

LA CALIDAD PEDAGÓGICA DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA

Sandra Posada Bernal¹

Muchas veces hemos estado en situaciones de evaluación, ya sea como evaluados o como evaluadores y es innegable reconocer que en ambos momentos se mezclan una serie de variables tanto personales como académicas. Teniendo en cuenta que no solo se genera estrés en aquellos a los que vamos a evaluar, sino que también el que lleva a cabo la evaluación está en una posición difícil, sería importante preguntarse ¿de qué manera se puede garantizar la calidad pedagógica de un programa y de los procedimientos de evaluación del aprendizaje? en los estudiantes con los que nos encontramos diariamente.

Teniendo en cuenta este planteamiento y a la luz de varios autores es posible pensar que la evaluación como lo plantea Camilloni y cols. (1998) debe realizarse sobre la base de un programa previamente constituido, el cual ha desarrollado una serie de instrumentos de evaluación que tienen en cuenta implícitamente una atribución de cualidad o valor a algo o a alguien en función (De Vincenzi y De Angelis, 2008) de lo que el proyecto educativo de las instituciones esperan. En ese orden de ideas la evaluación debe estar enmarcada en un contexto desde el cual surjan dichos instrumentos con los cuales vamos a medir, en qué proporción los estudiantes han incorporado a su saber, lo que se ha visto o trabajado en un ambiente de aprendizaje atendiendo a lo dispuesto por cada institución en sus documentos curriculares.

Si tenemos en cuenta que cada institución de educación, independientemente del grado que la imparta, el tema de la evaluación debe estar de acuerdo con la filosofía de la institución. En esta filosofía, plasmada en el PEI, la institución informa no solo a sus docentes y a sus alumnos, sino también a los padres en general sobre cuáles son las políticas evaluativas y el sentido de las mismas. De esta forma, toda la comunidad académica puede alinearse y saber de antemano como es que la evaluación es concebida y a que objetivos le apunta en la formación de sus estudiantes.

Partiendo de este punto, y para dar contexto a esos programas de evaluación y sus respectivos instrumentos es indispensable tener en cuenta cuales son las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo con los estudiantes. Podríamos mencionar que dichas prácticas hacen parte del conocimiento sistemático y ordenado de los conceptos, las aplicaciones y las experiencias referentes a la enseñanza del saber específico, desde la labor del docente, la autoformación del estudiante y el estudio de fenómenos y problemas sociales. Así mismo y como parte del contexto debe tenerse en cuenta también la didáctica que corresponde al cómo se aprende desde los métodos y las estrategias para su eficiencia; es decir, las mejores condiciones para la enseñanza del saber específico dentro de un espacio definido, que asegure su comprensión y aprendizaje.

Atendiendo estos dos conceptos: prácticas pedagógicas y didáctica y con base en lo planteado por Camilloni y cols (1998), De Vincenzi y De Angelis, (2008) y Fleming, (2003), podría definirse que para un programa de evaluación que busca la calidad, el concepto de evaluación debe tratarse como un proceso mediante el cual se constata el logro de avances y desarrollos formativos, resultados de los procesos curriculares y de las prácticas pedagógicas de formación. Estos procesos se convierten a la vez en factores de revisión y modificación de los mismos, en dónde la

¹ Directora Académica, Facultad de Ciencias Sociales. Institución Universitaria Politecnico Grancolombiano.

calidad se ve reflejada en la evaluación de aprendizajes que la institución y los docentes esperan que los alumnos desarrollen (Camilloni y cols, 1998). En ese sentido los programas de evaluación empiezan a generar una serie de instrumentos de evaluación que tienden a ser diversos y que son congruentes con la programación de enseñanza (De Vincenzi y De Angelis, 2008) que cada institución tiene.

Teniendo en cuenta que para la evaluación es fundamental enmarcarse en un programa y que con este se garantiza el diseño apropiado de instrumentos, los autores mencionan que se deben tener en cuenta varios criterios o premisas. El primero de ellos tiene que ver con las características de los instrumentos, las cuales están dadas por (Camilloni y cols., 1998) **la validez**, la cual evalúa lo que se pretende evaluar con el instrumento diseñado. Esta validez garantiza que realmente el docente evaluará en el estudiante aquello que desde su concepción el docente ha planeado. Dentro de esta validez, es importante tener en cuenta cuando lo que se pretende evaluar es significativo teniendo en cuenta la muestra en cuanto a las temáticas o contenidos trabajados por los estudiantes (validez de contenido). Otro punto importante es la correlación que existe entre los resultados obtenidos en una o varios momentos de la evaluación junto con el desempeño del estudiante de acuerdo con las pruebas aplicadas (validez predictiva). Por otra parte cuando esa evaluación está enmarcado dentro de un programa, la construcción de esos instrumentos de evaluación debe estar acorde con los principios y fundamentos del PEI de cada institución (validez de construcción), de igual forma es posible que esos instrumentos previamente diseñados para una institución puedan ser aplicados a otra, que tenga relación con su filosofía (validez de convergencia). Y ahora para cerrar el tema de la validez de los instrumentos, vale la pena resaltar que la manera como la evaluación es expuesta al público (validez manifiesta), el significado que le dan los estudiantes a la misma (validez de significado) y la realización de adecuaciones y correcciones a la evaluación (validez de retroacción) con el fin de retomar el sentido pedagógico de las mismas, garantizan que el estudiante está siendo evaluado con un instrumento que refleja realmente su conocimiento.

