

Artículo

# Una aproximación a la cultura de evaluación

Nelson Martínez\*

## Resumen

Este artículo aborda la evaluación del aprendizaje como una cultura que, juntamente con otras culturas, concurre en las instituciones educativas. Dicho artículo desarrolla la tesis de que la evaluación se manifiesta y se hace evidente como cultura en un conjunto de creencias, valores, tradiciones y prácticas, de las cuales se hace una aproximación.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, cultura, cultura de evaluación.

## Abstract

This paper approaches evaluation of learning as a culture, which together with other cultures, concur in the educational institutions. The thesis developed in this article is that evaluation is displayed and performed as a culture in a series of beliefs, values, traditions and practices, which are overviewed in this paper.

Keywords: evaluation, learning, culture, culture of evaluation.

## Introducción

En su libro *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ángel Pérez Gómez (1998) introduce una forma bastante peculiar de entender la escuela: *un cruce de culturas*, es decir, la escuela como una encrucijada donde concurren muchas culturas. Entre esas culturas que convergen en las instituciones educativas están la cultura crítica o intelectual, la cultura académica, la cultura social, la cultura institucional y la cultura experiencial. En cada una se desarrollan implícita y explícitamente ciertas interacciones, conductas, modos de pensar, entender y hacer las cosas, las cuales pueden ser a veces contradictorias entre sí. Estas culturas, continúa Pérez Gómez, provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados. Dentro de ese inventario de culturas que confluyen en las instituciones educativas tiene espacio por derecho propio otra cultura, la cultura de evaluación. La evaluación, más

\* Director de Educación a Distancia de la Universidad Don Bosco

específicamente la evaluación del aprendizaje, es una tarea cotidiana en el ejercicio docente que se manifiesta en un conjunto de creencias, valores, prácticas y tradiciones que la califican y tipifican como cultura. Este artículo busca precisamente hacer algunas aproximaciones de cómo la evaluación del aprendizaje se manifiesta y evidencia como cultura en los contextos educativos.

## **1. Contextualización de algunos términos claves**

Antes de abordar las diferentes formas en que se manifiesta y materializa la cultura de evaluación, es necesario contextualizar algunos términos claves como aprendizaje, evaluación y cultura de evaluación para que orienten el análisis.

### **Aprendizaje**

Toda institución educativa busca intencionalmente educar, generar aprendizajes en los estudiantes. A decir verdad, esa es su función principal. El mismo Pérez Gómez (1998) entiende la educación en los contextos escolares como un proceso complejo de enculturación que se retuerce sobre sí mismo, reflexivamente para entender sus orígenes, sentidos y efectos en el desarrollo individual y colectivo. Desde un enfoque cultural, el aprendizaje es un mecanismo fundamental de formación de la personalidad del sujeto que le permite la apropiación del acervo histórico, social y cultural. Lo ubican en su tiempo y espacio como ser social, lo hacen ente portador y transformador de la cultura y de sí mismo. Del aprendizaje resulta no sólo la capacidad de comprender y transformar la realidad objetiva, sino además la del propio sujeto, como instauración de su subjetividad (González, 2000).

Igualmente, el aprendizaje es una actividad social. A través de ésta, el sujeto realiza una construcción personal de conocimientos, habilidades, normas de comportamientos, actitudes y valores que promueve el desarrollo del individuo, como resultado de la interacción cooperativa entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el estudiante adquiere y desarrolla nuevos conocimientos, hábitos, habilidades, modos de comportamiento, de diverso contenido y de diferentes niveles de amplitud, profundidad y significancia. Estas adquisiciones, o mejor dicho, estos aprendizajes, mediados a través del currículo explícito y oficial así como del oculto, son los que se evalúan tradicionalmente, aunque de modo fragmentado, en las instituciones educativas.

### **Dimensiones y aproximaciones de la evaluación**

La evaluación, por su parte, es una actividad inherente a toda actividad humana y por tanto se aplica en una infinidad de actividades y contextos. La evaluación aplicada a contextos educativos, llamada evaluación educativa, incluye una diversidad de formas y propósitos; así se tiene la evaluación institucional, la evaluación de programas y proyectos educativos, la evaluación del currículo y la calidad educativa, la evaluación docente y también la evaluación del aprendizaje. Abordar la evaluación del aprendizaje, como caso particular de la evaluación educativa, implica dimensionarla desde varias posiciones y formas de entenderla y explicarla.

La evaluación del aprendizaje ha de entenderse dentro de este estudio como la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, con el fin fundamental de orientar y regular la enseñanza y contribuir al logro de las finalidades de la formación (González, 2000).

En este artículo se entiende también que la evaluación de los aprendizajes es conocimiento técnico y práctica pedagógica propia de los escenarios escolares y ejercida generalmente por el profesor sobre los estudiantes (Martínez, 2010).

La evaluación del aprendizaje constituye un aspecto consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un componente funcional del mismo y por tanto, mantiene vínculos estrechos con los demás componentes del proceso, incidiendo en todos ellos y en la configuración del ambiente educativo.

La evaluación es un proceso. Como tal, está compuesta por una secuencia de diversas acciones que se generan a partir de la determinación de los objetivos, y continúan con la obtención y procesamiento de información, la elaboración de un juicio evaluativo, la retroalimentación y toma de decisiones, su aplicación hasta llegar a la valoración de resultados.

Tiene una determinación socio-histórica. La evaluación se realiza con referencia a normas y valores vigentes en la sociedad así como a las concepciones y valores de los implicados en la misma (instituciones y personas). Lo que se evalúa (conocimientos, habilidades, actitudes, modos de comportamiento, valores) y cómo se evalúa, dependen de lo que se considera valioso y pertinente en un contexto sociohistórico determinado (González, 2000). La práctica de la evaluación, en todas sus dimensiones y campos, ha sufrido una evolución histórica y se transforma en función de cambios de racionalidad, paradigma o perspectiva (Martínez, 2004).

