el o los objetivos del curso, se concreten en forma concertada los criterios de seguimiento, control y evaluación, y donde haya una clara identificación de las reglas de juego.

Cuando se concierta una voluntad y un compromiso claro y bilateral (que se supone es así, pero que la experiencia muestra claramente que no siempre lo es), se eleva la figura del estudiante, de tal forma que él se reconoce como ser vital dentro del proceso, y como tal fue tenido en cuenta porque es suyo, y porque depende de él con la intención potencializadora de su docente.

Más aún, es necesario identificar las ideas previas del estudiante. No es posible que todos lleguen bajo los mismos esquemas mentales, con los mismos pre-conceptos, y con las mismas formas y ritmos de aprendizaje. Es necesario identificar cuáles son las ideas previas, porque éstas persisten sobre el nuevo conocimiento sino se forja una transición dese éstas hacia el conocimiento científico. Por lo tanto la evaluación inicial deberá posibilitar la identificación del nivel conceptual tanto individual como grupal, que servirá de insumo para la planificación del curso. En éste se identifica en qué nivel se posiciona el estudiante, se indaga sobre cómo aprende, qué habilidad sobresale en él.

“En la evaluación es evidente que estamos muy lejos de poder contar con un instrumento capaz de ofrecernos una información objetiva sobre los logros del aprendizaje”

*Héctor Albeiro Ocampo
Docente Educación Básica-Media*

Tanto el proceso evaluativo como el de enseñanza-aprendizaje, deberá estar orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico, por lo que es necesario contextualizar el

conocimiento, y como estrategia se propone una metodología problémica, donde “se le juega al conocimiento y no al docente” (Dávila, 2011).

Ésta genera momentos de reflexión, de búsqueda, de comunicación creativa y el desarrollo de competencias. Es un mecanismo que fortalece el deuteraprendizaje y la reconstrucción del conocimiento. En este espacio de interacción y potencialización se debe reconocer la lógica del sujeto, aptitudes, habilidades, y cuál es su capacidad de reconocerse con ésas capacidades: es necesario leer a los alumnos, es más “se debe introducir la lógica de la calle a la escuela” Naranjo (2012) y articularlos con dicha lectura.

Necesitamos replicar en el aula...el mundo en el cual los estudiantes están viviendo.

Anónimo

DEUTEROAPRENDIZAJE-PEDAGOGOGÍA PROBLÉMICA

Mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire

En sus conversaciones con Antonio Faúndez, Paulo Freire refiere que los procesos educativos se caracterizan por castrar la curiosidad, dado que las preguntas son asfixiadas por un profesor que lee la actitud inquieta de un estudiante como un obstáculo para el desarrollo de su clase radicalmente parametrizada, tal como el mismo lo afirma, en nombre del silencio impuesto y del orden, se ahoga la capacidad de indagar.

Es más, dentro de sus valiosas reflexiones plantea que el “profesor antes que todo, debe enseñar a **preguntar**”. Las preguntas tienen una trascendencia tan grande, que gracias a ellas se

ha generado el conocimiento que hasta ahora poseemos: “La existencia humana es, porque se hizo preguntando la raíz de la transformación del mundo”(Freire, 1986, p.51).

Sin embargo, en las aulas se ha privilegiado la “educación bancaria”, como fuente de alimentación de informaciones que se acumulan de forma progresiva y que generalmente se olvidan con el tiempo, que cumplen la función inmediata de generar una calificación que supuestamente da cuenta de lo que se ha aprendido. Sin querer desvirtuar éste modelo de educación, si es preciso develar las limitaciones del mismo, respecto a su calidad, dado que la información acumulable no representa realmente un proceso significativo de aprehensión, tampoco de descubrimiento, y mucho menos de construcción de conocimientos.

Según Freire (2005) en “Pedagogía del oprimido” la educación bancaria concibe a los educandos como recipientes vacíos que deben ser llenados por el educador. “Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán” (p. 78). De manera que la concepción bancaria de la educación consiste en el acto de depositar, transferir o transmitir conocimientos y valores; luego, el educador es el que sabe, mientras que el educando es el que ignora; el educador es quien habla y los educandos escuchan; el educador es quien disciplina y los educandos son disciplinados; el educador es quien prescribe y elige, y los educandos obedecen y se adaptan.

Faúndez (1986) dice: “Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento”.(p.67)

En la enseñanza se olvidaron las preguntas, tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo entiendo, todo conocimiento empieza por la pregunta.
Antonio Faúndez

Es necesario abrir nuevas posibilidades en el aula, en la interacción de personas que poseen una capacidad crítica para emitir opiniones, que son reflexivos porque su medio así se lo exige, pero ante todo porque se los permite. Es necesario aventurarse hacia una pedagogía del riesgo, asociada a la pedagogía del error como lo plantea el mismo Faúndez.

Al respecto, se presenta la pedagogía problémica como posibilidad de fuga ante las metodologías tradicionales. Cuando se tiene por objetivo desarrollar procesos metacognitivos, es decir que se pueda aprender a aprender, queda siempre en el aire cómo desde la praxis se pueden materializar éstas propuestas. Dentro de la línea constructivista, es posible contar con la problematización como vía hacia el autoconocimiento, la autorregulación. En sincronía con la evaluación que se propone, Ortega (2011) dice que “para ayudar a los alumnos y alumnas a aprender a aprender es preciso que los docentes evaluemos de acuerdo a los principios de la evaluación formadora”. (p.6). Precisa además que se trata de evaluar de tal manera que el proceso, además de servir al profesor para regular la enseñanza, le permita al alumno autorregular su aprendizaje.

Para ello, el estudiante debe ser capaz de identificar cuándo aprende y cuándo no y sobre todo qué de lo que hace es lo que le ayuda a aprender. La autoevaluación y la coevaluación son procedimientos útiles para poner en marcha dicha evaluación formadora.

Retomando el análisis de cómo enseñar desde el aula a aprender a aprender, y a la pedagogía problémica como medio para lograrlo, es necesario retomar a Skatkin, quien la define como un proceso en el que el maestro no solo transmite las conclusiones finales de la ciencia, sino que demuestra la embriología de esa verdad científica; una vez planteado el problema, muestra las contradicciones internas que surgen durante su solución, piensa en voz alta, hace suposiciones, las analiza, impugna las posibles objeciones, muestra la verdad con el auxilio del experimento, demostrándolo o hablando el realizado por los científicos. Cita tomada de Maya (1996, p.43).

En otras palabras el maestro muestra ante los alumnos la propia vía del pensamiento científico, hace que estos sigan la evolución dialéctica del pensamiento hacia la verdad, los hace participes de la búsqueda científica.

En el análisis retrospectivo que hacen Azcuy (2004), se puede ver cómo el enfoque problémico tiene sus primeros inicios desde el gran filósofo Sócrates con su método mayéutico.

Más tarde el padre de la pedagogía, Jan Amos Comenio se preocupa por la utilización de un método que provocara cierto grado de problemicidad, posteriormente Pestalozzi, habla de activar el proceso de enseñanza mediante la observación, generalización y conclusión, con vistas al desarrollo de pensamiento. En dicho análisis teórico, muestran cómo Varela Morales, rechaza totalmente la enseñanza mecánica y advierte el daño intelectual que este tipo de educación puede provocar en los estudiantes, ya que no se enseña, ni se propicia el proceso lógico del pensamiento, que favorece el saber examinar un hecho a la luz de las circunstancias en que se desarrolla. Además, afirma que con este tipo de enseñanza no se promueve el aprendizaje consciente, el estudiante no es protagónico, se provoca la repetición puramente memorística y sin

análisis previo y concienzudo, por lo que los estudiantes no son capaces de captar las esencias de los fenómenos y mucho menos de saberlos valorar en su justa medida, en resumen, son entes pasivos en el proceso docente–educativo.

Más tarde, es Enrique José Varona con su lema “la vida es acción y no lección”, quien insiste en la necesidad de instrumentar métodos científicos en la enseñanza, con el objetivo de desarrollar a los individuos y prepararlos para la vida.

Con un enfoque más constructivista si se quiere, J. Martí promueve la idea de que “no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí”.

Así mismo Diesterweg, hablaba de prácticas pedagógicas democráticas, precursor de las ideas de Pestalozzi, y construye una teoría de la educación ecléctica: “el objetivo supremo de la educación es la autoactividad al servicio de lo verdadero, de lo bello y de lo bueno” (Quintana, 1994, p.35).

Por su lado, Ushinski creó un sistema didáctico dirigido al desarrollo de las fuerzas intelectuales de los estudiantes. No sólo a transmitir conocimientos, sino capacitar a los estudiantes para que, de forma independiente, sin el maestro, pudieran adquirir nuevos conocimientos. Así mismo, Armstrong con su método hermenéutico para la enseñanza de la química, y Dewey con su ideal de propiciar y favorecer las formas de pensar; muestran cómo se ha ido gestando la idea de descentralizar el conocimiento del maestro, para abrir nuevas formas de concebir la escuela, en donde el estudiante sea el centro del mismo y donde el medio le facilite todas las herramientas que expandan su capacidad de pensar y de desarrollar estructuras de pensamiento, de forma autónoma y crítica.

Sin embargo, el origen de la pedagogía problémica como tal, se le atribuye a Majmutov (1983) quien la define como un “sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora del conocimiento y forma de la actividad que integra métodos de la enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica”.(p.37)

Basada en los principios de contradicción desarrollados por Marx y Lenin, desarrolló un sistema didáctico en las décadas del 60 y 70 en la antigua URSS, para lo cual estudió las experiencias de avanzada en su país, en el que define la metodología a seguir de lo que llamó “enseñanza problémica” que define cómo la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición, explicación y a la dirección de la actividad de los alumnos en la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas, como el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución.

Los métodos problémicos que se pueden utilizar van desde la **conversación heurística, el descubrimiento significativo y el método investigativo**. Todos ellos se basan en el uso de la contradicción como fuente de desestabilización y agente motivador en la búsqueda del conocimiento.

La problematización en el aula es una herramienta muy fuerte para el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, facilita los procesos de interacción con el par basados en el respeto y la solidaridad, realmente se le juega al conocimiento, el estudiante está constantemente en actitud de búsqueda y análisis, y la contradicción es la fuente de motivación más fuerte para

seguir en el proceso hacia la construcción de conocimiento. Todas éstas son observaciones a partir de las experiencias de aula que se describirán posteriormente.

Sin embargo, para su aplicación deben jugar a favor varias condiciones. La primera y más importante es que haya apertura por parte de las directivas de la institución: que exista una mentalidad abierta hacia nuevas apuestas pedagógicas, y flexibilidad en los espacios para dar cumplimiento con los tiempos estimados, ya que la construcción amerita más tiempo que la presentación del conocimiento.

Pero el aspecto tal vez más importante, lo constituye el *cambio de paradigma bajo el cual se concibe la educación*. Y este cambio no sólo refiere a las directivas, sino que implica más directa y trascendentalmente al docente, quien debe desfocalizar todas sus experiencias como repetibles, para volcarlas hacia experiencias no reproducibles. Más aún, después de cambiar profundamente su visión como docente y la condición de sus alumnos como seres autónomos e inteligentes, de los que se puede aprender y seguir aprendiendo, debe desaprender todos sus esquemas conceptuales para en un acto de profunda humildad reconstruir sus bases a través de la problematización. Esto demanda mayor tiempo de búsqueda, de análisis, de creatividad y motivación. Requiere mayor esfuerzo académico para ingeniar situaciones y sobre todo preguntas que han de cautivar la atención del estudiante, y que además debe tener un fondo pedagógico muy fuerte para cimentar sobre las mismas el futuro conocimiento de sus alumnos.

Así que la mayor revolución la debe sufrir el maestro, ya que si él piensa que nada puede hacer ante la educación tradicional, no servirá ni siquiera mostrar éste camino alternativo, y más aún se puede pensar como un desahuciado de la educación.

“si nada tenemos por proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa”.

Paulo Freire

Tal vez una de las mayores dificultades que puede sufrir un estudiante cuando se enfrenta a situaciones problémicas, radica en la crisis que le genera tener que pensar por sí mismo, pensarse como productor del conocimiento y no como un consumidor del mismo. Dentro de las experiencias recogidas con el trabajo bajo enfoque problémico y que se presentarán en alegrías del mañana, es común observar cómo estudiantes que han obtenido muy buenas calificaciones y se han destacado por tener un buen desarrollo académico, entran literalmente en crisis porque ya no se destacan tanto frente a sus compañeros, tienen dificultades al dar soluciones a los problemas, dado que para ellos es mucho más fácil recitar lecciones o mecanizar procedimientos.

En contraparte, se nota una gran evolución para estudiantes que son considerados con dificultades de disciplina y desinterés. Ése argumento que va y viene entre los comentarios de los docentes acerca de que los jóvenes no quieren hacer nada, y nada les gusta, puede ser muy relativo en sí mismo, dado que carece definitivamente de fundamento cuando se observa que precisamente estos estudiantes apáticos, son los que contradictoriamente comienzan a tener bastante progreso en sus procesos. Así que el estudiante etiquetado de indisciplinado o desinteresado, es el que es más inquieto y al que generalmente más les seducen los desafíos de conocimiento. Aunque sin pretender una generalización al respecto, sí es importante entender que los estudiantes que tienen éxito en sus labores académicas más por talento, que por acondicionamiento, mantienen éste nivel cuando se les proponen metodologías problémicas, y son grandes pilares en los procesos colectivos.

Muchas veces es sólo memorizar mas no aprehender para aplicarlo en el examen. Aparte en muchas ocasiones se hace trampa y gana el examen nadie asegura que lo que usted escribió lo haya aprendido, aparte me parece que ese método no analiza realmente lo que la persona sabe: me gusta más el examen oral o analítico donde el profesor observa el trabajo en clase, el aporte del estudiante y con respecto a eso saca una "nota"

Luz Nury Ortiz-Estudiante de grado undécimo

Por lo tanto, cuando un docente decida cambiar o aventurarse a experimentar bajo el enfoque problémico, deberá inicialmente proyectar su perspectiva al grupo de estudiantes, aventurarse a compartir sus expectativas frente a los cambios que se pueden producir, y esperar un proceso muy gratificante y enriquecedor, que puede también generar cierta resistencia.

Aunque es de aclarar, que si bien las resistencias que se generan en algunos estudiantes pueden ser normales, el docente deberá estar preparado para ser blanco de fuertes críticas por parte de sus pares.

Puede ser un poco abrumador pensar que existan docentes que en medio de su zona de confort, pretendan pensar que la educación no debe cambiar. Finalmente siempre se ha enseñado igual y ha servido para éste tipo de sociedad. Realmente pensar en una escuela que necesita cambios, parece una utopía sacada de los escritos de alguien para quien es más fácil juzgar desde un escritorio, y que no sabe nada de la realidad que se vive día a día en el aula.

Es lamentable observar, cómo educadores progresistas al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, dentro de la escuela, reproducen la ideología autoritaria embutida en el modo capitalista de producción.

Paulo Freire

A parte de las tensiones mencionadas anteriormente, el docente debe contar con un aspecto más, y es que éste tipo de evaluación y enseñanza todavía no está inventada. Si bien existe como se citó anteriormente, muchos intentos de generar en el aula el desarrollo de

pensamiento, la independencia de los estudiantes frente a sus procesos, y dudas respecto a la metodología tradicional, también es cierto que no se encuentra la receta mágica en algún libro, no existe el manual problémico para x o y asignatura. Todo lo contrario, éstas experiencias que son significativas y que son concebidas bajo éste enfoque dependen de una actitud autopoética del docente, son producto de reflexiones sucesivas, del dominio ojalá multidisciplinar e idealmente inter o transdisciplinar, de una búsqueda incansable de nuevas ideas y formas de materializar por medio de preguntas y problemas la construcción de conocimiento en el aula.