Otro de los criterios tiene que ver con la **confiabilidad** del instrumento, la cual hace referencia a la exactitud en la medición, mostrando la estabilidad del mismo y la obtención de resultados semejantes ante la aplicación del instrumento en diferentes oportunidades. Por otra parte la **practicidad** del instrumento permite que sea de fácil administración o aplicación y de una duración corta y que permita de manera realizable hacer el análisis e interpretación de sus resultados. Finalmente **la utilidad** de un instrumento de evaluación de calidad debe satisfacer necesidades específicas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje donde haya sido aplicado.

En cuanto a la **objetividad**, Fleming, (2003) menciona que se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos con el fin de garantizar la validez al momento de efectuar la corrección de las evaluaciones. Dentro de esos aspectos está el tener un orden diferente en las preguntas para cada examen, utilizar un esquema claro de corrección con criterios delimitados, usar una escala de evaluación y no solo notas numéricas y tener en cuenta aquellos aspectos que están de acuerdo con los objetivos de la evaluación, entre otros.

Estos cuatro criterios, la confiabilidad, la practicidad, la utilidad y la objetividad, hacen que el proceso de evaluación se complete y que conduzca a la construcción de juicios de valor en el

momento de hacer una calificación de los mismos. Si bien los criterios expuestos anteriormente le dan un rasgo de objetividad, los juicios de valor de quienes están involucrados en este proceso de evaluación se ven influenciados o favorecidos por el estado afectivo del docente, las actitudes de aceptación o rechazo por parte del mismo y del estudiante, el agrado o desagrado ante la conducta de un estudiante en el aula. Todos estos aspectos influyen en la valoración que el docente realiza de sus alumnos, no solo por observación directa, sino también por las inferencias o interpretaciones que se puedan hacer de lo observado en las situaciones de aprendizaje. Para los docentes y para las instituciones educativas, el reto está en garantizar que el sus procesos evaluativos y el sus programas se apliquen cada uno de ellos.

Con base en lo planteado hasta el momento, podemos plantear dos tensiones entra la teoría y la práctica evaluativa, las cuales se trabajaran a continuación. La primera tensión hace referencia a que se pueda garantizar que se hace una **evaluación justa y una calificación objetiva** teniendo en cuenta el tamaño de la clase y considerando que se tienen grupos numerosos y heterogéneos. En ese orden de ideas, se plantea que debe haber una evaluación innovadora en clases grandes y que adicionalmente debe garantizarse una calidad en la corrección de los instrumentos diseñados y aplicados. Esto quiere decir que sin importar el tamaño de las cases y el número de estudiantes que en ellas se encuentren el docente debe estar en la capacidad para evaluar a todos sus estudiantes de manera equitativa y atendiendo a criterios de objetividad.

La segunda tensión tiene que ver con la **integridad entre calidad y notas**, este es el reflejo de una nota que se ajusta a los criterios establecidos por el docente, dándole prelación a lo evaluado y no a un estudiante en particular. En la medida en que el docente presenta una serie de criterios con los cuales va a evaluar cada una de las actividades, así mismo el estudiante sabe y es consciente de que cosas se le van a tener en cuenta al momento de ser evaluado. Estas notas que los docentes van obteniendo de las diversas actividades, en la medida de lo posible hace el estudiante sienta que tiene el control sobre su aprendizaje y desarrolla en el estrategias de aprendizaje que le garanticen la consecución de los resultados por él esperados. En esa medida el estudiante también hace parte de ese proceso en la medida que pude construir con el docente esos criterios con los cuales no solo será evaluado.

En ese sentido y si partimos de la idea de que la evaluación debe darse en el marco de un programa, es importante definir este término, en donde por ejemplo De Vincenzi y De Angelis (2008), plantean que evaluar es un continuo proceso de reflexión acerca de la construcción de aprendizajes y de la calidad de la enseñanza. Este proceso implica una actitud de investigación que retroalimenta la acción educativa por parte de los implicados en la misma. Es importante tener den cuenta que la evaluación, según lo dicho anteriormente, debe ser integradora e incluir todos los contenidos trabajados hasta el momento en que se plantee la evaluación. Esa integración hace referencia no solo a los conceptos, sino que también tiene en cuenta actitudes, habilidades y valores de los estudiantes y que de una u otra forma debe estar en consonancia con lo que el docente está realizando en el aula o con la modalidad de trabajo que ha dispuesto para su clase.

