

# La evaluación descriptiva: entre el reto y la necesidad

Imelda Díaz Méndez

*El discurso sobre la evaluación de los alumnos y alumnas (y sobre la educación en general) es caótico y necesita ser sometido a la argumentación y a la lógica.*

Santos Guerra

## **Calificar como innovación**

Durante muchos años, dentro del contexto educativo se han asignado calificaciones para identificar los aprendizajes que logran los estudiantes con relación a los propósitos planteados en los planes de estudios. Aquellos que se apropian de los conocimientos, habilidades y destrezas, dando evidencia medible de ellos en el lapso que establece la institución, obtendrán calificaciones aprobatorias; en cambio, aquellos que no lo consiguen estarán reprobados. Las calificaciones son el valor numérico que se le otorga al grado de aprendizaje que posee un alumno. Por ello, tanto los docentes como los discentes las consideran como algo inherente al quehacer educativo y han normalizado su uso: aquellos estudiantes destacados las defienden, mientras otros tantos las ven como una losa pesada que les clasifica y les asigna una posición poco deseada dentro de la escuela, generando violencia simbólica.

En la actualidad, se habla de evaluación y la palabra se ha constituido bajo la semántica de integración, de toma de decisiones, de elemento que favorece la construcción y la mejora, la cual, a su vez, intenta alejarse del término calificar, asociado a etiquetar, medir, sancionar, juzgar e imponer. A pesar de las diferencias que se exponen constantemente por parte de autores y teóricos, estos dos conceptos se confunden con frecuencia y, en la práctica, rebasan sus fronteras porque al final del día, cuando el proceso de evaluación e intervención dentro del aula sucede, se establece una calificación en forma numérica o alfabética. El dígito que aparece en la boleta se hace público, otorga implícitamente posiciones que clasifican en: avanzados, aquellos que requieren apoyo o quienes están en el proceso de desarrollo, ya sea de una habilidad o un conocimiento.

Todo el trabajo de evaluar, que está compuesto por una complejidad y se aborda desde una

## La evaluación como proceso para identificar el logro de aprendizajes [...] no era tarea del docente, pertenecía a la sociedad y a la vida, que también se encargaban de emitir un juicio

perspectiva holística, se ve limitado por las calificaciones, por la reducción numérica o alfabética<sup>1</sup> que fuerza al docente a pronunciar un juicio que no representa su tarea como evaluador, ni el proceso del estudiante durante su formación. Es por ello que resulta necesario cuestionarse respecto al nacimiento de las calificaciones como método de síntesis y representación de información, ya que la evaluación como tal ha existido y también un pronunciamiento respecto a si se logra o no el dominio de contenidos, pero el mecanismo de representar seguimientos tan largos en una escala de cinco a diez, en qué momento aparece y bajo qué fines.

La evaluación como proceso para identificar el logro de aprendizajes anteriormente no era tarea del docente, pertenecía a la sociedad y a la vida, que también se encargaban de emitir un juicio. Los filósofos griegos enseñaban sin preguntarse si sus discípulos comprendían el mensaje que se pregona o si lo hacían en la forma adecuada. En el caso de disciplinas aplicadas, el dominio de una técnica se hacía mediante la práctica, el maestro corregía y orientaba al aprendiz hasta que perfeccionaba la tarea. El conocimiento era el motor y el sentido último de la enseñanza, medir o calcular su impacto no resultaba prioritario para las sociedades antiguas; el maestro era reconocido por el conocimiento que guardaba, sus habilidades y su sabiduría, no existía la subordinación de un docente a una exigencia concreta, no perseguía un fin a corto plazo.

Hubo un momento en la historia en que el aprendizaje de los alumnos comenzó a expresarse de manera matemática, según Postman:

<sup>1</sup> Santos Guerra señala que la cultura de la objetividad genera un cuello estrecho al reducir un proceso tan abundante como la evaluación a una palabra o un número. Santos Guerra, *La evolución como aprendizaje: una flecha en la diana* (3ª edición), Bonum, Buenos Aires, 2010, pp. 42-43.