Formarnos como docentes: Hombres y mujeres que nos formamos desde nuestras prácticas como sujetos capaces de organizar procesos de construcción de conocimientos, o sea de enseñar, porque desarrollamos nuestras capacidades de aprender.
Paulo Freire

LEGALIDAD-LEGITIMIDAD-EVALUACIÓN

Lo que seduce al ser humano para impulsarlo a aprender es tan confuso y diverso en cada individuo, que es poco probable conocer con exactitud el camino que se debe recorrer, depende de los intereses particulares y sociales del momento.

La escuela es la llamada a proveer los espacios adecuados para que se desarrolle el sujeto político por excelencia, sin embargo, el genérico de la clase dirigente no goza del pensamiento político, se ha dejado de pensar sobre la marcha, no se analiza y escribe sobre la crisis planetaria, no se prevé su resultado final, crisis que exige un aula con iniciativas locales que avancen en el mismo sentido, equidad en todos los ámbitos, relación entre todos los campos de la vida, una escuela donde prime el pensamiento contemporáneo, donde cohabite un estudiante que experimente vivir, desee descubrir, desconozca y reaprenda. Una escuela en la cual prime no solo el concepto de legalidad, normatividad, que de paso es fundamental para el acto educativo,

sino también se trascienda al concepto de legitimidad; ¿cuántas de las acciones cotidianas de la escuela están enmarcadas en el ámbito de lo legal (Decreto 1290, por ejemplo), pero no se encuentran alineados a las gestiones legítimas del aula?, hoy el discurso del docente se encuentra fundamentado en la norma y raras veces se hace la diada con las particularidades legítimas, justas, coherentes, adecuadas y ajustadas del aula.

La coyuntura actual de la educación se debate entre dos enfoques extremos: una tendencia transformista que implica el reconocimiento de intereses por parte de los grupos que detectan el poder, no de satisfacer las necesidades sino de neutralizar las acciones políticas que tienen intereses en ella, y las políticas expansivas que buscan el reconocimiento y resolución de problemas, es decir las radicalmente democráticas, pero la crisis del aula ¿dónde queda?, la discusión de la educación en Colombia se polariza a la vivencia y coherencia con la normatividad, pero es el día a día en las escuelas del país que deben suscitar las más férreas y acaloradas posiciones.

La nueva concepción de la educación está enmarcada en el enfoque de derecho, propone otro tipo de educación, no solo es derecho humano sino una nueva concepción de educación como mecanismo de ascenso social. Con las tendencias actuales se propone hacer una triada significativa, válida y coherente entre legalidad/legitimidad/evaluación, donde el maestro reconozca y se apropie no solo de la normatividad vigente, sino también que favorezca y posibilite el dialogo directo con los hechos legítimos del aula y este a su vez induzca el accionar pedagógico en la evaluación.

El derecho a la educación no se refiere a estar en la escuela, es el derecho a tener otra educación, la posibilidad de construir distintos escenarios, disputa entre las hegemonías, el derecho a la educación da cuenta del tipo de enseñanza que se requiere para el contexto actual.

Un contexto que demanda disponibilidad/permanencia y la obligatoriedad de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad; la asequibilidad garantizada antes que los niños ingresen a la escuela, avalar la cantidad y calidad de formación de sus educadores, alimentación, transporte, implica asegurar todas las condiciones necesarias para el ingreso al sistema. La accesibilidad, a los estudiantes con dificultades motrices, cognitivas, acceso a todos sin ningún tipo de discriminación y limitación. La adaptabilidad, pertinencia al contexto y la aceptabilidad, del niño, del estudiante, de su origen, de su historicidad.

La complejidad de las realidades educativas implica políticas complejas para potenciar su desarrollo, en consecuencia sus factores determinantes también son múltiples y diversos. Dentro de las tensiones existentes en la calidad de la educación se encuentra: La calidad entendida como producto, proceso o cultura, como cobertura, eficiencia, eficacia, como desarrollo: crecimiento económico, progreso, como sistemas clásicos y sistemas emergentes, como sistema educativo y sistemas sociales, como desarrollo global, regional, nacional, local, institucional, calidad con respecto a problemas de concepto, metodología, técnica, como discurso pedagógico y administrativo (comunidad educativa, estudiantes, docentes vs cliente, usuario, problemas, dificultades, aciertos vs no conformidades, conformidades, recursos educativos, niveles de aprendizaje, logros académicos vs insumos, productos, evaluación, seguimiento vs acciones correctivas, acciones preventivas, acciones de mejora, procesos académicos vs cadena de valor, evaluación vs revisión por la alta dirección). En síntesis el discurso pedagógico ha sido desterritorializado por el discurso administrativo.

Una política educativa obliga a formular un proyecto consciente y explícitamente definido. Cuando se resignifica un proyecto educativo institucional se hace una consideración política y pedagógica, lo que implica una triangulación entre el discurso científico, los saberes sociales y los marcos de políticas y de esta forma transformar las prácticas educativas.

Las políticas públicas actuales existen a pesar de múltiples tensiones, en ellas subyacen dos dimensiones, lo instituido y lo instituyente, no solo intervienen las posturas gubernamentales, sino también el discurso de la escuela. Sin embargo el maestro ha contribuido a la desterritorialización del discurso, cuando se convierte en netamente operativo y renuncia a ser el líder pedagógico de la escuela.

Reconfigurar la práctica docente implica retornar a la pedagogía de la cual hay que beber y poder hacer una lectura entre los discursos pedagógicos, administrativos y políticos.

EVALUACIÓN-SUJETO POLÍTICO-BUEN VIVIR

Lo que se reproduce en un proceso educativo, tanto en el trabajo como en las escuelas, también se reproduce en el nivel político, en el proceso político que es también un gran proceso educativo, en el que la creatividad de las masas es ignorada, es aplastada.

Antonio Faúndez

La evaluación de los aprendizajes ha de ser además de procesal, contextualizada y convertirse en una estrategia más de aprendizaje apuntando a un común denominador institucional que debe transitar por los territorios de la realidad en la pretensión de ayudar a configurar para el mundo, personas con capacidad/competencia/competitividad para el desenvolvimiento adecuado en la sociedad que demanda de un conocimiento relacional complejo.

Asumir las comprensiones de los procesos de aprendizaje escolar es un ejercicio demandante de entendimiento como un ejercicio integrador de conocimientos complejos en trayectos vitales que necesariamente pasan para conocer y contribuir a la eduformación de un estudiante desde todas las dimensiones humanas desde la pluralidad/diversidad que se da en los escenarios áulicos que también exigen consideración de los aspectos neuroemocionales y motivacionales que ejercen de potenciadores obstaculizadores de la tarea de aprender para el mundo de la vida.

Cuando se hace referencia a la eduformación, según Peláez (2012) se apuesta a una educación enfocada no solamente al proceso de aprendizaje sino también a la formación del individuo en una relación recíproca, en donde a ambas cobran igual valor dentro de la escuela.

Ante estas consideraciones, pensar la evaluación como acabada y ya pensada, sería como limitar la educación a procesos involutivos...es pensar que ya todo está dicho y hecho. Las demandas contemporáneas dejan entrever los grandes errores que se cometen en una educación que como siglos pasados ha premiado la disciplina y el orden por encima del pensar y el ser. Sin pretender señalar el modelo educativo tradicional, si es evidente que éste ha dejado huellas que han trascendido no solo en el ámbito educativo, sino que ha permeado en un tipo de sociedad pasiva, lineal, en la cual la recepción y sumisión han llegado a límites como la enajenación política, la apatía social y el conformismo.

La trascendencia de las prácticas educativas en el aula, no sólo afectarán una dimensión única de realidad, todo lo contrario, las construcciones cotidianas, desde las interacciones

dialécticas más mínimas, trascienden en un tipo de sociedad que estará determinada por esas experiencias que hacen parte del constructo social que se forja en aquel espacio vital llamado aula. Allí en donde los docentes, profesores o maestros tienen la oportunidad de ser y aprender – para aquellos que creen que todavía tienen algo por aprender- y donde se encienden las luces de la duda para emprender caminos hacia la construcción/re-construcción de conocimiento, o simplemente la exposición del mismo.

Pero, cuáles son las implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los procesos evaluativos utilizados en la escuela en la formación de los valores ciudadanos, y más aún, qué tipo de ciudadano es el que se forma bajo éstos procesos tradicionales?, ¿hasta qué punto se le puede adjudicar la responsabilidad de la realidad social a la educación?

Para poder generar aprendizajes realmente significativos se hace imprescindible contar con realidades y contextos individuales y sociales que pueden ser inherentes a la misma escuela o ajenos a ella, pero que indefectiblemente afectan cualquier proceso evaluativo por bien intencionado y completo que se pretenda hacer”

*Jesús Nelio Arias
Educación Básica y Media*

Si se hace al respecto una somera lectura de realidad, es posible visualizar diferentes aspectos a considerar. En primer lugar, el ciudadano colombiano se caracteriza por adolecer o gozar de las consecuencias de una gran desigualdad social, es un ser políticamente apático que limita sus derechos al voto, y que en ocasiones es usado para obtener un mínimo favor, porque en el tiempo que se aleja al de las actividades electorales, es un ciudadano más, absorto de las condiciones políticas que apremian a su comunidad. Se ha formado con la idea de pertenecer a una mayoría marginada, y que por lo tanto, el poder está centralizado a un grupo limitado, al que no se puede ni pensar llegar a pertenecer.

Se siente ciudadano de segunda categoría, con un conformismo que contrasta con sus mínimas posibilidades. Sin embargo, siempre atento, espera algún favor del gobierno de turno, y ya viciado por las ayudas asistencialistas, no parece tener la voluntad política para abrirse nuevos caminos. Más aún, carece de racionalidad crítica para tomar una postura frente a las decisiones que toman sus gobernantes, los que él mismo ha elegido, vive a la sombra de quienes deciden por él, porque no dimensiona la fuerza política que se tiene como pueblo y como mayoría. Y a pesar de ése enajenamiento, critica y carece de credulidad hacia su estado, hacia las instituciones del mismo, respirando constantemente en una atmósfera de desconfianza pero paralelamente de desidia, porque él envuelto en los efectos de los medios masivos de comunicación, entra en un embotamiento que le impide ser y luchar contra esas grandes desigualdades sociales.

Sobrevive en un mundo donde se aplica la “ley del más vivo”, que no hace sino alusión a la cultura de la corrupción, de sacarle provecho a todo, de lucrarse o beneficiarse del y a pesar del Otro, desconociendo sus necesidades y despojándolo de cualquier forma de reconocimiento.

Se ha creado una cultura que tiene como lema no dejarse, y más aún aprovecharse de cualquier situación o de cualquier persona; además de acompañarse de una mentalidad arriesgada para la vida conjunta, no importa los medios con tal de obtener el resultado.

“No sólo importa lo que se ha conseguido, sino ¿a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuánto esfuerzo, a qué costo, para qué fines?...”
Sacristán

Dentro del aula se generan formas de construcción de conceptos como justicia, igualdad y respeto. Aunque contradictorios ante los imaginarios arraigados, estos valores ciudadanos se dejan entre ver en un mundo supeditado al conflicto. Ante éste, es imperante utilizar el

reconocimiento del otro como lo plantea Cortina (1998), un “hábito del corazón” que se entiende como la suma de las disposiciones morales e intelectuales de los hombres de una sociedad. (p.36). La materialización de la adopción de esos hábitos del corazón se pudo vivir a través de la figura del pedagogo dentro de la experiencia de aula, que como se señalará en *Alegrías del Mañana*, se antepone como una posibilidad de reconocimiento y convivencia.

De ahí que la educación sea el eje articulador que permita desarrollar habilidades para la resolución de conflictos, que la escuela sea el espacio donde se construyan valores que posibiliten la visualización de las necesidades y realidades del otro, donde el individuo sea capaz de transportarse hacia otras circunstancias para entender a su par, sea justo en sus acciones entendiendo su corresponsabilidad ante deberes comunes que favorezcan la cohesión social.

Es importante además considerar la necesaria coexistencia comunicativa entre familia, escuela y comunidad que forje éstos valores y que pueda potenciar el fortalecimiento del individuo por parte de un colectivo, del cual se nutre y nutre, como parte de un entramado sociocultural y político, y que tal como lo plantea Cortina (1998) en su obra *Hasta en un Pueblo de Demonios*, se genere una ética de los ciudadanos que sea capaz de aceptar cosmovisiones diferentes a la propia, de darle un valor al individuo como ciudadano, que pueda compartir mínimos éticos de justicia necesarios para construir una ética cívica.(p.98)

En cuanto a lo pedagógico, educativo y reflexivo, y sobre todo evaluativo es inevitable generar un interrogante hacia el objetivo y función de la escuela, aunque su filosofía y principios

quieran conducir hacia el desarrollo de estas forjas, realmente la praxis de ésta puede ser abrumadoramente insuficiente.

Es ahí cuando se realiza la función de la escuela y específicamente la evaluación, para crear modos en la formación de ciudadanos críticos y emancipados, y donde cobra realmente valor la idea de su transformación para generar cambios que trasciendan en la realidad del ciudadano colombiano, de las comunidades y del país como tal.

Es importante visualizar el impacto que tiene la evaluación y los procesos de enseñanza sobre el sujeto, y cómo éstos determinan el tipo de ciudadanía que se ejerzan. De cómo el tipo de educación que se recibe servirá como directriz para construcciones sociales futuras que impactan igualmente el desarrollo de una región.

Con respecto a los procesos evaluativos y su impacto en el tipo de ciudadano a formar, es necesario referir la tan discutida evaluación de resultados, que converge automáticamente al modelo capitalista, con sus respectivos mecanismos de control de la producción, desmedido por indicadores estadísticos que evalúan obviamente también por resultados. Éste tipo de evaluación en el aula, genera competencia entre los estudiantes, en busca del reconocimiento por parte de la autoridad, y ésta en gran medida apoya éstas actitudes, colaborando a generar estratificaciones internas.

Precisamente en el afán de aprobar una asignatura (el fin), de ser reconocido y aparte de evitarse futuros llamados de atención, el estudiante adopta ciertos mecanismos para aprobar las pruebas escritas, y se vale de miles de artimañas para lograr pasar desapercibida ante su profesor

la falta de conocimiento y entendimiento. Pero, qué hay detrás de un acto aparentemente ingenuo, pero tan frecuente?

Realmente tiene un gran impacto frente al proceso formativo. La falta de ética que caracteriza a las sociedades modernas ha generado crisis en los sistemas, lo que los hace insostenibles, abundando la desconfianza, el oportunismo y el resquebrajamiento de los valores civiles. La actitud generalizada, de ver cómo se puede saltar las reglas, los formalismos, las normativas, son un reflejo de actitudes que se han ido forjando desde temprana edad, y lo que es peor aún, cuenta con la aceptación social.

Es decir, aparte de contar ya con una cultura de la competencia y de distinciones, también hay que sumarle la falta de honestidad que caracteriza los procesos evaluativos. Por eso, la cuantificación o medición del conocimiento, debe virarse hacia otras metodologías en donde se valore realmente los procesos individuales y colectivos, y se reemplace la amenaza para evitar estas actitudes, por formas diferentes de analizar el grado de apropiación y el crecimiento generado en determinado ciclo.

