

¿Evaluar para mejorar?

En el ámbito de la educación, una de las prácticas que se está debatiendo en la actualidad es la evaluación, concretamente la evaluación por competencias o estándares y, en general, todas las formas de evaluación masivas ya sean inter-

nacionales (TIMSS) o nacionales (para ingreso a la universidad o censales). Y, en la medida en que las pruebas son más generalizadas son más evidentes las críticas que señalan sus presupuestos de universalidad del saber, globalización de los problemas y de homogeneidad de los individuos. Con respecto a lo primero, los estudios acerca de la traducción del paradigma occidental a otras culturas conducen cada vez con mayores evidencias a constatar que tal proceso es complejo y que lo que se logra es, a lo sumo, el manejo manipulador del paradigma pero no su comprensión, por razones del lenguaje y de las metáforas que están en el corazón de las teorías. Esto conduciría a la utilización mecánica del paradigma, sin posibilidades de innovación o novedad. Con respecto a lo segundo, la universalidad de lo que se estudia e investiga claramente relega a un segundo o tercer plano la solución a nuestros propios problemas y con ello la búsqueda de un desarrollo autónomo y nacional. Señalemos, como ejemplo, las posibilidades que nos han planteado los especialistas sobre la base de aprovechar las ventajas comparativas del país partiendo de nuestras diversidades y su potencial hídrico. Finalmente, debemos reiterarlo, el sustento de la evaluación se encuentra en los presupuestos de homogeneidad de los individuos, que cada día es más in-

sostenible, incluso a partir de la teoría de las inteligencias múltiples. En estas condiciones, lo que deberíamos discutir es cómo debería ser una escuela en la que la evaluación no sea el núcleo de las actividades ya que, como veremos, las anteriores no son las únicas objeciones en su contra.

Por otra parte, lo que no suele discutirse es el impacto de los resultados de las evaluaciones sobre quienes son evaluados. Para aproximarnos al problema, veamos lo que sucede con las pruebas para entrar a la universidad. En Colombia, el número de cupos para ingresar a las universidades oficiales es de menos del 10% del número de estudiantes aspirantes. Digamos que frente a unos 400.000 jóvenes que aspiran a un cupo, las universidades oficiales no cuentan siquiera con 40.000. ¿Qué sucede cuando se aplican las pruebas?, que los 360.000 jóvenes, no admitidos, cargan con el señalamiento social (de sus familias, amigos, compañeros, etc. y, aún, de ellos mismos) de ser culpables de haberse quedado por fuera del sistema. Casi nadie cae en la cuenta de que aún, suponiendo que los 400.000 estudiantes logran buenos resultados en las pruebas, de todas maneras quedarían por fuera 360.000, pues los cupos disponibles son los mismos.

pares académicos

Verónica Andrea Catebiel
Especialista en Didáctica de la Química.
Licenciada en Enseñanza de las Ciencias, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina.
catepol@emtel.net.co

Teresita del Niño Jesús Garduño
Doctora en Letras, especialidad Psicopedagogía: Universidad de Neuchâtel, Suiza.
Estudios Superiores en Psicología. Universidad de Neuchâtel, Suiza.
Maestría en Ciencias, Especialidad en Educación.
Licenciada en Psicología Educativa.

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, México.
gardunot@prodigy.net.mx

Liliana Lacolla
Doctora en Enseñanza de las Ciencias. (España).
Lic. en Química, Universidad San Martín. Buenos Aires, Argentina.
lilianaele@yahoo.ar

Carmen Alicia Martínez
Doctora en Enseñanza de las Ciencias. Maestría en Enseñanza de las Ciencias, Universidad Pedagógica Nacional.
Lic. en Química.
cadeut@yahoo.com

Celso Román
Becario Comisión Fulbright.
Master Fine Arts, Sculpture Instituto Pratt de New York.
Médico Veterinario, Universidad Nacional de Colombia.
Maestro en Bellas Artes con especialización en Escultura, Universidad Nacional de Colombia.
khokhoto@hotmail.com

João Batista Siqueira Harres
Doctor en Educación, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, Rio Grande do Sul, Brasil.
Especialista en Planeamiento

Energético-Ambiental, Municipio Grande do Sul, Brasil.
Maestro en Educación, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, Rio.
Graduado en Física, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, UFRGS, Rio Grande do Sul, Brasil.
jbharres@univates.br

Steiner Valencia Vargas
Magíster en docencia de la Física, Universidad Pedagógica Nacional.
Especialista en Docencia de las Ciencias.
Lic. en Biología.
steinerv@uni.pedagogica.edu.co

Tenemos, entonces, que una carencia del Estado se convierte en una culpa del estudiante. Esto es perverso.