In point of fact, the first instance of grading students' papers occurred at Cambridge University in 1792 at suggestion of a tutor named William Farish [...] And yet his idea that a quantitative value should be assigned to human thoughts was a major step toward constructing a mathematical concept of reality.<sup>2</sup>

Esto quiere decir que la innovación permitía definir el valor de un pensamiento, de un proceso cognitivo o una barrera de aprendizaje; es una abstracción que sólo adquiere un valor complejo para quien lo emite; sin embargo, quien los recibe se enfrenta a un resultado que lo obliga a generar una interpretación, la cual muy probablemente se quedará corta debido a las características sintéticas del código en el cual se encriptó el mensaje. ¿Cómo saber qué habilidades y conocimientos representa un ocho? Por otra parte, ¿todos los alumnos de ocho tienen el mismo conocimiento o habilidad? ¿Qué tipo de conocimiento representa ese dígito?

La innovación surge ante la necesidad de atender a un gran número de alumnos y desafortunadamente esta situación sigue vigente en la mayoría de las escuelas públicas, lo que implica que la propuesta de Farish continúe aplicándose de manera acrítica. Si se pretende que el concepto de evaluación se reconceptualice y adquiera significados que favorezcan los procesos de mejora y la toma de decisiones dentro del salón de clases, además de ofrecerle al alumno una concientización de su proceso metacognitivo, es necesario modificar el método de representar la valoración. Resulta claro que la cantidad de información que encierra

<sup>2</sup> «De hecho, el primer momento en que se asignaron calificaciones a los alumnos sucedió en 1792 en la Universidad de Cambridge, como propuesta de un tutor de nombre William Farish [...] Y sin embargo, su idea de que un valor cuantitativo debe ser asignado fue un paso fundamental para elaborar un concepto matemático de lo real». Neil Postman, *Technopoly*, Vintage Books, Nueva York, 1993, p. 13.

una calificación impide al alumno y a futuros docentes identificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que funcionará más como distintivo que como descriptor de procesos.

En bastantes ocasiones se han elaborado propuestas para diversificar los procedimientos de evaluación, lo cual es positivo; sin embargo, esos esfuerzos se ven limitados porque la canasta de posibilidades a las que accede el docente se reducen por la valoración alfanumérica, debido a que es poco transparente para los alumnos. Ravela, Picaroni y Laureiro señalan: «El modo en que definimos las calificaciones suele ser opaco y difícil de comprender para los estudiantes, por más que interiormente nosotros tengamos cierto grado de certeza con respecto a la calificación que asignamos». <sup>3</sup> Esta reflexión permite visualizar a la evaluación como recurso propio del docente, dejando la calificación para el alumno, la cual es parecida a un acertijo sencillo pero planteado de manera equivocada, un charco enlodado en donde resulta imposible visualizarse y reconocer su rostro de manera clara, configurando una idea errónea de lo que no representa verdaderamente.

### En pos de la objetividad

En *Dialéctica del iluminismo* se describe que en la Ilustración se desarrollaron formas de pensamiento muy concretas, las cuales estaban unidas a una idea de objetividad, de control y de la explicación de lo complejo bajo normas numéricas; es decir, el número se aproximaba a la verdad, era la representación más perfecta con la cual se podía evitar cualquier posibilidad especulativa, ya que el número contaba con la contundencia que las palabras no poseían debido a su polisemia y su cualidad de signo interpretativo. En este periodo aparecen las calificaciones; eso explica por qué no se puso en tela de juicio su implementación. Horkheimer y Adorno señalan que:

<sup>3</sup> Ravela, Pedro, Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro, *Cómo mejorar la evaluación en el aula*, Magro editores/SEP/INEE, Ciudad de México, 2017, p. 28.

La lógica formal ha sido la gran escuela de la unificación. La lógica formal ofrecía a los iluministas el esquema de la calculabilidad del universo [...] Todo lo que no se resuelve en números, y en definitiva en lo uno, se convierte para el iluminismo en apariencia. <sup>4</sup>

Lo heterogéneo, por diverso que fuera, debía unificarse para ser representado, sacrificando información valiosa que se consideraba subjetiva. La calificación no poseía ningún valor si estaba sustentada en la observación del docente o en sus apreciaciones, requería un objeto contundente que venciera al lenguaje oral, a lo efímero de las palabras, por ello se requería un complemento y qué mejor que los exámenes. El docente podía mentir, quizá hasta colocar delante de su juicio sentimientos empáticos, pero ante un elemento material y objetivo, la ambigüedad se diluía; ni el docente ni el alumno tendrían argumentos válidos para refutar la aparente claridad de un examen; no obstante, como lo menciona Torres, <sup>5</sup> este instrumento que pondera la objetividad en cuanto al resultado es demasiado ambiguo, pero en su discurso plantea la existencia de objetividad y neutralidad, se ofrecen como auténticas garantías para evitar injusticias autoritarias por parte del maestro.