Si se cuenta con una evaluación auto-reflexiva, en donde se superen los límites de las notas y los requisitos, por una encaminada hacia el reconocimiento de los procesos, puede ser que se disminuya en cierta medida actitudes nocivas como son la corrupción, la estafa y la ley del más hábil para mentir y engañar; y pueda ser reemplazada la actitud de juzgar por la de valorar, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Toda práctica educativa que se funda en lo estandarizado, en lo pre-establecido, en la rutina que todas las cosas están pre-dichas, es burocratizante, y por eso mismo antidemocrática.

Paulo Freire

Estas movilidades junto con los aportes de la investigación bio/socio/constructivista que demanda del aprendizaje y de las formas de construcción de conocimientos en territorios escolares, serán el impulso hacia las búsquedas/hallazgos de nuevas reconfiguraciones de la evaluación en la escuela.

La real evaluación en la escuela pasa por ser una mirada promovedora del uso de situaciones complejas/relacionales/vinculantes/contextualizadas, constituyentes en insumos desde/con los cuales se pongan en juego saberes, conocimientos y procesos cognitivos de orden superior.

ALEGRÍA DEL MAÑANA



Figura 11: Utopía

Fuente:<http://www.dejamequetecuenta.net/2009/10/utopia.html>

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

Aunque se considere que producir una revolución educativa es una verdadera utopía, no se debe generar con ello una posición estática. Más bien se puede ver como una forma de forjar emergencias que posibiliten una transformación en el aula: allí en donde se crea una relación estrecha, íntima, que trasciende los lineamientos, los tiempos, las presiones, los sinsentidos...el momento de compartir en el aula se convierte en la posibilidad de transformación, en la oportunidad de innovación, de aprendizaje para el propio docente...pero sobre todo se ofrece

como un espacio de interacción para construir formas diferentes de aprender, de ser, de proyectarse.

Pensar en que se puede generar cambios desde lo que somos, y bajo las condiciones que tenemos es abrir una ventana hacia la posibilidad de transformar, proponer y explorar vías alternas que puedan servir de plataforma para la construcción de nuevas maneras de concebir no solo la evaluación, sino los procesos educativos.

Bajo ésta mirada se realizó un trabajo con estudiantes de grado octavo, décimo y undécimo de una institución educativa de la ciudad, en el área de matemáticas y física, y que consistió precisamente en involucrar dentro del trabajo del aula la construcción de conocimiento bajo enfoques problémicos como medio para llegar al deuteropredizaje, la evaluación sin calificación y el desarrollo de procesos de interaprendizaje bajo la figura del paidagogo.

Las experiencias de aula fueron recogidas a través de un trabajo de aproximadamente seis meses, y que tuvo para ello, un acondicionamiento previo de tres meses más. Es muy importante aclarar que se requiere de un intenso trabajo preliminar para incursionar con nuevas metodologías y perspectivas del aprendizaje o la evaluación, y que es preciso llevar un proceso de años para empezar a ver cambios en las configuraciones conceptuales, ideológicas y praxiológicas. Por lo tanto, para cambiar las metodologías ya adquiridas, o las formas de éstas, se requerirá de una proyección que va más allá de una ambientación, y que se inicia desde la prolongación del discurso del docente, quien a razón de su cambio o su revolución de las tradicionales formas, empieza a extender sus nuevas maneras de percibir las prácticas educativas.

Es necesario puntualizar en la forma cómo se trabajaron dichas prácticas emergentes: Para el grado octavo se fomentó la evaluación sin calificación, la figura del paidagogo, y se trabajó una mezcla de metodología problémica con metodología tradicional. Para grado décimo se implementó con intensidad la metodología problémica y la evaluación sin calificación. Para grado undécimo se fortaleció el trabajo desde el enfoque problémico, bajo la premisa de aprender a aprender.

Paralelo a éstas experiencias de aula, se recogieron algunas percepciones de los estudiantes de ésta y otra institución de educación básica y media, así como de estudiantes de una universidad de la ciudad, respecto a la evaluación. Esto permitió hacer un análisis, no de carácter comparativo, sino de ampliación de la mirada bajo la cual se estaba abordando la obra. Al respecto, se mostrarán algunas subjetivaciones que darán destellos de esperanza de cambio.

A pesar que la diferencia entre el mundo del colegio al universitario es abismal, se extendió el análisis hasta el ámbito universitario por cuanto en dicha institución se tienen inicios del trabajo bajo el enfoque problémico, que coincidía precisamente con el trabajo investigativo adelantado. Aunque no se pretende poner éstos dos escenarios tan diversos en contraste, sí alimentó la obra como lectura de otro contexto que tuvo puntos comunes con las otras dos instituciones educativas.

EXPERIENCIAS DESDE LA FIGURA DEL PAIDAGOGO (INTERAPRENDIZAJE)- DEUTEROAPRENDIZAJE- EVALUACIÓN

Para el desarrollo de éste trabajo se involucró a un grupo de 33 estudiantes de grado octavo, y que inició con una fuerte etapa de sensibilización respecto al objetivo de asistir a la escuela. Es importante aclarar que el grupo pertenece a un sector con grandes dificultades a nivel

socioeconómico, pertenecientes a estratos 1 y 2, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 16 años de edad, y por las mismas condiciones del entorno, la deserción y el ausentismo es bastante alto.

El trabajo previo a la implementación de las nuevas metodologías fue arduo, dado que requirió de análisis reflexivos llevados a cabo en conjunto respecto a la importancia del aprendizaje, la dificultad en pretender medirlo y más aún de darle un valor a través de una nota, y de entender la preocupación de los alumnos respecto a la posición de los padres de familia; dado que para ellos las notas sí son muy importantes. Expresaron el temor de perder las materias, aunque admitieron que muchas veces y muchos alumnos aprueban los periodos académicos, e incluso los años lectivos con muy pocos conocimientos, con bastantes debilidades, y muy buenas calificaciones. Reconocen que la presión de las notas los lleva a aprender sólo para el momento, a buscar estrategias, a veces poco éticas, para aprobar, sin importar si se aprendió o no. Los alumnos se quejan de que algunos docentes les piden traspasar guías, libros, o textos en forma literal, y hay algunos estudiantes que lo interpretan como una forma de entretenerlos, subestimando su capacidad de pensar. Expresan el temor a trabajar sin la presión de las notas, porque confiesan estar en riesgo de correr con la responsabilidad de trabajar por sí y para sí mismos.

Finalmente, y después de responder colectivamente a estas expectativas, de conciliar y de reconocer debilidades en los docentes, en los estudiantes, en el sistema, el grupo accedió a la propuesta de trabajar sin notas. El sistema evaluativo de dicha institución es de carácter cualitativo, con escala que va desde superior hasta bajo.

“Quizá la nota sea lo más importante para el estudiante, no el aprendizaje, porque le temen al error y quizás eso es lo que la escuela les ha enseñado”

Andrea Osorio

Así pues, la etapa inicial del proceso consistió en trabajar la evaluación, el seguimiento y la retroalimentación de los procesos de aprendizaje sin calificación. Obviamente al final de cada periodo académico se daba un concepto cualitativo respecto al proceso adelantado por el estudiante, pero durante el camino no se daban criterios respecto a un valor, exceptuando cuando el grupo así lo decidía.

Ésta forma de trabajo demandó un gran esfuerzo, dado que el objetivo no era trabajar sin evaluación ni seguimiento, todo lo contrario tuvo que reforzarse aún más, por cuanto se implementó una estrategia de seguimiento respecto a cada objetivo que se debía conseguir en el área, se analizó minuciosamente que fuera progresivo, y lo que es más importante que no fuera homogéneo, es decir, que respetara los ritmos de aprendizaje. Para ello se requirió de un proceso de conocimiento de cada uno de los estudiantes, de una forma tal, que fue necesario interactuar de forma personalizada, para identificar sus preconcepciones, sus formas más predominantes de desarrollar los procesos matemáticos, de observar a uno por uno, y a partir de una situación dada, indagar retrospectivamente hasta encontrar el vacío que pudiera impedirle su avance en los procesos de aprendizaje. Obviamente, mientras se avanzaba en las temáticas se fortalecieron los procesos evaluativos orales, porque se tomaron como charlas donde en una interacción abierta y sin temores, cada estudiante podía expresar lo que no sabía, o no recordaba o lo que ni siquiera identificaba. Ésta etapa del trabajo sin calificación es fundamental, porque es donde el estudiante se despoja del temor de ser juzgado, para abrirse ante sus falencias o inquietudes, y desde ellas empezar a construir, a tejer los nuevos conocimientos.

Cada vez que el estudiante se sentaba frente al docente y se iniciaba una indagación sobre alguna situación o tema específico, se verificaba el nivel alcanzado por cada uno, y de acuerdo al mismo, se podía definir como alcanzado el logro, y en ése momento se podría dar un valor a su proceso, si el estudiante ya se sentía en la capacidad para afrontarlo, de lo contrario se evidenciaban las debilidades, se ponían nuevas metas de conocimiento, y se fijaba un tiempo para volver a departir con la docente y de alguna forma medir cómo estaba en la actualidad. Es de aclarar que dichos valores no respondían a notas cualitativas, sino a si logro o no logró su objetivo. Los estudiantes no se preocupaban tanto por pasar las etapas o los objetivos propuestos, se preocupaban más por entender, así que la cantidad de asesorías extras aumentaron considerablemente.

En ciertos momentos durante el periodo académico, se hicieron procesos de autoevaluación, que mostraron la autocrítica y la autonomía con que los estudiantes asumieron sus desempeños, e incluso evidencian aspectos por mejorar, que incluso son desconocidos por los docentes. En ésos momentos de acuerdo a las metas alcanzadas, a los desafíos superados, ellos mismos daban un juicio de valor. Al final de cada periodo o en circunstancias en donde el grupo lo solicitaba, se realizaba una coevaluación, en donde participaban todos los estudiantes.

De éstos procesos resultaron experiencias de reconocimiento, sinceridad, solidaridad, los estudiantes fueron muy honestos entre ellos, y precisamente las “notas” que le asignaban a sus compañeros eran sorprendentemente iguales a las concebidas previamente por la docente. De ahí que se pueda afirmar que los estudiantes son excelentes evaluadores, y que vale la pena tenerlos en cuenta, que sus apreciaciones son valiosas y asertivas, y que al tenerlos en consideración

sincera, el docente se libra de las tensiones que surgen a través de la imposición de juicios valorativos.

El proceso de co-evaluación es interesante, los estudiantes son muy críticos al evaluarse entre ellos, claro está cuando tengan un alto grado de concientización sobre la importancia de inter-aprender. Valoran mucho la superación de las dificultades de sus compañeros, y en muchas ocasiones se aventuran a darle recomendaciones, enfatizando en los aspectos que deben mejorar.

No se puede desconocer que en los meses iniciales los estudiantes no sentían la misma satisfacción al tener en sus apuntes un: ¡vas muy bien!, o ¡excelente trabajo!, o ¡debes mejorar esto, repasar aquello!, o ¡felicitaciones!, ellos querían ver un superior, o un alto. Al inicio les costó mucho aceptar éstas nuevas formas de concebir su desempeño. Es más, preguntaban con preocupación qué les debían informar a sus acudientes, que en cuánto llevaba la materia, pero afortunadamente, sus ideas cambiaron, y por lo tanto sus discursos también, y ya respondían que todavía les faltaba mucho por aprender.

Se superó la idea de la nota por revisión de cuadernos, se superaron las tensiones por las pruebas escritas, el grupo abiertamente propuso que si no se le iba a dar relevancia a las notas, pues que se erradicara totalmente las evaluaciones escritas, y que se fortalecieran las orales; así que los exámenes escritos fueron abolidos.

A pesar de la demanda de conocimiento y trabajo que amerita conocer las características de los estudiantes, fue posible establecer metas diferenciadas, de acuerdo a dichas características,

que pudieron hacer tangible los procesos individuales por los que tanto se ha reclamado en las discusiones respecto a la evaluación. Para ello, se establecían situaciones de alto nivel de análisis para los estudiantes con mayor habilidad hacia la matemática, y dicha complejidad disminuía para aquellos con vacíos o debilidades en sus preconceptos. Los niveles generados fueron considerables, dadas las condiciones particulares de los estudiantes.

Las metas diferenciadas consistían en observar y determinar conjuntamente con cuáles presaberes se contaba y a partir de éstos se establecía el objetivo para seguir trabajando. El tiempo que tardaría para trabajar cada estudiante en ellas lo establecía el mismo y la forma de trabajar para superar los nuevos desafíos también, aunque la mayoría prefería el trabajo con el paidagogo que fue implementado posteriormente.

Durante la etapa en que se venía fortaleciendo el trabajo sin notas, se involucró paulatinamente la figura del paidagogo. Éste consistía en trabajar el concepto de otredad, de resaltar la importancia del otro en mí, de la capacidad para reconocerlo y cómo el desconocimiento fragmenta/obvia/ aísla. En fin, el trabajo propuesto se trataba de que por un corto periodo de tiempo algunos estudiantes adoptaban, acogían a un compañero que presentara debilidades. La elección era libre, tanto para el adoptado como para el padrino. El trabajo iniciaba cuando en compañía del docente se concertaba cuál era la situación de cada uno, el reto a enfrentar, y se dejaban metas establecidas. El acompañamiento consistía en reconocerlo, compartir sus experiencias positivas, motivarlo y ayudarlo, su misión era observar a su alumno y acompañarlo en el trayecto, como cuando el paidagogo llevaba a los niños a la escuela de la mano. Cuando en un profundo sentimiento de solidaridad y de compromiso bilateral se tenía un

logro o avance en el proceso, nuevamente se acudían al docente y se evaluaba sus alcances, y de acuerdo a los resultados, a los logros se reiniciaba el proceso ya para empezar sus andares solos, para acoger a otro y guiarlo o seguir con su compañero de viaje.

“Para los estudiantes no es importante escuchar a sus compañeros, quizás perciban que la verdad la tiene el profesor y no que la verdad o el conocimiento se construye colaborativamente”

Andrea Osorio

Docente Educación Básica-Media

El nivel del grupo subió considerablemente, y decidieron seguir aplicando ésta estrategia. Lo que se vivió fue un acto de profunda hermandad, donde afloraron muchos sentimientos de colaboración, compromiso y afecto, además este mecanismo es un multiplicador eficaz de esfuerzos, porque algunos estudiantes no responden a asesorías grupales, encontrándose mejores resultados cuando el trabajo es más personalizado y cuando se hacen visibles los lazos que forman los telares de la colectividad.

Obviamente se encuentran algunas resistencias, dado que el sistema mismo ha privilegiado la competencia, donde sólo los mejores merecen reconocimiento, y éste tipo de experiencias contrarrestan ésa visión. Es muy visible que algunos estudiantes no tienen el hábito de compartir su conocimiento, sobre todo los que han gozado de reconocimiento y exaltación, por lo que el trabajo con ellos también es muy importante, y a veces bastante lento. Sin embargo, cuando se dan cuenta de la liberación de la presión de la nota, acceden de forma más fácil a acompañar a un par.

El trabajo desde el interaprendizaje, y específicamente el del paidagogo, se debe utilizar de forma planificada y no en todos los casos, dado que es importante rescatar igualmente el aprendizaje individual.

