

La evaluación de los aprendizajes en el Distrito: una mirada a partir de la caracterización de buenas prácticas de evaluación en 30 instituciones educativas

El punto de partida

El tema de la evaluación está de moda. En los últimos tiempos todas las políticas internacionales y nacionales en educación han centrado sus propósitos en obtener información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan elaborar juicios de valor sobre su calidad y pertinencia para formar en competencias para la vida.

Por: Alfonso Tamayo
tamayoalfonso@hotmail.com
Luisa Fernanda Acuña
lacuna@idep.edu.co

Sin embargo, estos esfuerzos se han convertido en un discurso oficial que informa sobre los resultados de las pruebas externas y la comparación con los resultados en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sin trascender necesariamente a la reflexión sobre los posibles usos que puedan darse a esos resultados en articulación con los procesos de evaluación que se dan al interior de las instituciones educativas.

En tal sentido, la evaluación como tema central del currículo y de la didáctica, inscrito en el campo intelectual de la pedagogía sigue siendo una 'caja negra' de la que solamente se habla al finalizar el año cuando se enfrenta el tema de la promoción y la deserción a la luz del Decreto 1290 que regula el Sistema Institucional de Evaluación en cada colegio.

Esta fue una de las razones que llevó a la Secretaría de Educación del Distrito, en un esfuerzo conjunto con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), a realizar un estudio piloto sobre buenas prácticas de evaluación en 30 instituciones distritales, con el fin de caracterizar su sentido y valorar su significado en el contexto de aula y en sus relaciones con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trataba de describir las prácticas pedagógicas y su relación con la evaluación en el contexto del aula y de la Institución para interpretarlas y valorarlas de acuerdo con criterios innovadores que se preguntaban por las relaciones entre teoría y práctica, entre didáctica y evaluación, entre currículo, proyecto educativo institucional y formas de evaluación, entre legislación y apropiación de saberes sobre los procesos de aprendizaje, para construir como un gran espejo que permitiera mirar el quehacer de los maestros desde la complejidad de los procesos y no solamente desde las informaciones externas.

Acerca del marco conceptual

Se diseña y realiza así la primera fase de uno de los estudios más completos, rigurosos y de impacto que se hayan hecho en este campo en los últimos años y que servirá para construir una línea de base que conduzca a generar políticas distritales para el apoyo y fortalecimiento de los procesos de evaluación en todas las instituciones de Bogotá. Completo porque en su desarrollo se elaboró un marco conceptual amplio y profundo que da cuenta de los desarrollos históricos de la evaluación como categoría de análisis, sus corrientes, tensiones y objetos, sus clases

y sus enfoques así como la importancia de la evaluación cualitativa, diagnóstica y formativa orientada siempre al mejoramiento de los procesos tanto de enseñanza por parte del maestro como de aprendizajes por parte de los estudiantes. Las últimas corrientes de la evaluación como mediación, como retroalimentación, como relación con la didáctica, como autorregulación, son presentadas y puestas como referentes conceptuales para la comprensión de las prácticas de aula.

Completo también porque un equipo de investigadores hizo un estudio comparado sobre políticas de evaluación de aprendizajes en cinco países: Argentina, Chile, Ecuador, Uruguay y México para confrontarlo con lo que pasa en Colombia, y en el Distrito, lo que permitió el reconocimiento de tendencias y enfoques comunes así como particularidades y resistencias, propuestas nuevas y tipos de organización para su desarrollo.

Para cerrar el abordaje teórico se consultaron doce expertos en los ámbitos internacional y nacional, con el propósito de identificar su criterio con respecto a las características, tendencias y enfoques de las buenas prácticas en evaluación, a fin de contrastar con los elementos conceptuales y con los hallazgos derivados de las buenas prácticas caracterizadas en las instituciones distritales.

Sobre el método

Este material configura un horizonte de sentido y significado que, como parte del método de investigación, se utiliza para comprender e interpretar los hallazgos en las prácticas reales de la evaluación en las Instituciones y viceversa. Serán las prácticas reales en el aula las que orientan también reconfiguraciones en el nivel conceptual: estrategia de doble vía que recupera el diálogo de saberes y la praxis como criterio epistemológico a la hora de construir conocimiento. Estudio riguroso por su enfoque metodológico y sus supuestos epistemológicos que van más allá de la tradicional investigación cualitativa y se ubica en la indagación de múltiples formas de representación de la realidad desde la complejidad del lenguaje y sus funciones. Esta investigación se asumió desde el enfoque cualitativo vía Elliot Eisner (1990), quien propone una metodología para la investigación de los acontecimientos educativos de una manera más compleja, que supera las miradas reducidas de los enunciados sobre lo verdadero y lo falso, abriéndose al análisis literario, estético y narrativo a partir de los sujetos y su entorno.