En busca de objetividad, se eliminaron elementos fundamentales debido a que la prueba escrita no permite identificar los procesos, sino que pondera los resultados, es decir, el conocimiento acabado. Esto ofrece un sentido culpígeno al estudiante y de remordimiento al docente comprometido; sin embargo, de esos elementos cuantitativos se parte para clasificar a un alumno, a una escuela o a un país, dejando de lado los procesos que puede facilitar la identificación de patrones de enseñanza. Al ganar «objetividad» se ha perdido lo esencial de los procesos; los resultados se han convertido en una priori-

<sup>4</sup> Max Horkheimer y Theodor Adorno, *Dialéctica del iluminismo*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1987, p. II.

<sup>5</sup> Cfr. Jurjo Torres, *El curriculum oculto*, Morata, Madrid, 1998.

dad en la que el examen y la calificación siguen siendo los parámetros fundamentales para determinar el avance de los alumnos.

Foucault señala que los exámenes, combinados con la vigilancia, son dos elementos fundamentales para clasificar y normalizar ciertas conductas de los individuos, determinando a quién se debe excluir.<sup>6</sup> El punto cuestionable es que el examen y la calificación, cualquiera que haya sido su metodología, al ser impuestos, al considerarse como un acreditador de verdad, limitan la posibilidad de construcción del alumno porque lo definen, no lo describen. A las variables de examen y vigilancia se le puede agregar la temporalidad, pues si no se aprende en el tiempo marcado y en las condiciones planteadas, no se obtienen como resultado de la evaluación notas satisfactorias; esto puede interpretarse como un proceso en el que los ciclos escolares cobran importancia, ya que si no se aprende en tiempo y forma, el certificado o boleta aprobatoria no aparecerá, borrando el significado que tradicionalmente se le ha otorgado al aprendizaje.

Dentro de la práctica de los profesores se ha interiorizado que las calificaciones, los exámenes y el aprendizaje son la cara de una misma moneda, y esto no es verdad. Los docentes, al profundizar en los procesos de evaluación, se dan cuenta de que la representación numérica es limitada en cuanto al contenido que desean expresar; la documentación del seguimiento y el proceso pasa a segundo plano cuando se requiere calificar. La objetividad tan deseada muestra su verdadera carencia y la innovación de calificar resulta cada vez más inoperante, ya que si verdaderamente se desea modificar el aprendizaje es necesario establecer mecanismos para que la evaluación deje al descubierto los procesos que suceden en los salones de clase.

Las calificaciones, más que indicadores del desarrollo cognitivo y el nivel de aprendizaje, funcionan como estereotipos que arrojan información difusa,

## ¿Qué lleva a los docentes a reproducir una innovación que no deja satisfecho a ninguno de los involucrados?

que en este caso no es funcional, ya que no se trata de clasificar o evitar un riesgo, sino de intervenir para mejorar, en la medida de lo posible, los procesos de aprendizaje. Gadott señala que con la separación de trabajos dentro de la sociedad se originó una jerarquización y se ocasionaron desigualdades, pues se diseñaron dos tipos de educación; una para explotadores y otra para explotados.<sup>7</sup> En la actualidad, estas desigualdades siguen, pero no se atienden: se identifican, se toleran y, con el sistema de calificaciones, se mantienen, porque no hay descriptores que permitan visualizar las dificultades de los oprimidos, que generen la toma de conciencia de su condición, antes bien se refuerza el determinismo con la etiqueta numérica.

### La madriguera o la trampa

Con la idea de que las calificaciones son objetivas dentro de la práctica del docente, se asocian aprendizajes y números; es *vox populi* lo que representa cada uno de los dígitos de la escala, el diez simboliza capacidad para desempeñar tareas escolares, mientras que cinco refleja lo contrario. ¿Qué lleva a los docentes a reproducir una innovación que no deja satisfecho a ninguno de los involucrados? Quizá la justificación más sencilla y cómoda es que el sistema educativo lo manda y que una de las obligaciones que se tiene como docente es conocer y respetar los lineamientos que lo rigen. En la realidad, el sistema de calificaciones no resulta de gran apoyo para el docente, al contrario, le crea prejuicios respecto a las capacidades de los alumnos y no se escuchan voces que generen la necesidad de un cambio, y más bien se vive refugiado en la madriguera, la cual parece más una trampa que no permite implementar otras posibilidades descriptivas de lo educativo.