Dicha modalidad de trabajo en algunos momentos puede plantear una serie de cuestionamientos que hacen que esa calidad pedagógica de un programa y de los procedimientos de evaluación del aprendizaje se vean viciados por ciertas situaciones que se presentaron anteriormente.

Es por esto que se puede plantear que una enseñanza de calidad tiene pocos resultados medibles al igual que el aprendizaje de calidad (Camilloni y cols, 1998). En la experiencia particular, por más que se tenga claro el conocimiento a evaluar, por más que se diseñen evaluaciones que atiendan todos los criterios mencionados anteriormente, siempre quedará la sensación y el interrogante de estar evaluando lo que se debe evaluar de manera objetiva y con un sentido para el estudiante. Por esto cuando a los docentes se les atraviesan temas como el género, la etnia, o el conocimiento personal del estudiante hace que aparezca un efecto halo que plantea Camilloni y cols (1998) que hace que en algunos momentos suba o baje la nota que un estudiante pueda obtener. Este efecto es entendido como una actuación que se reconoce previamente a través las correcciones a las preguntas hechas en una evaluación o al reconocimiento de algún aspecto particular de escritura o estilo de redacción. En ese sentido hay otra serie de consideraciones que pueden afectar la calificación o la asignación de una nota por parte del docente y que tiene que ver son la presentación del trabajo o el orden de corrección del mismo.

A lo largo de este escrito se ha planteado que es necesario que la evaluación sea parte de un programa que soporta ese procedimiento con el diseño y aplicación de instrumentos que aborden la enseñanza como manifiesto de la capacidad de producción personal del alumno, en donde los instrumentos de evaluación deben ser coherentes con esa postura (Camilloni y cols, 1998). Esto me lleva a pensar que la relación docente-estudiante se puede plasmar en un plano cartesiano, donde las relaciones de cada uno de los actores se ubica en un eje: la relación en lo tradicional se da de manera vertical, unidireccional y autoritaria en la cual el maestro cumple un rol fundamental, siendo sujeto activo de la educación. Y por otra parte en lo no tradicional se plantea una relación: horizontal, bidireccional y dialógica, indicando que el docente permanece en una posición de animador o guía asegurando al estudiante la posibilidad de expresión de sus ideas. Estas dos posiciones marcan la diferencia en el tipo de programa de evaluación que se pueda plantear para cada postura y que independiente de la que se asuma debe garantizar la calidad pedagógica y los procedimientos de evaluación de dicho aprendizaje.

De esta forma y como lo plantea Forns y Gómez (en Fernández Ballesteros, 1996), la consideración que se haga a los programas de evaluación debe tener en cuenta que diferentes procesos, propios a la educación, pueden ser tomados un proceso evaluativo que pretende aumentar la eficiencia educativa a través del diseño de instrumentos para ser aplicados a los estudiantes y que están dados por el currículo. Por esta razón en los programas de evaluación, ésta puede verse como una autoevaluación del docente y del alumno, la cual es consistente con la concepción de enseñanza y aprendizaje de la institución y que a su vez garantiza una serie de aspectos técnicos no solo para el diseño de instrumentos sino para los procesos de aprendizaje.

Finalmente todo este proceso evaluativo arroja una información valiosa que no solo da cuenta de lo que el estudiante aprendió, sino que también genera una serie de datos que se convierten en insumos para la toma de decisiones en este campo. De acuerdo con Coll (1993) la escuela o las instituciones ofrecen al docente un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación de los programas de evaluación que han diseñado para las asignaturas. Según Camilloni y cols (1998), las decisiones de los docentes en términos de evaluación, están basadas en las concepciones previas que ellos tienen de su clase, en lo que ocurre con sus estudiantes y las características individuales de los mismos y como grupo de clase. Esta toma de decisiones, sobre la evaluación de un curso y sobre los instrumentos (validez,

confiabilidad, practicidad y utilidad), se basa en la información obtenida por los instrumentos, lo que permite garantizar un monitoreo permanente y una mejora progresiva en la calidad de los programas de evaluación y sus procedimientos de evaluación del aprendizaje.

REFERENCIAS

Camilloni, A. de (1998), **La calidad de los sistemas de evaluación y de los instrumentos que los integran** [67-92]. En A de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Paulou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aire: Paidós Educador.

Coll, C. (1993). **Los profesores y la concepción constructivista**. En Coll, C., Martín , E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I & Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

De Vincenci, A y De Angelis, P. (2008). **La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación**. En: *Revista de educación y desarrollo*, 8, 17-22. **Online**.

Fleming, N (2003). **La objetividad en la corrección de trabajos escritos**. En Brown y A Glasner (Ed), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Forns, M. y Gómez, J. (1996). **Evaluación de programas en educación**. En Fernández – Ballesteros r. *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.