La caracterización de las buenas prácticas

Gracias al trabajo previo de la Secretaría de Educación, se identificaron 30 instituciones cuya actitud innovadora y de búsqueda de mejoramiento en sus procesos educativos, eran ya garantía de avance significativo en el tema de la evaluación. Para el trabajo de campo se contó con un equipo de investigadores de UNICAFAM quienes aplicaron instrumentos cualitativos basados en los aspectos conceptuales derivados del componente teórico del estudio.

Experiencias caracterizadas de prácticas de evaluación en el Distrito

Instituciones educativas de Bogotá, donde se caracterizaron las prácticas de evaluación

- Colegio Normal Superior Distrital María Montessori y Anexa (IED)
- Colegio Tomás Carrasquilla (IED)
- Colegio Alfonso López Michelsen (IED)
- Colegio Nuevo Chile (IED)
- Colegio Rural Quiba Alta (IED)
- Colegio Rodrigo Lara Bonilla (IED)
- Colegio Antonio García (IED)
- Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (IED)
- Colegio Magdalena Ortega de Nariño (IED)
- Colegio Morisco (IED)
- Colegio San José Norte (IED)
- Colegio Class (IED)
- Colegio Marsella (IED)
- Colegio Rogelio Salmona/ Gustavo Rojas Pinilla (IED)
- Colegio Benjamín Herrera (IED)
- Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED)
- Colegio San Agustín (IED)
- Colegio Juana Escobar (IED)
- Colegio Altamira Sur Oriental (IED)
- Colegio José Joaquín Castro Martínez (IED)
- Colegio San José Sur Oriental (IED)
- Colegio Juan Lozano y Lozano (IED)
- Colegio Nicolás Buenaventura (IED) - Chorrillos
- Colegio Julio Flórez (IED)
- Colegio La Toscana - Lisboa (IED)
- Colegio Delia Zapata Olivella (IED)
- Colegio Manuela Beltrán (IED)
- Colegio Rufino José Cuervo (IED)
- Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
- Colegio Orlando Fals Borda (IED)

1 Caracterización de las prácticas de evaluación en 30 instituciones educativas del Distrito.



Se destaca la preparación académica de los docentes asociada a la práctica evaluativa que llevan a cabo, pues en todos los casos la práctica de evaluación deriva de los estudios de posgrado que realizaron o están realizando en alguna institución de educación superior, apoyados casi siempre por la **Secretaría de Educación del Distrito**.

Una vez analizados los resultados obtenidos, fue posible identificar un consolidado de asuntos comunes que podrían sintetizarse así:

Se destaca la preparación académica de los docentes asociada a la práctica evaluativa que llevan a cabo, pues en todos los casos la práctica de evaluación deriva de los estudios de posgrado que realizaron o están realizando en alguna institución de educación superior, apoyados casi siempre por la Secretaría de Educación del Distrito. Sin embargo, no se encuentra relación importante entre la antigüedad del docente y el desarrollo de la práctica.

Un hecho notable es la falta de articulación de la práctica con elementos conceptuales sobre el campo intelectual de la evaluación. En efecto la mayoría de las experiencias analizadas como importantes tienen que ver más con prácticas pedagógicas y estrategia didáctica centrada en la experiencia, que con un claro referente conceptual, metodología o identificación puntual de un autor o modelo específico de evaluación.

Sin embargo, en todos los procesos presentados como experiencias significativas se resalta el enfoque de evaluación diagnóstica formativa apoyado en el modelo pedagógico constructivista o socio-crítico que implica la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación. Este lenguaje psicológico derivado de la psicología cognitiva y de la teoría de las inteligencias múltiples, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión, sirve como marco de referencia cuando se pregunta por la fundamentación de la experiencia evaluadora. En algunos casos surge de las necesidades concretas del aula y expresan intuiciones o acumulados de experiencias en instituciones privadas o en el ejercicio profesional anterior al de la docencia.