<sup>6</sup> Cfr. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

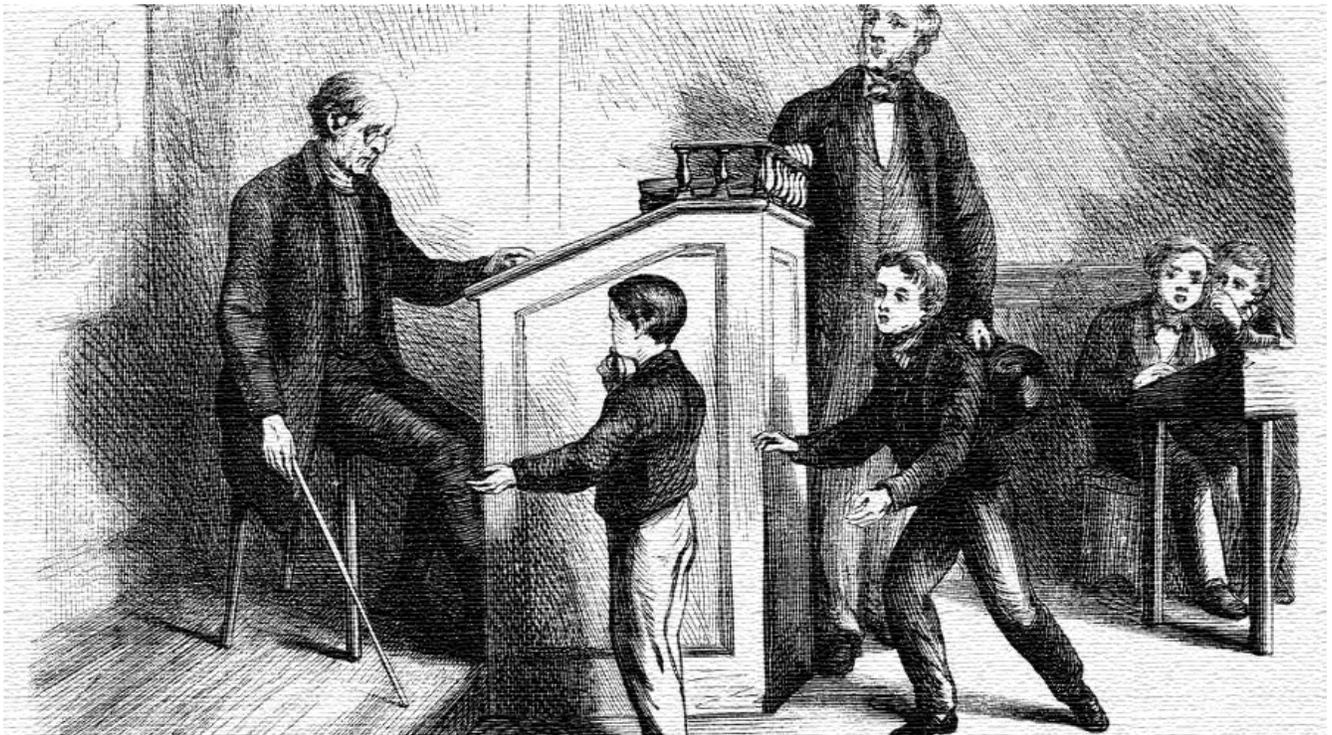
<sup>7</sup> Cfr. Maocir Gadott, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México, 2004.

Las transformaciones generalmente son difíciles de asimilar y su implementación propicia recelo cuando se dan las primeras de cambio; sin embargo, vale la pena colocar en tela de juicio la eficiencia de las calificaciones y considerar si un mecanismo tan imperfecto para los procesos de evaluación actual puede determinar el futuro de un estudiante. Resulta clara la necesidad de buscar alternativas para representar la acreditación y evaluación de los aprendizajes, las cuales deben poseer rasgos que favorezcan visualizar otro horizonte, modificar el enfoque no solo a partir de la instrumentación y aplicación, sino también en la forma de su representación. De tal manera se plantean opciones que pueden mejorar los procesos de evaluación, considerando su función y el alcance que poseen en la actualidad.