Una situación parecida se presenta ante cualquier evaluación escolar. Las deficiencias de los procesos de aula y la importancia cada vez mayor de lo que se denominan factores asociados, castigan únicamente a los estudiantes. Los estudiantes resultan mal calificados, pero los procesos y circunstancias de la enseñanza se mantienen estáticos. Esto también es perverso.


Finalmente, el impacto de las pruebas y, sobre todo, de la sobre valoración de sus resultados ha incidido en un cambio en las prácticas en las instituciones escolares, que está conduciendo a que la escuela haya perdido su compromiso con el conocimiento. Si en una época lo que se hacía en las clases se relacionaba con las inquietudes e interrogantes de los niños y jóvenes y entonces no era extraño encontrar grupos empeñados en la construcción de un vivario para mantener y estudiar algún bicho en cautiverio, en la representación teatral de las brujas de Macbeth, o en la elaboración de un cortometraje sobre las relaciones de Melquiades con José Arcadio, hoy esas actividades se están haciendo cada día más raras, pues aportan poco a la preparación de los exámenes de ingreso a la universidad. En síntesis, las escuelas y colegios se han convertido en el lugar en donde los jóvenes se preparan para presentar los exámenes, no en donde se logran experiencias significativas con el conocimiento. Si definitivamente la información toma el lugar del conocimiento y en lugar de inventar, imaginar y crear lo que se debe hacer es repetir y adiestrarse para resolver las preguntas estereotipadas de las pruebas, estamos también ante una perversidad.

Así, aun asumiendo que las pruebas miden lo que se quiere que midan, las consecuencias de su aplicación son graves y negativas. En este sentido, si ser responsable es abstenerse de

actuar cuando no nos gustan las consecuencias de nuestros actos, debería de cuestionarse la responsabilidad de quienes están interesados en la aplicación de estas pruebas, cuando conociendo las consecuencias insisten en adelantarlas.

Lo que queda por discutir es la defensa que hacen los educadores a la existencia de la evaluación, cuando como todos lo sabemos no es posible evaluar la educación, entre otras cosas porque engloba aspectos que no pueden evaluarse como los caracteriológicos: seguridad en sí mismo, orgullos, dignidad, etc.; los valores como el hábito a la verdad, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, etc., la apreciación artística, la creatividad o la imaginación; aspectos disciplinarios como la capacidad para trabajar en grupo, el haber aprendido a aprender haciendo o por descubrimiento, o por invención y, finalmente, aspectos ciudadanos como la identidad, el reconocimiento de lo público y la capacidad de participar en los asuntos de interés público. También podría incluirse lo que se memoriza como las leyes, algoritmos y teorías propias de las disciplinas científicas y los procedimientos para resolver sus acertijos. Aunque con respecto a éste aspecto hay dudas sobre la posibilidad de su evaluación, es sobre él que se plantean las pruebas: TIMSS, Icfes, Censales, etc.

Anotemos que si la educación tiene como perspectiva la formación de buenos seres humanos, de buenos ciudadanos y de seres que sean capaces de ser felices, el último aspecto es posiblemente el menos significativo.

Estas reflexiones pueden tomarse como un llamado a los maestros para inventar formas de trabajo que permitan, sin incidir negativamente en el carácter de los niños, el reconocimiento de los logros que se consiguen y la conciencia de las necesidades. Las páginas de **Nodos y Nudos** están dispuestas para estas experiencias innovadoras. 

comité científico

Alfredo Ayarza Bastidas

Especialista en Gerencia Integral de Empresas. Universidad del Rosario. Miembro de la Cámara Colombiana del Libro. Miembro de Fundalectura. magis07@colnodo.apc.org coopera2@latino.net.co

Nicolás Buenaventura

Asesor de la Unesco. Ingeniero Rural. Universidad de Scranton, Estados Unidos. Pedagogo de la Historia. Instituto de ciencias Sociales de Moscú. nicobuena@yahoo.com.mx

Clara Inés Chaparro Susa

Magistra en Docencia de la Física, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Licenciada en Física y Química, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, UPNB, Colombia. chaparro@uni.pedagogica.edu.co

Adán Jiménez Aquino

Maestría en Investigación Educativa. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Profesor de Educación Básica para la Integración. Instituto de Investigación e Integración. Oaxaca. México.

Licenciado en Educación Primaria. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Oaxaca. México. a5251m@prodigy.net.mx

Juan Carlos Orozco Cruz

Magister en Docencia de la Física, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. orozco@uni.pedagogica.edu.co

Dino de Jesús Segura Robayo

Maestría en Educación, Universidad de Nuevo Búfalo, Estados Unidos.

Físico, Universidad de Leipzig, Alemania.

Docente de excelencia. Premio Otorgado por la Alcaldía de Bogotá. apriori@multiphone.net.co

María del Pilar Unda Bernal

Magistra en Educación con especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Psicóloga, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. punda@uni.pedagogica.edu.co