Es común encontrar entre los objetos a evaluar la taxonomía establecida por Edgar Morin y popularizada desde la UNESCO: saber hacer, saber ser y saber convivir, sin mayor profundidad conceptual, epistémica o antropológica. De igual manera, se habla de evaluación continua, permanente y orientada a la formación de sujetos autónomos, conscientes de las necesidades de su entorno, proactivos y colaboradores en la solución de problemas ambientales, de convivencia, de inequidad y exclusión.

De gran importancia es el hecho detectado en las prácticas de evaluación, que cuando superan el modelo tradicional se orientan no solamente a mejorar y autoregular los procesos de aprendizaje sino también a asumir de manera responsable los proyectos de vida y muchas veces a involucrar a los padres de familia y a valorar las capacidades y la autoestima de los estudiantes.

Se involucran los estudiantes en los procesos de evaluación mediante el establecimiento de reglas claras y consensuadas acerca de los procesos y la asignación de responsabilidades individuales y grupales, en las cuales también el docente está comprometido. En todos los casos, el docente se asume como reflexivo sobre su práctica y abierto a la transformación de sus estrategias, de acuerdo con los resultados del diálogo en una real interacción comunicativa y pedagógica.

Los docentes se quejan de la falta de tiempo, carga laboral, número de estudiantes por curso lo que dificulta la retroalimentación constante, detallada, con fines de mejoramiento, más allá de la valoración numérica exigida por el Sistema Institucional de Evaluación.

Existen acumulados de evidencias del trabajo realizado con los estudiantes, algunas publicaciones como producto de los trabajos de grado o de posgrado de los docentes, ponencias y posters en simposios y eventos, pero no hay una sistematización rigurosa como proceso de registro de lo que se ha venido haciendo.

Gracias a las experiencias descritas a la luz del documento base se puede constatar la profunda relación entre las pautas de actuación de los docentes y las estrategias pedagógicas que se expresan en el currículo y la didáctica.

Un aspecto relevante es la notoria insularidad de las experiencias, evidenciada en la escasa referencia explícita de su articulación con el proyecto educativo de las instituciones o con los modelos pedagógicos declarados. Solo en pocos casos hay una explícita articulación de la práctica como un proyecto institucional.

Las experiencias no encuentran un ambiente propicio, una cultura de la evaluación que las rodee de un clima asertivo y potente para su continuidad, ya que los hábitos de

los estudiantes y la cultura de los padres de familia muchas veces van en contravía de las propuestas del docente innovador.

Con todo, se destaca un tipo de maestro emergente, nuevo e innovador que, a pesar de las limitaciones y las tensiones a las que conlleva la evaluación, se posiciona de manera creativa, pedagógica y profesional, reflexiona sobre su práctica y busca elementos para mejorarla. Es un maestro satisfecho y optimista que asume su labor con visión de responsabilidad social y ética, en medio de las dificultades de un país que no resuelve todavía los compromisos más urgentes con la niñez y la juventud.

Estos maestros y su accionar animan a pensar que se está produciendo un cambio paradigmático del modelo tradicional a posturas constructivistas y de formación desde la pedagogía crítica, en la que la evaluación empieza a ser vista como un proceso transformador de la práctica pedagógica, como una mirada comprensiva sobre el sentido y significado de los procesos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los medios y las mediaciones en función de los fines de la educación.

Los resultados obtenidos en esta primera fase son el preámbulo e insumo fundamental para el estudio 2017, en el que se espera realizar una línea de base que identifique y caracterice las prácticas de evaluación de las instituciones del Distrito, de cara a generar una red de la que se deriven estrategias de trabajo colaborativo que lleven a la transformación de la evaluación hacia una mirada integral y renovada. ^{MEU}

Referencias

- Eisner, Elliot. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós. Primera edición.
- Porlán, Rafael. (1995). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza — aprendizaje basado en la investigación*. Diada Editora. Sevilla.

...la **evaluación** como tema central del currículo y de la didáctica, inscrito en el campo intelectual de la pedagogía sigue siendo una **'caja negra'** de la que solamente se habla al finalizar el año cuando se enfrenta el tema de la promoción y la deserción a la luz del **Decreto 1290** que regula el Sistema Institucional de Evaluación en cada colegio.