La evaluación es un proceso descriptivo que se apoya en diversos recursos que permiten identificar el avance de los alumnos, pero también hay que dimensionar la variable del docente que maneja una gran cantidad de información referente al número de los alumnos que atiende. Un profesor universitario atiende en promedio 25 o 30 alumnos por grupo, pero, en ocasiones, debe evaluar diversas asignaturas, imaginemos que atiende tres asignaturas dife-

rentes, implicaría reconocer 90 procesos distintos, aproximadamente, y si a esto se le añade la variable de que se trabaja con un código tan general como son las calificaciones, el docente se enfrenta a una dificultad grande para intervenir (retroalimentar) porque no reconoce de manera específica las deficiencias y fortalezas, lo que propicia que en la práctica se dé lugar a impresionismos que estereotipan a los alumnos.

La evaluación debe poseer el sentido holístico, contribuir para desvelar las condiciones básicas para el desarrollo del trabajo dentro del aula (cultura) y contar con parámetros claros respecto a los procesos de aprendizaje, ya que frecuentemente la conducta (parte de la cultura) es un factor que se considera al momento de calificar, pero más como acto de control que como una condición elemental para las interacciones y el logro de aprendizajes entre los alumnos. Al establecer cuáles son los constitutivos de la tarea del profesor se identifica de manera más clara qué evaluar, cómo evaluar y bajo qué circunstancias, describir las interacciones entre alumnos y profesor en torno al contenido ofrecerá una visión más clara de los avances, retrocesos o estancamientos en la educación de los estudiantes.



Cuando el docente absorbe el control de los avances del alumno y no los comunica de manera efectiva, se crea incertidumbre, lo cual origina culpas y especulaciones, algunas de ellas alejadas de la realidad. El alumno, al reconocer la forma en que es evaluado y los conocimientos y habilidades que le faltan por desarrollar, se apropia de su desempeño, se hace más consciente de su rol como estudiante; en palabras de Freire se forja una «presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe».<sup>8</sup> Esto quiere decir que el discente no se debe visualizar como un ser determinado, sino como alguien que desarrolla un conocimiento, el cual encierra dentro de sí la recompensa, dejando en segundo plano el reconocimiento social que otorga la clasificación numérica.

La calificación, al ser expresada de manera numérica, deja ambigüedades para el alumno; el maestro es quien conoce el desarrollo del alumno, pero en muchos casos no lo comparte. Las calificaciones favorecen lo que Freire señala como Educación bancaria, una enseñanza que favorece la dominación, que impide la dialogicidad, que defiende esquemas verticales y que favorece los argumentos de autoridad debido a que no hay una construcción entre educando y educador a partir del diálogo.<sup>9</sup> Un esquema descriptivo permitiría ese diálogo porque se establecería un punto de comunicación entre dos visiones que pretenden comprender cómo sucede el aprendizaje, generando curiosidad tanto en el alumno como en el profesor.

### **De evaluar a describir, no a calificar**

Los cambios en los diferentes procesos encuentran resistencia, pero una de las condiciones planteadas en las innovaciones es que las pautas que funcionan se man-

<sup>8</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, Paz e Terra, Sao Paulo, 2004, p. 9.

<sup>9</sup> Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2005.

tengan, mientras aquellas que no ofrecen resultados favorables para mejorar los procesos de calidad educativa se vayan sustituyendo. Es claro que el concepto de evaluar crece y su espectro de trabajo se ha incrementado. Casanova habla de una clasificación que engloba diversos puntos específicos identificándola por su funcionalidad, normotipo, temporalización y agentes.<sup>10</sup> Para evaluar se deben desarrollar ciertas habilidades, como lo señala Rueda, e identificar el enfoque político otorgado, tanto como elemento de mejora, como instrumento para llamar a cuentas al docente.<sup>11</sup>

Describir es un elemento fundamental para reconocer los diferentes niveles de los alumnos, es una sistematización que permite generar reflexiones más concretas y, en consecuencia, focalizar los procesos de información que se buscan desarrollar en los estudiantes. Rosas y Sebastián señalan que: «[...] en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo, en suma, se trata de explicar la <construcción> de ciertas estructuras a partir de otras que son diferentes».<sup>12</sup>

Es claro que los procesos epistemológicos son elementos fundamentales del constructivismo y que las calificaciones no permiten explicar la modificación de estructuras, ni a nivel cognitivo, ni a nivel actitudinal.