Después de haber afrontado el reto de trabajar sin notas, y de haber fortalecido la figura del paidagogo, se asumió un reto aún mayor. Éste precisaba trabajar los temas de matemáticas bajo la problematización, y generar la re-construcción del conocimiento desde el aula. Así que en un proceso bastante complejo de desaprender las formas de lo aprendido, era menester crear situaciones que permitieran, primero, inducir al estudiante a hacerse preguntas sobre las mismas; por lo que se iniciaba a partir de la duda de los mismos estudiantes, y no como una respuesta a una pregunta nunca hecha; que permitiera usar sus ideas previas, que indujera a la confrontación y a una posterior búsqueda, y así permitir la proposición de múltiples soluciones, su comprobación y finalmente su sistematización. Ante la situación planteada, los estudiantes iban elaborando hipótesis, se recogían todas las que fueran posible y se nombraban como “método de Sebastián, o método de Jessica”, y empezaban a construirse en conjunto la forma de comprobar el método, reformarlo o buscar otro. Esto con el fin de hacer construcciones de los estudiantes que posteriormente se ponen al nivel de los protagonistas de las disciplinas que dieron origen a un teorema o aplicación dada, es decir, es ponerlos al mismo nivel de grandes pensadores de la historia.

Las siguientes son algunas percepciones de los estudiantes con los que se trabajo en ésta innovación metodológica, y se muestran sólo con el fin de apreciar el cambio en sus

perspectivas. Sin embargo, se invita al lector de ésta obra a visualizar los anexos para apreciar otros resultados del estudio.

Cuáles son las actividades más usadas en matemáticas y física para evaluar su proceso de aprendizaje?

Participación y demostración del conocimiento.

Jessica Paola Idárraga

Talleres y lógica.

Juan David Vargas

Llamar a uno por uno.

Michael Steven Jiménez

Problemas de pensar.

Estudiante grado noveno

Razonar sobre cada fenómeno de forma lógica

Jorge Hernán Sánchez

Lógica, actividades de razonamiento (vida real)

Darwin Sánchez

Actitud, motivación, análisis.

Luz Nury Ortiz

De acuerdo con las preguntas, se iniciaban procesos de búsqueda y asesoría, en donde todos los actores implicados pudieran tener voz en la solución de la situación, y a su vez se iban generando respuestas a las preguntas iniciales. La elaboración de las hipótesis o la comprobación de las mismas, eran llevadas a cabo en conjunto, por lo que se fortalece la construcción colectiva

Ésta forma de trabajo tiene variables que son muy importantes de considerar:

1. La planificación y elaboración de la situación problémica, requiere de un gran dominio disciplinar, de integración de conceptos, y de una gran inversión de tiempo para prever rutas de fuga, obstáculos de aprendizaje, choque entre las ideas previas y las nuevas.
2. Cuando un grupo no tiene dentro de sus experiencias el trabajo bajo la problematización y construcción, sino el de la recepción, puede ser muy difícil inducirlos a pensar y a proponer sus propias soluciones, dado que piden con premura que se les den las respuestas, y evitan al máximo hacer el ejercicio de pensar, buscar, argumentar. Aunque es claro que no ocurre lo mismo con todos los estudiantes, y que para algunos, resulta mucho más estimulante. Por eso es importante considerar que en las etapas iniciales, puede encontrarse una alta resistencia.
3. Éstos procesos demandan mayor cantidad de tiempo, por lo que dar cumplimiento a los periodos establecidos de acuerdo a las planeaciones, debe ser un punto a abordar con las directivas de las instituciones.
4. Ésta metodología estimula la capacidad creativa, de búsqueda, de argumentación, y de trabajo con el Otro, potencializando la capacidad de pensar y los procesos de interaprendizaje.
5. Es de aclarar que no se eliminan otras metodologías, sino que la propuesta es potencializar los procesos de aprendizaje a través del aprender a pensar, el aprender a aprender, en conjunto; pero no significa que se anulan las clases tipo magistral, dado que en algunas etapas de los procesos se requieren, y ofrecen igualmente oportunidad de aprendizaje.
6. El cambio en las percepciones por parte de los estudiantes respecto al análisis, la racionalización, la integración de conceptos, y en sí la re-construcción de aprendizaje, ha

de estar motivada y en algunos casos inspirada por la influencia del docente, quien abrirá la posibilidad de concebir otra forma de aprendizaje, y será él mismo quien implante la semilla para ver de otra forma, dado que se ha verificado que los estudiantes pueden ser críticos, pero encuentran una dificultad con respecto a sus propios paradigmas e imaginarios, que les impiden materializar todas esas subjetivaciones que reviran el papel de los modelos tradicionales.

Con respecto al hecho mismo de trabajar sobre lo que se es y se tiene, es posible afirmar con total vehemencia, que sí es posible derrocar la nota como fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es posible realizar procesos sin calificación permanente, que es posible involucrar procesos de construcción de conocimiento en el aula, y que de la mano se pueden afianzar valores comunes, para hablar en perspectiva de otredad y alteridad.

La evaluación sí puede realizarse de forma diferente, sí es posible aventurarse a vivir los procesos evaluativos como formas de mejorar y de acompañar las vías hacia la reconstrucción de conocimiento y crecimiento personal.

Para ver la evaluación como oportunidad de mejora, es necesario concebirla como una *concertación* que da cuenta sobre el proceso de educación multidimensional del estudiante. Ésta debe ser sistemática, continua, no puede ser terminal, debe estar inmersa en cada paso del camino recorrido, y sobre todo debe tenerse en cuenta desde el momento en que se decide bilateral y grupalmente iniciar los trayectos hacia el aprendizaje y formación.

Debe tomarse como oportunidad de seguimiento, reflexión y cambio, por lo tanto no tiene sentido hacerla al finalizar un periodo académico, porque de ésta manera se reduce a un mecanismo sin objeto: dar un criterio sobre un desempeño individual sin retroalimentación ni relevancia.

En realidad, cuando la evaluación se efectúa oportunamente, ofrece información que al ser analizada, puede utilizarse como herramienta para realizar ajustes concertados en los procesos individuales.

Lo primero que hay que eliminar es la idea imperante de que a todos los estudiantes se les debe aplicar la misma estrategia evaluativa. Todo lo contrario, se debe buscar el mecanismo con el cual cada uno de ellos pueda mostrar su aprendizaje. Muchos expresan sentir temor cuando presentan evaluaciones escritas, otros dicen experimentar pánico al salir al tablero y enfrentarse no solo al profesor sino a todos los compañeros de grupo.

Es bastante interesante ver todas las dimensiones que se evalúan cuando en un momento del proceso, el docente cargado de su afectividad, se sienta frente a su alumno para escucharlo, para en una conversación respetuosa intercambiar opiniones respecto a un tema.

Tal es la apertura que se debe tener con respecto a las estrategias evaluativas, que puede ésta sin embargo no funcionar, y será necesario ahondar en particularidades personales. Por ejemplo, hay alumnos que no funcionan con las previas escritas, ni con las orales...pero, qué pasa con un estudiante que no logra acoplarse a las formas de evaluación tradicionales?, qué pasa cuando no se tienen en cuenta esas individualidades?, cómo se “califica a un estudiante” que no presenta las actividades que “todos presentan”?

Pues bien, de eso se trata precisamente la tarea del educador contemporáneo, de explorar nuevas formas de visualizar al individuo, y para ello requerirá despojarse de las formas ancladas a su experiencia para permitirse ver de otra forma. Porque definitivamente hay que trascender ésas maneras nocivas de definir una asignatura. Realmente lo que se debe evaluar no es si el cuaderno está completo, o si está estéticamente bonito, si le faltaron dos o tres preguntas al taller que se puso, si recita la lección, si mecanizó los procedimientos, si se aprendió las fórmulas, si entregó el cuaderno el día que era, si presentó el examen el día y a la hora exacta...lo que debe primar es qué grado de transformación se logró con respecto a las ideas previas del estudiante, cómo utiliza los recursos que posee para solucionar problemas, cómo ha enfrentado los retos de conocimiento, cuán comprometido está con su proceso, su inquietud por conocer más, por aprender.

La experiencia de trabajar de acuerdo a las individualidades, muestra además la importancia de no evaluar en los mismos tiempos. Es decir, en muchos casos no es posible aplicar los instrumentos en el mismo momento, porque no todos asimilan los procesos al mismo ritmo. Mucho menos se puede pretender ahondar a la misma profundidad con todos. Cuando se conoce bien a los estudiantes, se identifican fortalezas y habilidades, y de acuerdo a éstas se establecen cuáles son los límites que definirán los retos que se asumirán. Por eso se hace tan valiosa la revisión personalizada, porque se puede diferenciar, y se puede indagar de acuerdo al nivel de cada uno.

Arriesgarse a trabajar bajo los dominios del inter-aprendizaje, derrocando la idea de la nota como fin último, es una decisión que realmente trae consigo retos que deben ser asumidos con un

profundo compromiso y entrega por parte del docente. Desde sus profundas reflexiones y con un férreo convencimiento, éste deberá extender a través del discurso el sentido que pueda tener el aprendizaje, para volcar los conceptos que en años anteriores se han creado; dado que muchos estudiantes pueden entrar en conflicto cuando no se les emite un juicio a través de una calificación, ya que siempre han participado en ése juego del reconocimiento y de la exaltación grupal cuando se obtienen las mejores notas, y que por el contrario, se subestima directa aunque no intencionalmente a quien no tiene tanto éxito con sus calificaciones.

Pero la nota que se emite da cuenta verdaderamente del grado de aprendizaje del estudiante?... muchos de ellos son reconocidos más por su buena conducta y su facilidad para seguir instrucciones, en algunos casos son estudiantes memorísticos a los que no se les ha trabajado en su desarrollo de pensamiento, son estudiantes que repiten mucho y analizan poco, sin embargo, sus notas son las mejores...es así como vemos que estudiantes que son muy lógicos, inquietos, analíticos, obtienen bajas calificaciones porque no logran encajar en las estructuras disciplinantes de sus docentes. Sin querer pretender una generalización al respecto, sí queda una sensación tácita de que el sentido del aprendizaje se ha rezagado a regímenes de control de la conducta.

El docente puede crear una resistencia hacia el trabajo sin calificación, aunque sin calificación no quiere decir sin seguimiento, todo lo contrario, demanda una mayor inversión de tiempo y esfuerzo, por parte de todos. Los temores, y los imaginarios de fracaso persisten con más facilidad en el docente que en los estudiantes; cuando se proponen cambios en la forma y tipo de evaluación, así como en el de calificación, los estudiantes tienen una muy buena apertura

hacia éstos, se amoldan con mayor facilidad, realmente no se encuentran tantas tensiones como se pensaría, aunque como se describió se puede correr con algunos riesgos.

CIERRE-APERTURA

El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismos lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más

Jean Piaget

La evaluación diseñada y planeada en el aula desde otrora no ha generado ningún tipo de movilidades intelectuales en el educando, o de hacerlo, los caminos que se han recorrido han sido muy estrechos, poco imbricados y casi que se podría decir que lineales, para el docente de ayer, el de hoy y muy seguramente para el de las generaciones futuras es mucho más sencillo abordar el tema de la evaluación desde una óptica unidireccional, donde permita perpetuar la zona de confort, enmarcada en la poca producción escritural, la escasa disciplina de lectura, el rechazo a la actualización en temas de interés, la cualificación del perfil, el desarrollo disciplinar y el perfilamiento del sujeto político; lo que ha conllevado a la generación espontánea de educandos clonados del docente que los orienta.

En la escuela de hoy es más cotidiano encontrar al sujeto pasivo, estático, que espera con indiferencia la propuesta del día a día, aquel que se deja absorber por el sistema, diseñado por una exigencia mínima frente al rigor académico. Años y años donde la evaluación en Colombia ha navegado por momentos desprevenidos, tal parece que es más sencillo abordar la temática desde la orilla del facilismo y la continuidad del conformismo, que suscitar nuevas y poderosas formas de inquietar al estudiante. En el aula de clase es más frecuente la dinámica de docente-estudiante enmarcada en un proceso evaluativo memorístico, unidireccional, guiado, poco

analítico, exiguo y se aleja diametralmente de aquellas propuestas dinamizadoras, complejizantes, propositivas que inducen al estudiante/docente a transitar por senderos que implican un grado de complejidad que a pocos les apasiona.

En la obra se ha trasegado por las ideas, teorías, normas, inquietudes, pensamientos e intereses sobre la evaluación que han permeado el aula en Colombia, incluso se ha abordado la manera avasalladora y dramática como la normatividad relacionada con la evaluación ha devastado generaciones completas de alumnos, concibiendo la práctica evaluativa como sinónimo de eficacia del sistema reinante en el país, asociándolo incluso a temas tan álgidos como la deserción y su vínculo con el éxito escolar y de manera soslayada con las consecuencias económicas en la escuela. Para el gremio docente no es un secreto que las leyes vigentes en diferentes épocas de la historia de Colombia han marcado sustancialmente diferentes rangos etarios, para el gusto o pesar de las generaciones anteriores, quizás normas y visiones evaluativas que no han sido sustancialmente analizadas y que simplemente se dejaron permear en las aulas de clase.

Son múltiples, diversas y bien complejas las relaciones de poder vinculadas a la evaluación en el aula, no solo visto desde las diadas profesor-estudiante, enseñanza-aprendizaje, sino también su vínculo con las instituciones educativas, el Ministerio de Educación Nacional y aun más la posición política del país. Notablemente la evaluación se convierte en un instrumento que facilita al maestro ejercer la figura de poder ante el estudiante, ante la medición del proceso de aprendizaje (para ser más precisos del proceso de enseñanza), de los resultados de las evaluaciones externas para las secretarías de educación y el ministerio de educación nacional y

siendo más severos con las aseveraciones para las relaciones de poder ejercidas por los intereses políticos de la nación.

Turbulencias y más turbulencias que presentan una trazabilidad perfecta en todas las esferas de la escuela, / cambios espaciales, temporales, rápidos, influyentes, aletargantes que solo denotan la latente preocupación del maestro/la escuela por el proceso de aprendizaje, desasosiego que ojalá se viera reflejado de igual forma por la familia y el Ministerio de Educación Nacional.

Para que se susciten movilidades se requiere continuar con el influjo permanente de turbulencias ideológicas, intencionalidades que franqueen las restricciones que el mismo sujeto se ha impuesto, se hace necesario migrar y transitar por esferas poco convencionales, evidenciar las diversas y casi infinitas maneras de trasegar por el proceso evaluativo, propiciar coloquios, conversatorios e incluso discusiones ideológicas de los intereses de la escuela frente a dicho propósito.

La propuesta del colectivo circula por el deuteroprendizaje, el interaprendizaje, la evaluación, con la convicción que se refieren a senderos exitosos para la activación de nuevas sinapsis en los educandos, sin duda alguna el desarrollo del cerebro se ve influenciado por antecedentes genéticos importantes, lo que no indica que las transformaciones en las conexiones neurológicas sean inalterables y no se puedan influir abiertamente por una serie de situaciones programadas intencionalmente por el maestro, lo que puede perfeccionar la disposición del mapa

sináptico, potencializar las capacidades intrínsecas del individuo, hacer del sujeto un ser un poco más racional, inquieto y mutable.

Seguramente la escuela riñe con la divergencia que esto motivaría en el discípulo, de hecho la misma experiencia de la obra de conocimiento ha generado disonancias importantes en las dinámicas propias de las aulas que lo han evidenciado, pero es precisamente estas movilidades, dichos trayectos/eyectos que se desean peregrinar.

La evaluación debe mutar sus intencionalidades acorde a las características del contexto, activando sistemas de aprendizaje explícitos/conscientes/circunstanciales pero de igual forma implícitos/inconscientes/semánticos, generar hábitos que se puedan perfeccionar con la práctica y propicien paulatinamente procesos cognitivos con trazas más significativas.

Una evaluación más ajustada probablemente inducirá a un aprendizaje mucho más abstracto, con expresiones generosas de las habilidades del pensamiento, lo que indudablemente se verá asociado al rendimiento escolar.

En síntesis es fructífero el camino que hay por recorrer, cuantiosas son las relaciones que faltan por determinar, numerosos escollos por superar e indudablemente grandiosos los resultados por recolectar, solo bastan educadores con intención de transformar la visión-acción de la evaluación y soñar con algún día habitar los senderos de los flujos laminares en la educación.

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha sido antecedido, es ver a cada estudiante como resumen de vida, es llevarlo a flotar sobre el tiempo y que no se hunda en él, es prepararlo para la vida”

José Martí

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ainza, F. (1999). *La reconstrucción de la utopía*. Correo de la Unesco, México.
- Amador, L.H, Cardona, S., Arias, G., García. L.H., Tobón, G.C. (2004). Educación sociedad y cultura: lecturas abiertas críticas y complejas. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Arias, G. (2011). Seminario Fundamentos de la investigación. Manizales
- Arroyo, S. (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. España: Siglo XXI de España Editores.
- Barrale, S.M.& Díaz, M.C. (2006). *Enseñar y aprender sin stress. Técnicas de Dinámicas de Grupo: sus implicaciones psicológicas y educativas* . Argentina: Editorial Brujas
- Bauman, Z. & Mazzeo, R. (2012). Sobre la Educación en el mundo líquido: conversaciones con Riccardo Mazzeo. Barcelona: Espasa Libros.
- Cely, F.E & Duica, W.A. Intersubjetividad.(2009). Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias Humanas.
- Cerda, H. (2005). *La evaluación en la educación colombiana*. Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá: MEN
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Lineamientos curriculares para el área de matemáticas*. Bogotá: MEN

Cortina, A. (1998). *Hasta en un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus Ediciones, S.A

Cortina, A. (2010). *Justicia Cordial*. Madrid: Editorial Trotta. S.A.

Dávila, A.R.(Junio, 2012) . Unidades Didácticas. *Diplomado Fundamentos didácticos para diseños Problémicos*. Universidad Autónoma de Manizales.

Decreto 088 *por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*, MEN (1976).

Decreto 1419 *por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional*, MEN (1978).

Decreto 1002 *por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*, MEN (1984).

Decreto 1469 *por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria*, MEN (1987).

Decreto 1236 *por medio del cual se establece criterios especiales para la evaluación y promoción de alumnos en algunos establecimientos educativos*. MEN (1995).

Decreto 230 *por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*, MEN (2002).

Decreto 1290 *por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*, MEN (2009).

Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como oportunidad de aprendizaje en educación física*. Barcelona: Inde publicaciones.

Esteve, J.M.(Febrero, 2003). La aventura de ser maestro. Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra.

Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una Pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Uruguay: Siglo xxi editores, s.a.

Fuentes, R. (2011). Repensar el concepto de historia desde Heidegger. *Revista de Filosofía*, 2(2), 1-16.

García, L.H. (2013). Seminario Patrón Sistémico Organización del Conocimiento II. Manizales.

Girola, L. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos. *Sociológica*, 26(73), 13-46.

Gómez, R. (2010). Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*. 16(38), 75-89.

González, M. (2000). Evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*. 5(2), 90-116.

Guerra, I.(2007). *Evaluación y Mejora Continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Indiana: Global Business Press.

House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Illich, I. (2006). *Iván Illich: Obras reunidas I*. México: Fondo de cultura económica

Lafranceso, G. (1996). *Nueve problemas de cara a la renovación curricular. Alternativas de Solución*. Santafé de Bogotá: Biblioteca Básica del Educador.

Majmutov MI.(1983). *La enseñanza problémica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Maya, A. (2007). *El taller Educativo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. PARIS: UNESCO

Morín, E. (2002). Educar en la era planetaria. En E. MORÍN. España: Gedisa

Naranjo, Á.E. (2011). El Mundo cambió, la enseñanza de la Matemática se estancó. *Revista Correo Pedagógico*, 22, 27-30.

Perassi, Z.(2008). La evaluación en la educación: Un Campo de Controversias. En Z. PERASSI. Argentina: Coediciones: Ediciones del proyecto y ediciones LAE.

Potter, M. y Wiggert, D. (2012). *Mecánica de Fluidos*. México: Thmson.

Quintana, J.M. (1994). *Educación Social: Antología de Textos Clásicos*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.

CIBERGRAFÍA

- Assessment, A.(2002). La valoración en el salón de clase. Recuperado de <http://www.eduteka.org/modulos/1/17/98/1>
- Azcuy L.L., Nápoles, C.E., Infantes, Q.L., Rivero, M., Ramírez, R.(2004). Algunas consideraciones teóricas acerca de la Enseñanza Problemática. *Humanidades Médicas*, 4(10). Recuperado de <http://www.bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2004/n10/art/catedra.htm>
- Cazéres J.C., Iglesias D., de Oliveira R., et al. (2010). Aprendizaje basado en problemas aplicado a la formación médica. *Facultad de Medicina CLAEH*. Recuperado de http://www.claeh.edu.uy/medicina/medicina/doc/doc_aprendizaje_basado_problemas.pdf
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A.(1993) *El Constructivismo en el Aula*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Los-profesores-y-la-concepcion.pdf>
- De la Barrera, M. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*. 10(9). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20-1.htm>
- Escobedo, H. (s,f). La enseñanza de la física: Un enfoque cognitivo. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-127336_archivo.pdf
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>

Moffet, F. (s.f). La capacidad de aprendizaje en los niños, Recuperado de <http://www.guiainfantil.com/blog/educacion/inteligencia/la-capacidad-de-aprendizaje-de-los-ninos/>

Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/55/evaluacion>

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). (2005). La enseñanza secundaria en América Latina. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/biblioucmansp/Doc?id=10075545&ppg=1>

Paul, R. (2003). Guía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas”. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org>

Plan Decenal de Educación PNDE (2006-2016). Pacto social por la educación. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43510.html>

Periodismo Públicos Voces Ciudadanas. (s.f). La evaluación de aprendizajes en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156329.html>

Sotolongo, P.L., & Delgado, C.J.(2006). La Revolución Contemporánea del Saber y la Complejidad Social. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>.

MOVILIDADES, TRAYECTOS, EYECTOS DE LA EVALUACIÓN

ANEXOS

**MOVILIDADES, TRAYECTOS, EYECTOS DE LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA
PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN**

INSTITUCIÓN A: INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA, EN DONDE SE REALIZÓ EL TRABAJO DE EVALUACIÓN SIN CALIFICACIÓN, DEUTEROAPRENDIZAJE E INTERAPRENDIZAJE. MODELO PEDAGÓGICO CRÍTICO SOCIAL

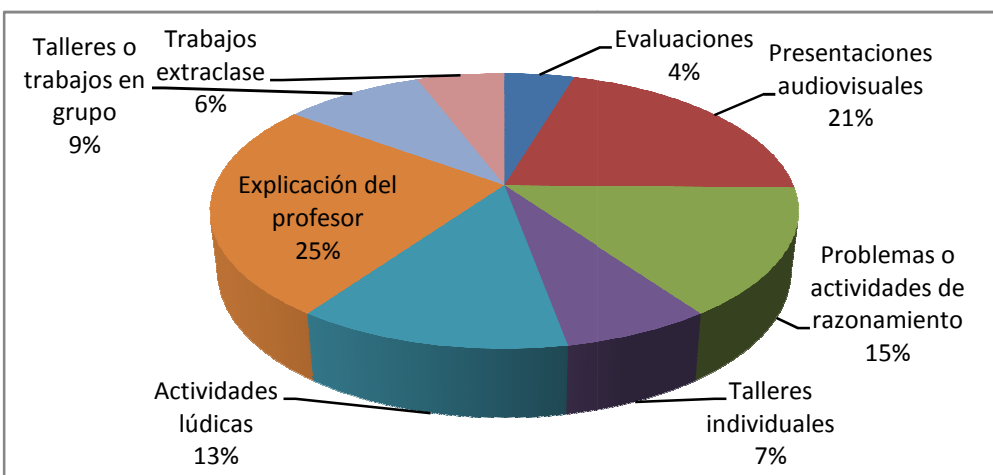
INSTITUCIÓN B: INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA, NO INTERVENIDO. MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL.

UNIVERSIDAD X: FACULTAD NO INTERVENIDA CON NINGUNA DE LAS METODOLOGÍAS PROPUESTAS. MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL CON MIGRACIONES HACIA CURRÍCULO PROBLÉMICO.

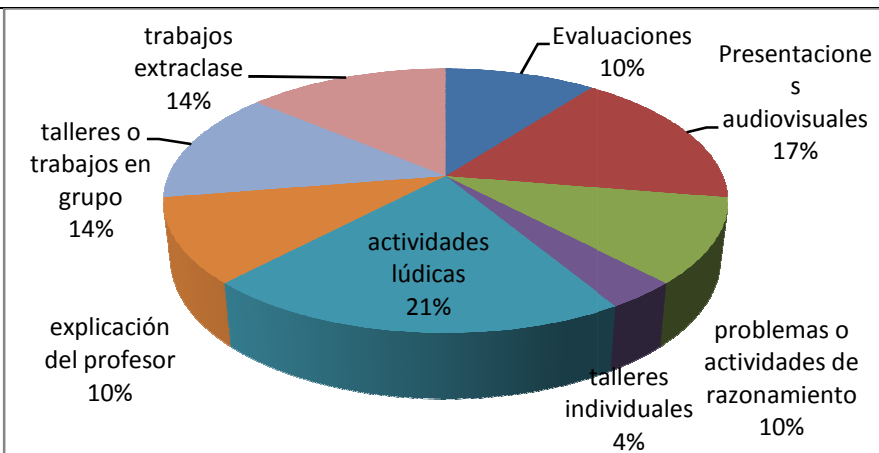
1. Cuando sus profesores le hacen evaluaciones, ¿usted siente que realmente demuestra lo aprendido?																				
INSTITUCIÓN A	INSTITUCIÓN B	UNIVERSIDAD X																		
<p>A 3D pie chart for INSTITUCIÓN A. The chart is divided into two segments: a large orange segment representing 'NO' at 76%, and a smaller orange segment representing 'SI' at 24%. A leader line points from the 'SI' label to its segment.</p> <table border="1"> <tr><th>Respuesta</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>NO</td><td>76%</td></tr> <tr><td>SI</td><td>24%</td></tr> </table>	Respuesta	Porcentaje	NO	76%	SI	24%	<p>A 3D pie chart for INSTITUCIÓN B. The chart is divided into two segments: a large blue segment representing 'si' at 80%, and a smaller red segment representing 'no' at 20%.</p> <table border="1"> <tr><th>Respuesta</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>si</td><td>80%</td></tr> <tr><td>no</td><td>20%</td></tr> </table>	Respuesta	Porcentaje	si	80%	no	20%	<p>A 3D pie chart for UNIVERSIDAD X. The chart is divided into two segments: a large teal segment representing 'si' at 79%, and a smaller light blue segment representing 'no' at 21%.</p> <table border="1"> <tr><th>Respuesta</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>si</td><td>79%</td></tr> <tr><td>no</td><td>21%</td></tr> </table>	Respuesta	Porcentaje	si	79%	no	21%
Respuesta	Porcentaje																			
NO	76%																			
SI	24%																			
Respuesta	Porcentaje																			
si	80%																			
no	20%																			
Respuesta	Porcentaje																			
si	79%																			
no	21%																			

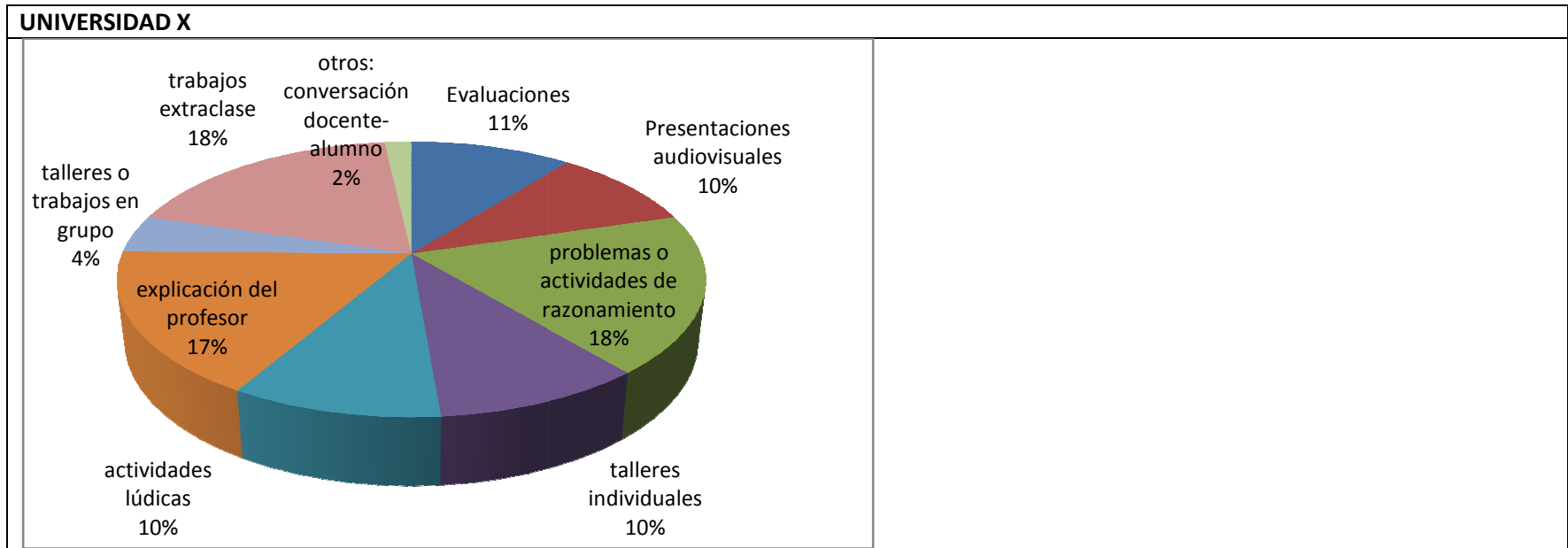
2. Con qué tipo de actividad siente que aprende más:

INSTITUCIÓN A



INSTITUCIÓN B

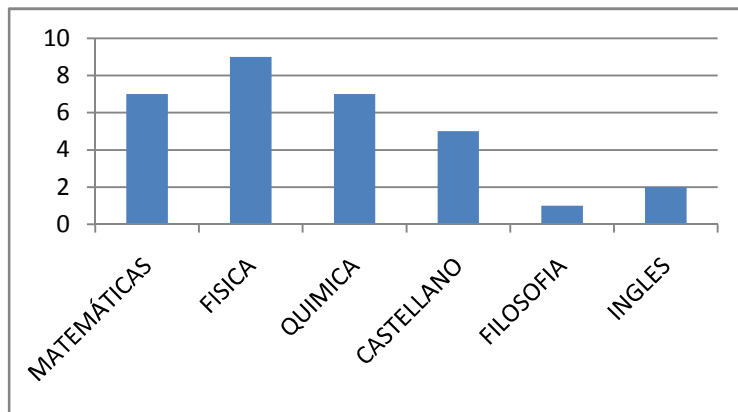




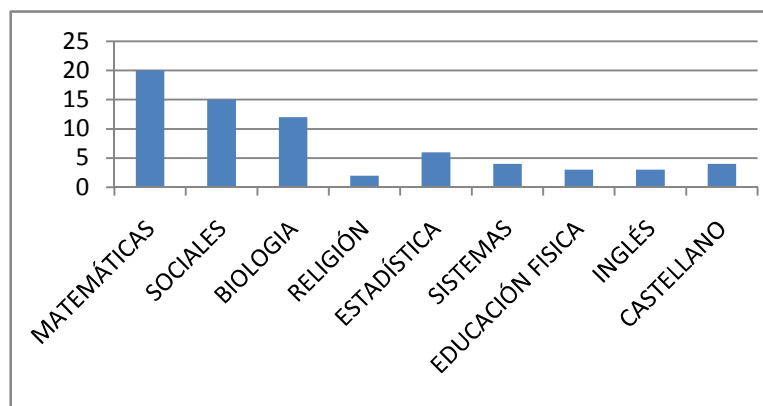
3. Por favor escriba las tres materias en las que usted siente que más ha aprendido durante este año lectivo.