Los indicadores son pautas que permiten visualizar el nivel de aprendizaje de los alumnos; reconocer el estado en el cual se encuentran genera un referente que, más allá de la etiqueta, favorece la comprensión del acompañamiento con que ha contado, en qué aspectos muestra mayor dificultad el alumno, así como los materiales empleados al momento de intervenir para subsanar los vacíos cognitivos o los problemas de actitud hacia el aprendizaje. Definir y dar seguimientos

<sup>10</sup> Cfr. María Casanova, *Manual de evaluación educativa* (2ª edición), La muralla, Madrid, 1997.

<sup>11</sup> Cfr. Mario Rueda, «La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde enfoque por competencias», en: *Revista electrónica de investigación educativa*, 2009, pp. 1-16.

<sup>12</sup> Ricardo Rosas y Christian Sebastián, *Piaget, Vigotski y Matu-rana. Constructivismo a tres voces*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2008, p. 9.

a los indicadores de manera descriptiva es importante y se podría optimizar con un asistente educativo o con grupos más reducidos; no obstante, se busca ser realista y partir de un contexto específico en el que esas dos condiciones no son factibles por el momento dentro del sistema público de México.

Malpica señala que el docente, como parte de su conocimiento adquirido a través de la experiencia, emplea estrategias, usa técnicas y aplica ejercicios que le dieron buenos resultados, pero hay casos en los cuales dichas implementaciones no funcionan y el docente deja de lado ese conocimiento, que es valioso.<sup>13</sup> Describir los procesos que incluyen actitudes permite sistematizar y reflexionar sobre las variables que influyeron para que no se consiguiera el aprendizaje con tal o cual alumno, generando un nuevo conocimiento que dotará de herramientas más precisas respecto a su funcionalidad. Las estrategias no son infalibles y el seguimiento contribuye a identificar su perfección y evitar el sentido fatalista del docente que se atribuye a sí mismo el fracaso escolar, sin comprender que influyen muchos factores.

Es importante observar otros elementos, como las actitudes de los alumnos frente a la escuela, ya que es común que presenten altibajos en su rendimiento escolar a lo largo de los años. En ocasiones, esos vaivenes se deben a la actuación de los profesores, a problemas familiares, a dificultades con los compañeros del salón o, simplemente, a cambios emocionales. La información sobre los estudiantes es de suma importancia para identificar qué factores influyen para que ocurran esos cambios, debido a que, al omitirlos, se hacen juicios apresurados, además no se consigue una detección oportuna de los indicios negativos que presentan los alumnos en la escuela respecto a su actitud.

La sistematización de los procesos de evaluación es un elemento fundamental para la reflexión, la comprensión y posteriormente la intervención dentro del aula, pero esa sistematización debe generar reflexión

en el alumno, ya que se considera el elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje. Resulta ilógico que se intente conseguir alumnos autónomos y estudiantes reflexivos si no cuentan con bases metacognitivas, ni mucho menos de su actitud frente al estudio. En el discurso, se habla de autonomía pero esta no se puede conseguir a menos de que el docente comparta información con el alumno y le dote de una serie de datos que le generen un conocimiento, no solo de los contenidos, sino de su forma de aprender.

## Fuentes

Casanova, María, *Manual de evaluación educativa* (2ª edición), La muralla, Madrid, 1997. Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002. Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Paz e Terra, Sao Paulo, 2004. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2005. Gadott, Maocir, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México, 2004. Guerra, Santos, *La evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana* (3ª edición), Bonum, Buenos Aires, 2010. Horkheimer, Max y Theodor Adorno, *Dialéctica del iluminismo*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1987. Itkin, Silvia N. (coordinadora). *Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución*, Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones y Material Didáctico, Buenos Aires, 2007. Malpica, Federico, *8 ideas claves: calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condicionantes para mejorar la enseñanza-aprendizaje*, Graó, Barcelona, 2013. Postman, Neil, *Technopoly*, Vintage Books, Nueva York, 1993. Ravela, Pedro, Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro, *Cómo mejorar la evaluación en el aula*, Magro editores/ SEP/ INEE, Ciudad de México, 2017. Rosas, Ricardo y Christian Sebastián, *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2008. Rueda, Mario, «La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde enfoque por competencias», en: *Revista electrónica de investigación educativa*, 2009, pp. 1-16. Torres, Jurjo, *El curriculum oculto*, Morata, Madrid, 1998.

<sup>13</sup> Cfr. Federico Malpica, *8 ideas claves: calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condicionantes para mejorar la enseñanza-aprendizaje*, Graó, Barcelona, 2013.