INSTITUCIÓN A

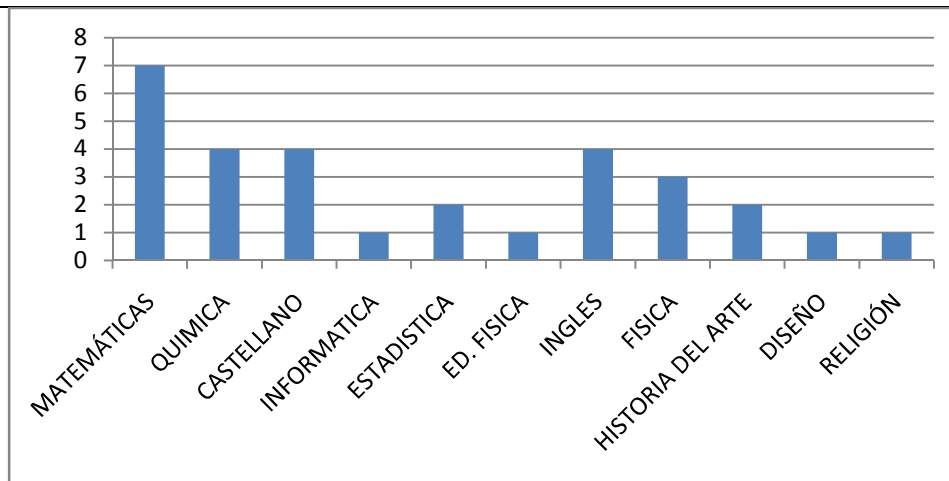
DÉCIMO Y UNDÉCIMO



OCTAVO Y NOVENO

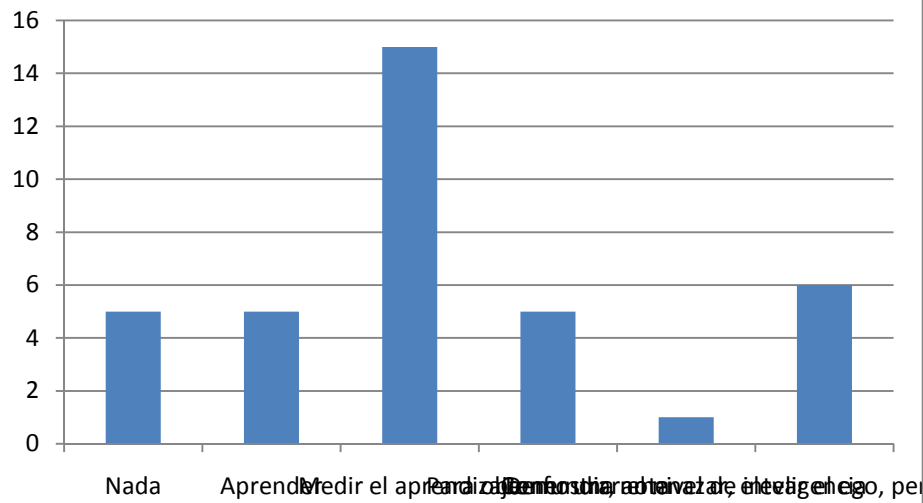


INSTITUCIÓN B

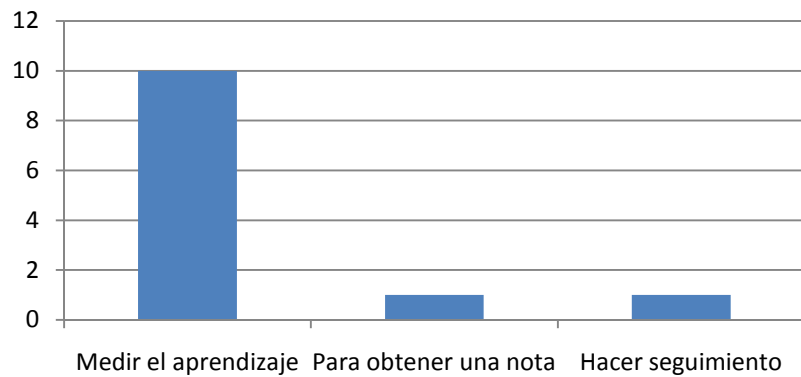


4. Según lo que usted ha observado, ¿para qué sirven las evaluaciones?

INSTITUCIÓN A

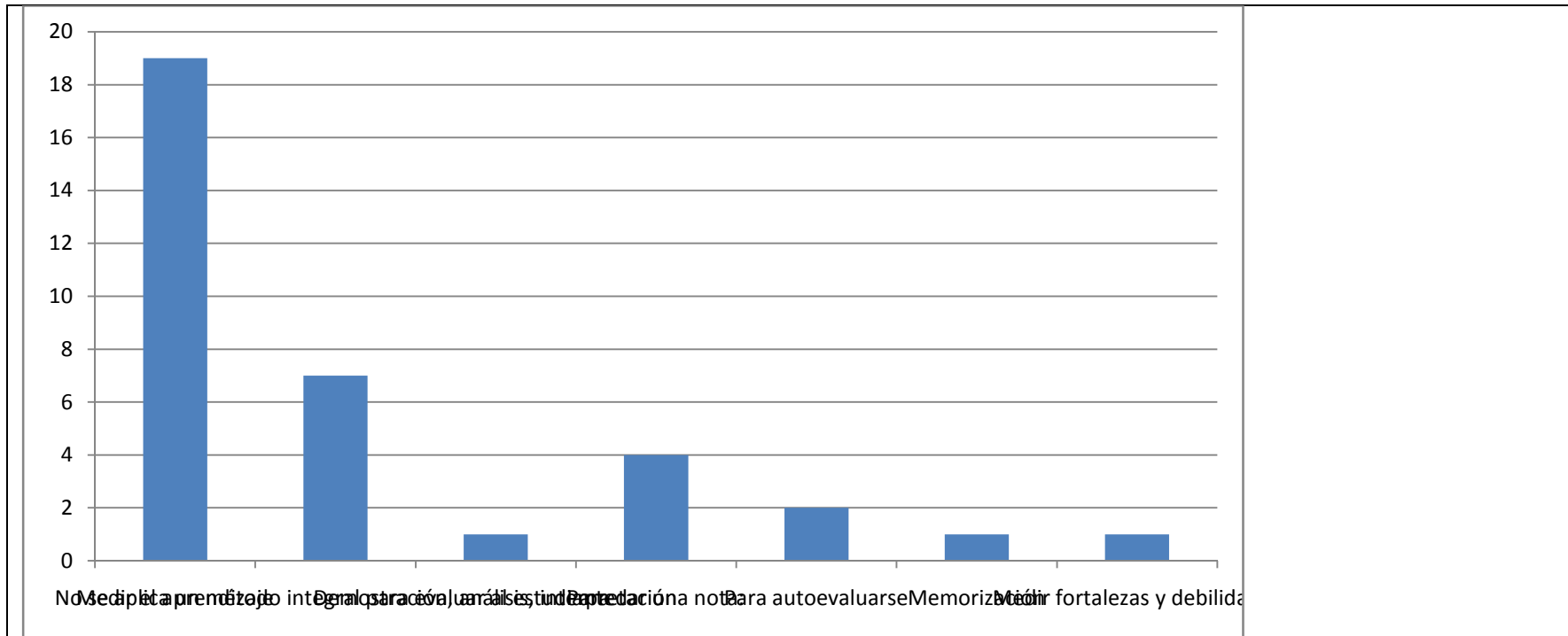


INSTITUCIÓN B



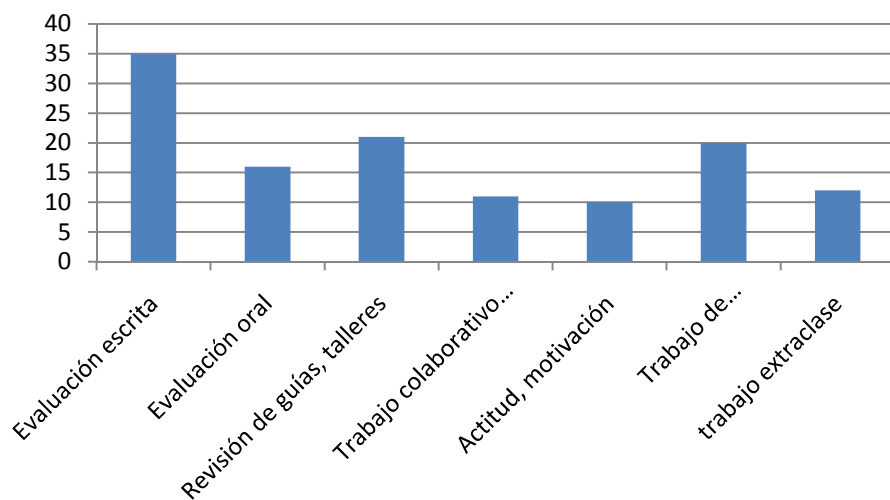
UNIVERSIDAD X

MOVILIDADES, TRAYECTOS, EYECTOS DE LA EVALUACIÓN

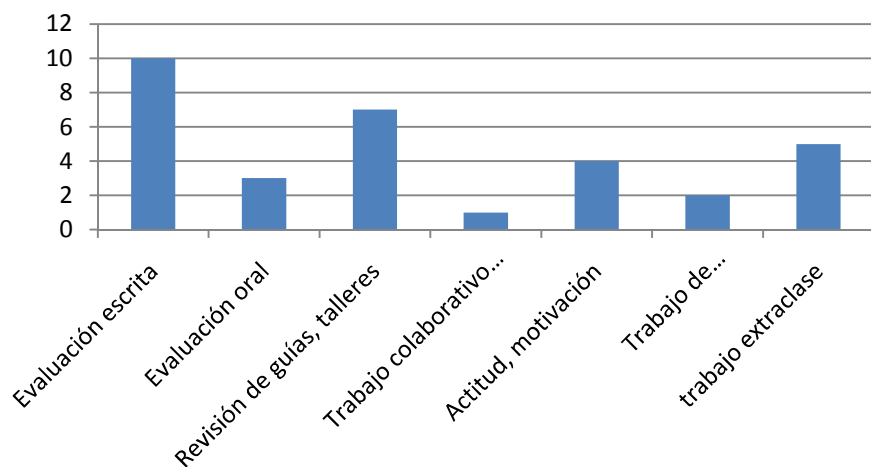


5. ¿Cuáles son las actividades más usadas por sus profesores para evaluar su proceso de aprendizaje?

INSTITUCIÓN A

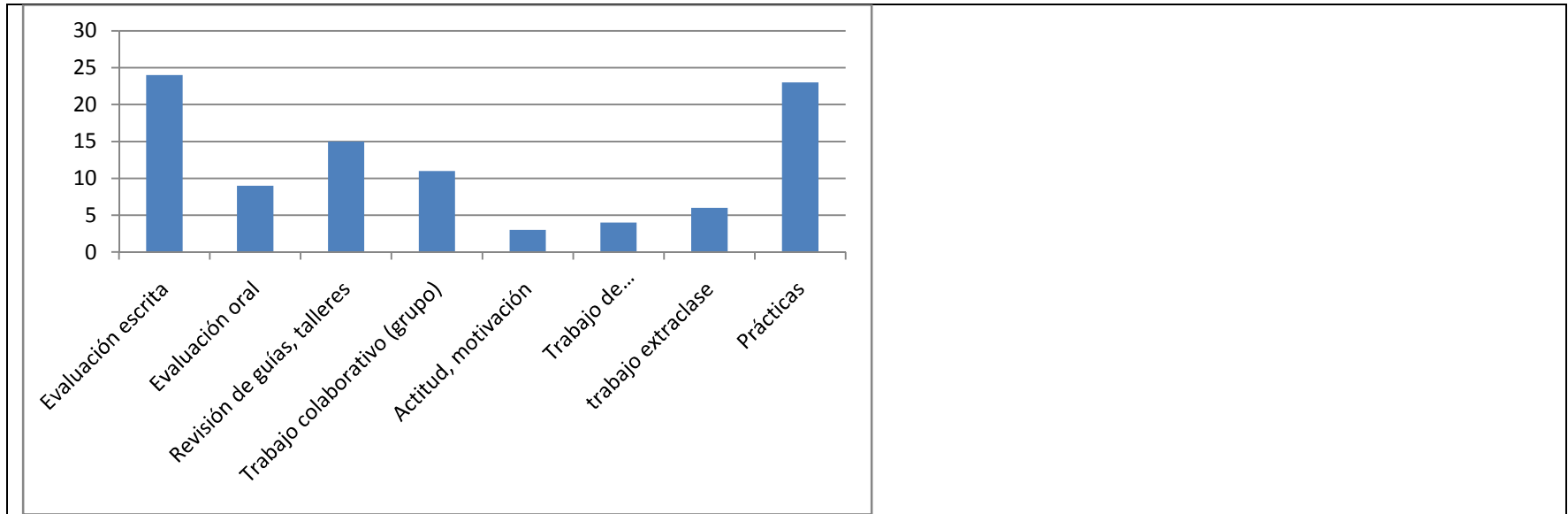


INSTITUCIÓN B



UNIVERSIDAD X

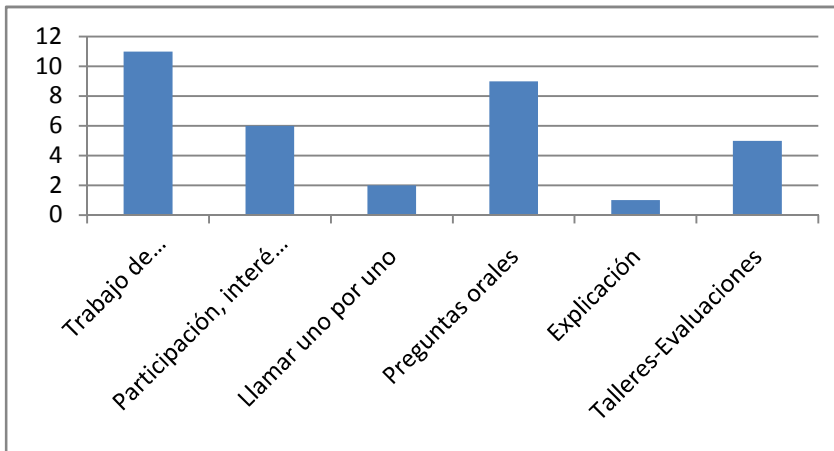
MOVILIDADES, TRAYECTOS, EYECTOS DE LA EVALUACIÓN



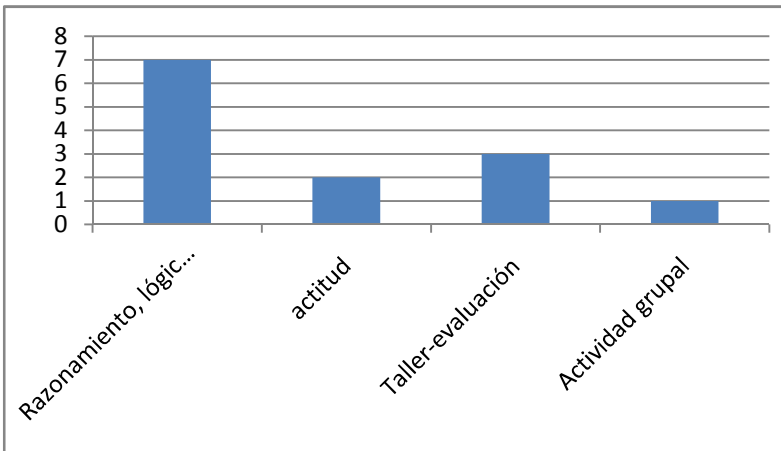
6. ¿Cuáles son las actividades más usadas por sus profesores de Matemáticas y Física para evaluar su proceso de aprendizaje?

INSTITUCIÓN A

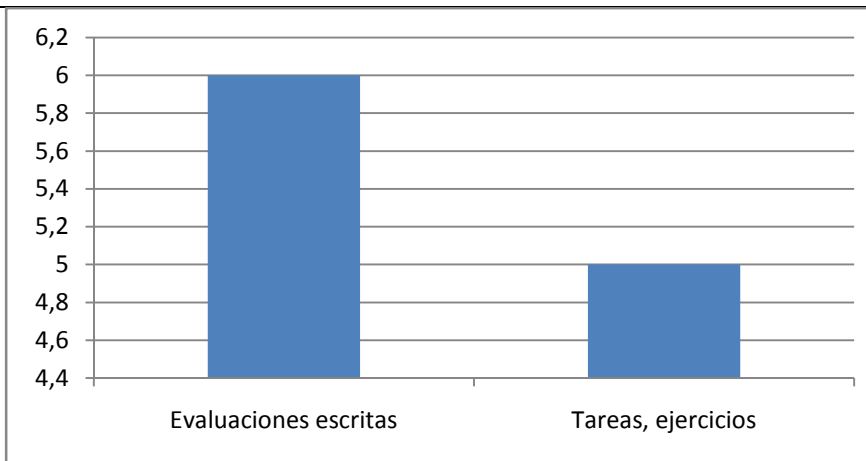
MATEMÁTICAS



FÍSICA

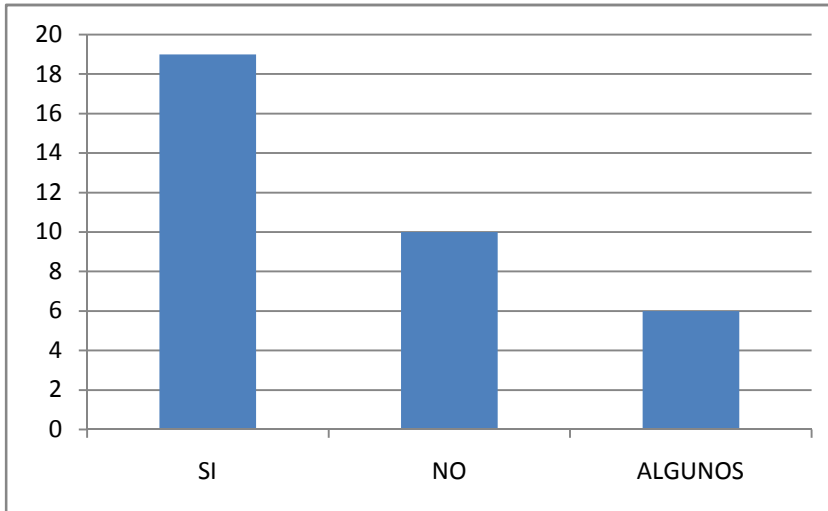


INSTITUCIÓN B

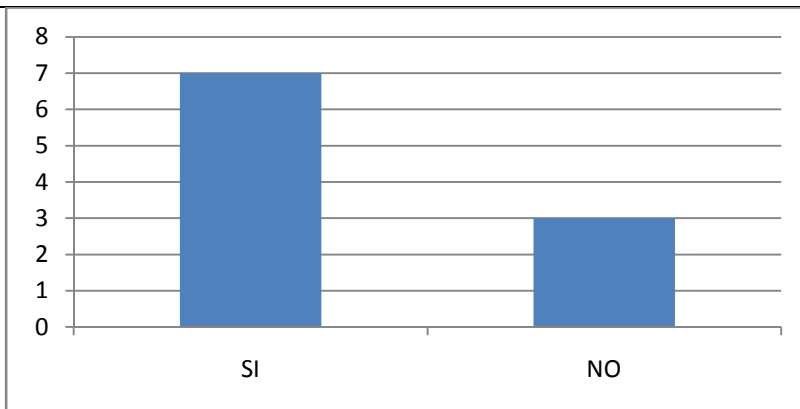


7. ¿Los resultados de las actividades evaluativas o del seguimiento que hacen sus docentes son retroalimentadas?

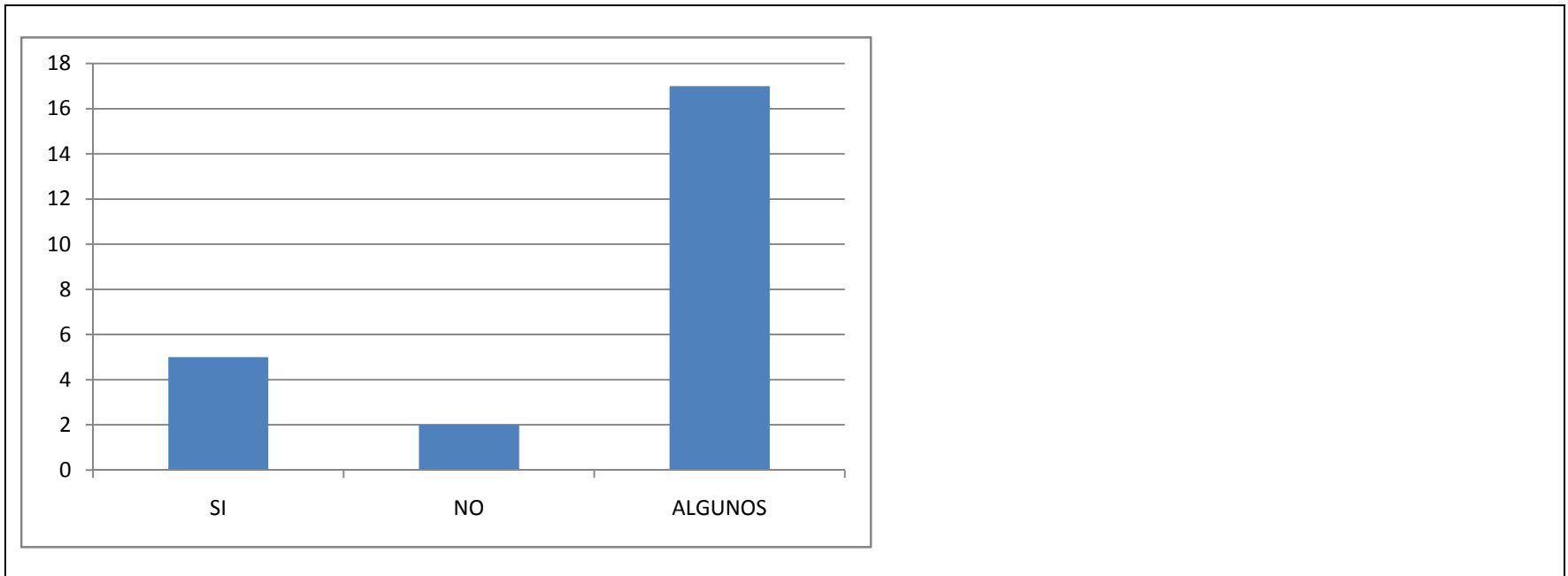
INSTITUCIÓN A



INSTITUCIÓN B

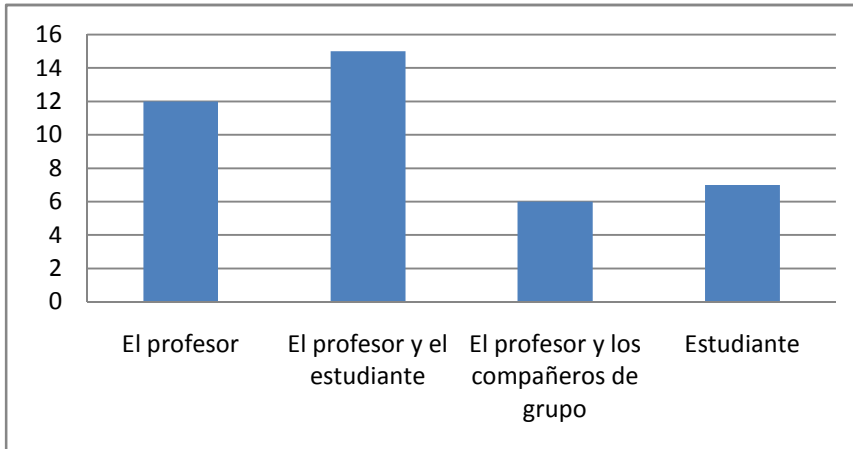


UNIVERSIDAD X

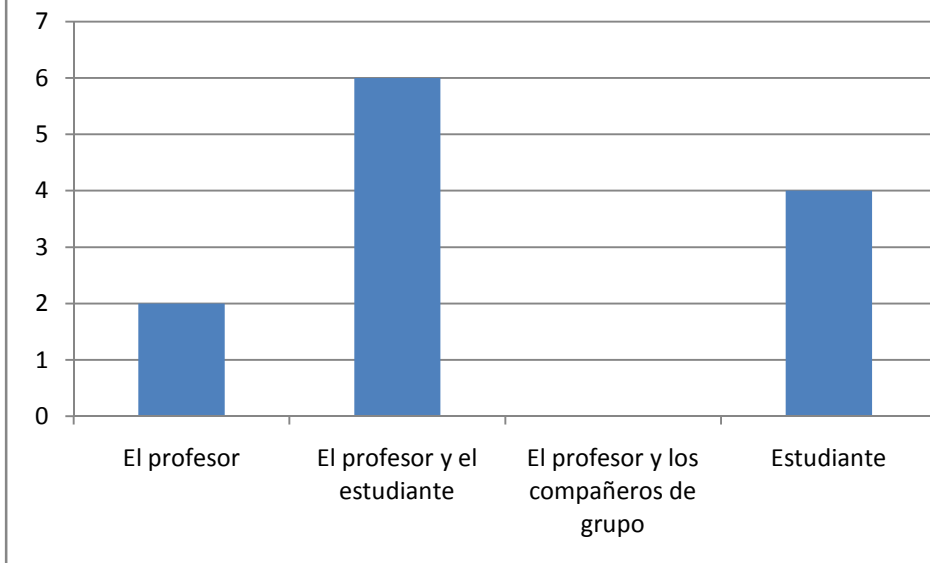


8. ¿Quién o quiénes son las personas involucradas en la determinación de la nota final en las asignaturas?

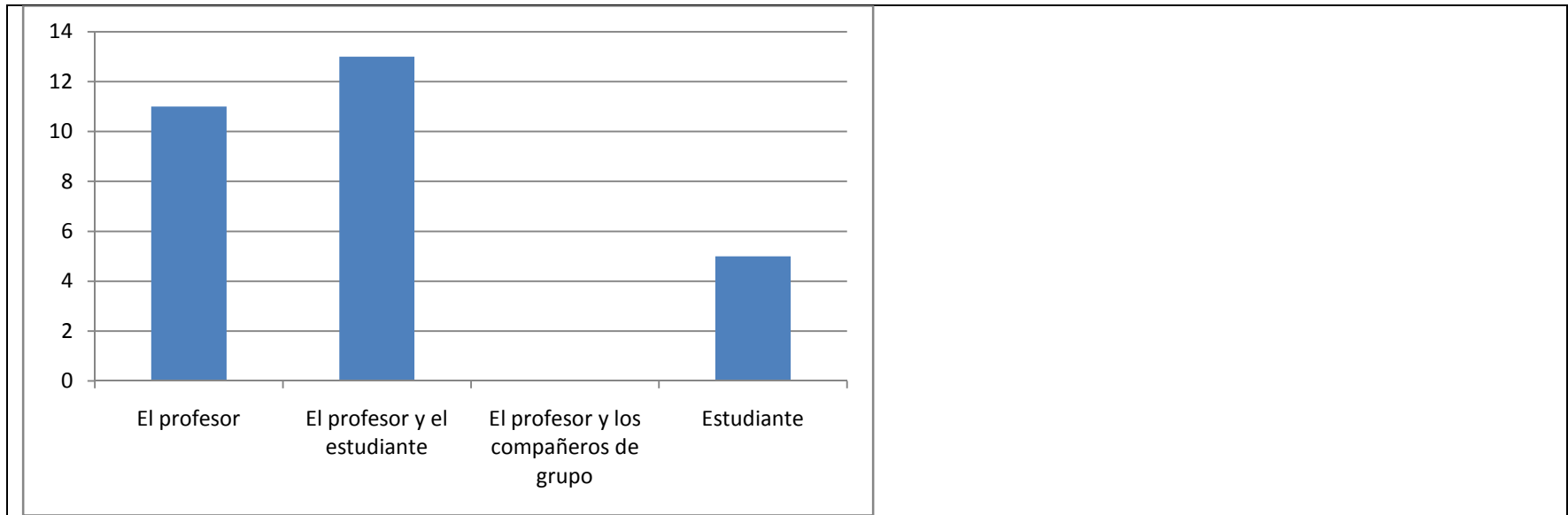
INSTITUCIÓN A



INSTITUCIÓN B

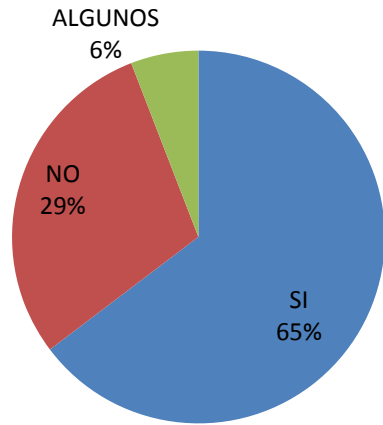


UNIVERSIDAD X

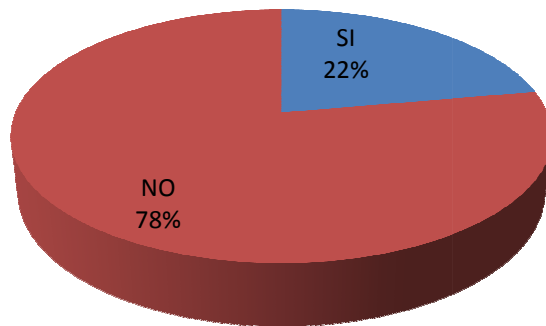


10. ¿Considera la evaluación por parte del docente un método coercitivo para ejercer su autoridad y no para hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje?

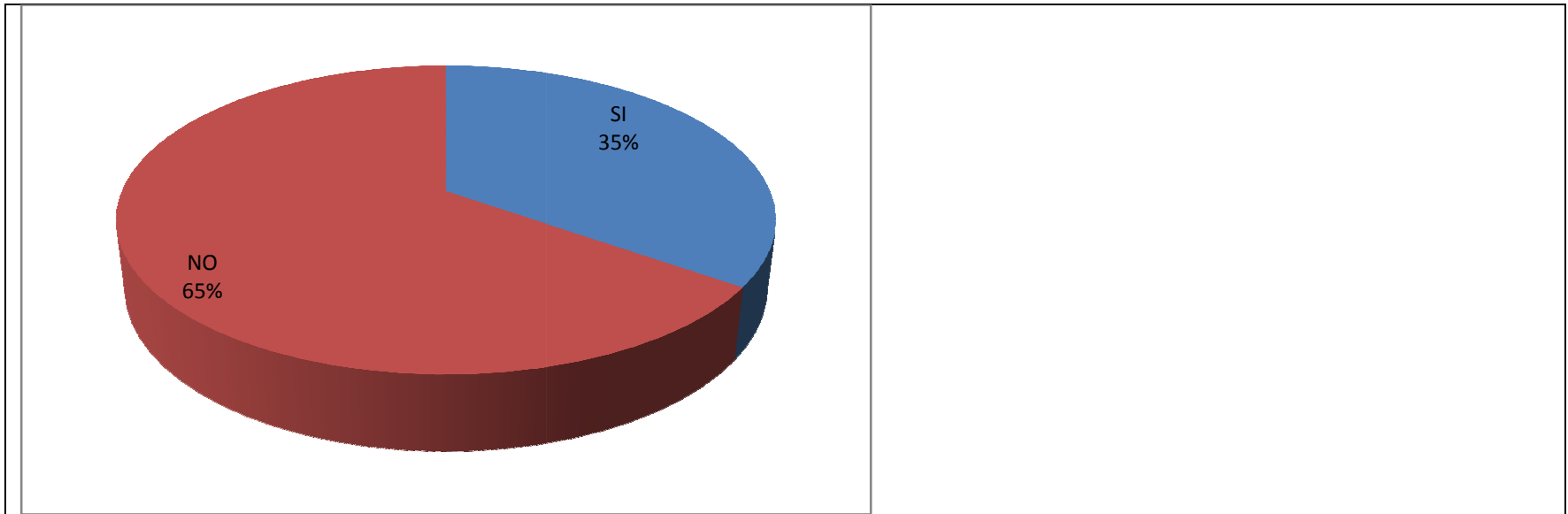
INSTITUCIÓN A



INSTITUCIÓN B



UNIVERSIDAD X



INSTITUCIÓN A

Cuando sus profesores le hacen evaluaciones, ¿usted siente que realmente aprende?

“No, porque uno con las evaluaciones no aprende nada”...los profesores las hacen para colocar malas notas y así no se aprende ...ellos nos obligan a hacer evaluaciones escritas porque sino las presentamos nos amenazan con perder la materia.

Michael Steven Jiménez-Estudiante de octavo grado

No. Porque muchas veces es solo memorizar mas no aprender para aplicarlo en el examen. Aparte en muchas ocasiones se hace trampa y gana el examen nadie asegura que lo que usted escribió lo haya aprendido, aparte me parece que ese método no analiza realmente lo que la persona sabe: me gusta más el examen oral o analítico donde el profesor observa el trabajo en clase, el aporte del estudiante y con respecto a eso saca una “nota”

Luz Nury Ortíz-Estudiante de grado undécimo

Si. Porque a uno luego le hacen una pregunta y uno la responde de memoria sabiendo lo que significa.

Estudiante de grado octavo

No. Porque el conocimiento debe ser significativo, o sea que si algo es importante para mí le sacaré más provecho discutiendo sobre ese tema que esperando la satisfacción por medio de una letra (S, A, B, b).

Jorge Hernán Sánchez-Estudiante de grado undécimo

Sí. Porque en un examen solo es la hoja y mi conocimiento y en el examen me doy cuenta si sí aprendí o no aprendí.

Darwin Sánchez – Estudiante grado décimo

No. Pues en algunas materias entiendo bien como en otras no. Por lo tanto aprendo las cosas de memoria.

Jackeline Cuervo- Estudiante grado undécimo

No. Porque uno estudia de memoria para el ratico, o muchas veces hacemos trampas.

José Norbey Arango-Estudiante grado undécimo

Sí. Porque ahí demuestro lo que sé.

Estudiante grado noveno

No. Porque la evaluación es un método para saber el nivel de conocimiento que tiene el estudiante, no para enseñar.

Estudiante grado noveno

No. Porque cuando hay evaluaciones uno estudia solo para esa evaluación y después no se acuerda.

Estudiante grado noveno

No. Me siento presionado y así no me gusta trabajar.

Estudiante grado noveno

No. Confunden con las preguntas, exigen mucho y en ocasiones lo que me enseñan se me olvida rápido.

Estudiante grado noveno

No. Al sentirse uno asustado se le olvida todo lo que realmente sabe.

Estudiante grado noveno

No. Porque en el momento de la evaluación lo poco que aprendí se me olvida por los nervios.

Estudiante grado noveno

No. Aprendo más con las explicaciones del tema.

Estudiante grado noveno

No. Al sentir que se estudia bajo presión el aprendizaje solo es neutro, hasta que la prueba pasa.

Estudiante grado noveno

No. Porque lo que "practico" lo estoy haciendo solo por sacar una buena nota no porque lo disfrute y quiera aprenderlo.

Estudiante grado décimo

No. Porque uno no aprende con evaluaciones.

Estudiante grado octavo

<i>Sí. Porque realizan preguntas que son vistas ya en el tema.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>Sí. Porque están evaluando el conocimiento que tenemos respecto al tema enseñado.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>No. Porque algunos no explican muy bien que digamos.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>No. Porque uno no aprende solo con evaluaciones.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>Sí. Porque es el recuerdo y por lo que me explicaron me ayuda a aprender.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>Sí. Porque ellos enseñan un tema y después de un determinado tiempo evalúan a ver si uno entendió o no.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>No. Uno no más estudia para las evaluaciones y no se le queda nada.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>No. Porque uno no aprende con las evaluaciones.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>No. Porque uno con las evaluaciones no aprende nada</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>No. Porque el estudiante se limita a estudiar para la evaluación por miedo a perder esta, más no estudia por tener nuevos conocimientos.</i>	<i>Estudiante grado undécimo</i>
<i>No. Porque los estudiantes solo aprenden de memoria para lograr sacar una buena nota.</i>	<i>Estudiante grado décimo</i>
<i>No. Porque los estudiantes estudian de memoria para el examen, para la nota pero luego eso todo se olvida.</i>	<i>Estudiante grado décimo</i>
<i>No. Los estudiantes no aprenden nada cuando los evalúan, antes se sienten presionados y lo que aprenden se les olvida rápido.</i>	<i>Estudiante grado décimo</i>

<p><i>No. Muchas veces uno se aprende las cosas de memoria solamente para pasar la evaluación sin darse cuenta de lo que está memorizando.</i></p>	<p><i>Estudiante grado undécimo</i></p>
<p>INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: NIVEL DE PREGRADO-POSGRADO</p>	
<p><i>No. Pues la verdad es que aprende uno más con talleres y prácticas o casos clínicos haciendo correlaciones más que con parciales ya que a veces uno aprende para el parcial.</i></p>	<p><i>Estudiante posgrado</i></p>
<p><i>Algunas veces aprendo porque acercan los conceptos a la realidad.</i></p>	<p><i>Estudiante posgrado</i></p>
<p><i>Sí. En las evaluaciones nos damos cuenta de los vacíos, las debilidades y fortalezas.</i></p>	<p><i>Estudiante posgrado</i></p>
<p><i>Sí. Porque respondo las preguntas que hacen y me quedan los conocimientos claros en mi disco duro.</i></p>	<p><i>Estudiante posgrado</i></p>
<p><i>No. Se limita realmente a la apreciación que tiene el docente y se estudia por el momento.</i></p>	<p><i>Estudiante posgrado</i></p>
<p><i>Sí. Son evaluaciones que engloban los conceptos y se aplican a casos de la clínica con lo que uno se encuentra en la práctica.</i></p>	<p><i>Estudiante posgrado</i></p>
<p><i>No. Ya que una evaluación escrita no asegura la interiorización de la información dada en cada asignatura y esto se evidencia cuando nos enfrentamos a determinada práctica.</i></p>	<p><i>Estudiante pregrado</i></p>
<p><i>Sí. En ocasiones cuando se realiza la evaluación cuyo método determine si hay interpretación y comprensión más no memorización, además si realizan la retroalimentación.</i></p>	<p><i>Estudiante pregrado</i></p>
<p><i>Sí. Porque requiere mucho estudio y responsabilidad de nosotros el deber de estudiar.</i></p>	<p><i>Estudiante pregrado</i></p>
<p><i>En algunas evaluaciones, cuando se realiza retroalimentación de la evaluación después de la evaluación.</i></p>	<p><i>Estudiante pregrado</i></p>
<p><i>No. Porque al estudiar para la evaluación solo se hace para ella y no se aprende para nuestra vida diaria.</i></p>	<p><i>Estudiante pregrado</i></p>

Sí. Pero en el momento de los exámenes muchas veces lo que uno estudia muchas veces no sale.

Estudiante pregrado

Sí. Los conocimientos que nos transmiten son realmente lo que necesitamos para desenvolvemos como profesionales.

Estudiante pregrado

Sí. Porque el nivel de preguntas, demandan mucho estudio previo.

Estudiante pregrado

Sí. Porque estudiamos, aclaramos dudas y nos ponemos a prueba de los conocimientos aunque para mí no es la forma adecuada.

Estudiante pregrado

No siempre en todas las asignaturas ya que a veces el método utilizado por algunos docentes no es satisfactorio, es mejor la explicación para por el docente.

Estudiante pregrado

Hay una consolidación de conocimiento pero no todos los profesores son objetivos al momento de evaluar porque de pronto el estudiante refuerza más en unas áreas que en otras.

Estudiante pregrado

Sí no hubiera evaluaciones nos quedaríamos con lo que nos dan en clase y no profundizaríamos, creo que de alguna u otra forma si se aprende.

Estudiante pregrado

No. Porque si las preguntas son de opción múltiple mucha gente los pasa por de buenas y a veces en los parciales preguntan cosas que uno se tiene que aprender de memoria y a veces ni siquiera entiende.

Estudiante pregrado

No. Objetivamente en muchos casos individuales se estudia solo para el examen siendo un aprendizaje poco significativo.

Estudiante pregrado

No. Porque en una evaluación, uno debe responder lo que le preguntan y pocas veces se analizan preguntas, casos, etc. Con mayor detenimiento en conjunto con el docente, además no le permite al docente ver las verdaderas falencias de los estudiantes.

<p><i>Sí, pero las preguntas que hacen no corresponden en ocasiones al tema tratado.</i></p>	<p><i>Estudiante pregrado</i></p>
	<p><i>Estudiante pregrado</i></p>
<p>INSTITUCIÓN B</p>	
<p><i>Sí. Porque al evaluarnos podemos poner en práctica lo que aprendemos.</i></p>	
<p><i>Sí, porque uno tiene que estudiar, leer los temas vistos para saber algo o tener algo que responder.</i></p>	<p><i>Estudiante grado undécimo</i></p>
<p><i>Sí. Porque la mayor parte de las clases ellos nos explican bien sobre lo que va a ser la evaluación.</i></p>	<p><i>Estudiante grado undécimo</i></p>
<p><i>Sí. Porque la mayor parte de las clases ellos nos explican bien sobre lo que va a ser la evaluación.</i></p>	<p><i>Estudiante grado undécimo</i></p>
<p><i>Sí. Eso depende por la ocasión ya que a veces no las socializan y eso hace que de pronto nos quedemos solo con la respuesta pero sin saber el porqué.</i></p>	
<p><i>Sí. Porque la gran mayoría de ellos nos explican las inquietudes que tenemos antes de presentar la evaluación.</i></p>	<p><i>Estudiante grado undécimo</i></p>
<p><i>No. Porque no tienen un método claro de evaluación, todo es monótono y sin cambio, exceptuando algunos casos.</i></p>	<p><i>Estudiante grado undécimo</i></p>
<p><i>No, ya que la mayoría constan de selección múltiple, así que poco o nada es lo que una aprende en estos tipos de exámenes.</i></p>	
<p><i>Sí, porque al ser evaluado el conocimiento, nosotros mismos nos damos cuenta que tanto tenemos de éste.</i></p>	<p><i>Estudiante grado undécimo</i></p>
<p><i>Sí, porque al ser evaluado el conocimiento, nosotros mismos nos damos cuenta que tanto tenemos de éste.</i></p>	<p><i>Estudiante grado undécimo</i></p>

<i>Según lo que usted ha observado, ¿para qué sirven las evaluaciones?</i>	
INSTITUCIÓN B	
<i>Para recordar las temáticas de un tema ya dado o durante todo un periodo y con estas se refuerza nuestros grandes conocimientos.</i>	<i>Estudiante grado undécimo</i>
<i>Para evaluar el conocimiento adquirido, el cual ya se ha enseñado. Lo anterior es el concepto claro, lo que yo entiendo es que es una forma mediocre de sacar notas ya que no son bien elaboradas.</i>	<i>Estudiante grado undécimo</i>
<i>Para poner en práctica lo que hemos aprendido en clase.</i>	<i>Estudiante grado undécimo</i>
INSTITUCIÓN A	
<i>Según los profesores es para mirar quien presta atención en clase y los que toman apuntes aunque yo sé que eso no sirve de nada.</i>	<i>Estudiante grado décimo</i>
<i>Solo para una nota (nada más).</i>	<i>Estudiante grado undécimo</i>
<i>Para amenazar al alumno con las notas.</i>	<i>Estudiante grado undécimo</i>
<i>Para nada porque les hacen colocar malas notas y así no se aprende nada.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>Para sacar la nota final.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>Para saber si uno entendió bien un determinado tema.</i>	<i>Estudiante grado octavo</i>
<i>Para ver si el estudiante después de todo si aprendió.</i>	<i>Estudiante grado décimo</i>
<i>Para probar si una persona en realidad pone atención en clase o si aprendió lo explicado, pero uno puede ganar una evaluación mirando el cuaderno justo antes de la prueba.</i>	<i>Estudiante grado décimo</i>
<i>Para confundirlo. Para que aprendamos pero a veces me enredo más.</i>	<i>Estudiante grado noveno</i>

productivo el aprendizaje para darnos cuenta de vacíos que tenemos dudas y poder corregirlos.

Estudiante pregrado

Para valorar los conocimientos, pero creo que esto es muy relativo, ya que muchos factores pueden influir (estrés, presión...)

Estudiante pregrado

Depende del docente y tipo de evaluación, en ocasiones si determinan los conocimientos adquiridos, en otras solo evalúan si hubo memorización de lo dictado.

Estudiante pregrado

Para pasar la materia porque esto no asegura el conocimiento de cada estudiante

Estudiante pregrado

Para obligar al alumno a revisar toda la materia y memorizarla.

Estudiante posgrado

No miden lo que verdaderamente se conoce sobre la materia.

Estudiante posgrado

Para saber si uno se memorizó todo lo que dicen en los seminarios.

Estudiante posgrado