La evaluación no es neutral. No hay sistema educativo o práctica educativa que sea absolutamente neutra, y por tanto, tampoco lo es su evaluación, dado que toda forma de educación implica una posición, una intencionalidad, un conjunto de valores e intereses (Martínez, 2010). Responde a determinados propósitos, políticas e ideologías, explícitamente o implícitamente planteados en el currículo.

La evaluación es subjetiva. Esto es así porque la evaluación es una actividad humana y está, por tanto, condicionada por la subjetividad de aquéllos que realizan la evaluación; esa subjetividad a la vez está condicionada por la realidad sociohistórica de sus participantes. Detrás de toda práctica evaluativa, hay todo un conjunto de creencias, convicciones y supuestos que la sustentan. Además, las relaciones entre los participantes de la evaluación (personas y procesos) están llenas de prejuicios y concepciones valorativas sobre lo que se evalúa, sobre el evaluando, e incluso sobre el evaluador. La neutralidad y la objetividad en la evaluación tienen su origen en posiciones positivistas y científicas.

La evaluación del aprendizaje supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación, y abarca atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación.

### **Cultura de evaluación**

Las instituciones educativas, de cualquier nivel, carácter o filiación, con un propósito educativo definido por el sistema educativo y su currículo, constituyen el espacio de mediación cultural donde concurre la cultura de evaluación junto con otras culturas de las cuales forma parte o está íntimamente vinculada. La cultura de evaluación del aprendizaje puede ubicarse como parte de una cultura de evaluación más general, la cultura de evaluación educativa. También puede ubicarse dentro de la cultura docente ya que ésta forma parte del conjunto de creencias, valores, hábitos, normas, métodos y prácticas propias del ejercicio docente. La cultura de evaluación del aprendizaje también está inmersa en la cultura institucional ya que se genera a partir de las estructuras, roles, códigos de conducta, normas, patrones de acción y comunicación propios de cada institución. Igualmente forma parte de la cultura académica, de la cultura experiencial y de la social. Por eso es válido afirmar que la cultura de evaluación del aprendizaje es un subsistema que forma parte de un conjunto más amplio y más complejo; que es un entramado sociocultural no sólo institucional, sino también suprainstitucional.

La cultura de evaluación del aprendizaje ha de entenderse como un conjunto explícito y tácito de reglas, hábitos, rutinas, creencias, estructuras, símbolos, métodos y técnicas, que comparte la comunidad educativa con relación a los procesos de evaluación que ahí se han desarrollado y se desarrollan (Bolsegui y Fuguet, 2006).

La cultura de evaluación es un todo complejo. Esa complejidad se manifiesta en la intrincada red de actitudes, percepciones, puntos de vista, experiencias, comportamientos, creencias, valores, rutinas y tradiciones asociadas a rasgos propios de la institución.

Está condicionada por las políticas, normas y reglas del sistema educativo; por los lineamientos y pautas del currículo; por la dinámica propia de la institución y por la forma particular de ejercer la cultura docente. Pero está además íntimamente relacionada con la concepción pedagógica sobre la cual se sustenta el proceso educativo.

La cultura de evaluación no es homogénea. Si bien es cierto que supone rasgos, elementos y prácticas comunes que le dan sentido de unidad y coherencia y los cuales son compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, éstos no son uniformes ni homogéneos. Difícilmente podrían serlo dado el carácter dinámico, flexible, plural y subjetivo de dicha cultura. Justo esta idea hay que tener en mente a medida que se desarrolla esta aproximación.

La cultura de evaluación es una construcción social que está sujeta a distintas valoraciones y circunstancias. Lo mismo que la evaluación, está determinada por el contexto sociohistórico imperante.

Como se ha venido haciendo evidente, el rol del docente en la evaluación es determinante. La forma en que el profesor concibe la evaluación constituye el elemento regulador de su propio comportamiento y tiene al mismo tiempo implicaciones directas en los estudiantes, sean éstas favorables o desfavorables. Lo que el profesor piensa, cree y siente, sus nociones, ansiedades e incertidumbres como sujeto sociohistórico y profesional se convierten en actitudes, decisiones, acciones y comportamientos dentro del aula. Entender las concepciones y creencias del profesor sobre evaluación, aprendizaje, enseñanza, educación y otros conceptos de la teoría y la práctica pedagógica es de capital importancia porque éstas determinan tanto su práctica pedagógica como evaluativa y por tanto su cultura (de evaluación). Por ejemplo, se ha detectado que aquellos profesores que sostienen creencias tradicionales sobre este proceso la entienden como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva, de modo que privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins, 2006). La concepción del docente depende al mismo tiempo de su formación, de las teorías en las cuales se adscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses, de sus motivaciones y, en gran parte, de su responsabilidad frente a su labor educativa.

## **2. Perfilando la cultura de evaluación**

Para desarrollar y sustentar este acercamiento a la cultura de evaluación se parte de tres premisas expuestas por Moreno Olivos (2002), quien enfatiza que (1) a pesar de los logros teóricos, la realidad de las escuelas en muchos países del mundo revela que las maneras que tiene el profesorado de practicar la evaluación apenas sí han sufrido modificaciones. Las prácticas suelen ir a la zaga de los progresos de la investigación y el discurso pedagógico. De la misma manera, (2) las creencias de los profesores son relativamente estables y resistentes al cambio y (3) existe una íntima relación entre los sistemas de creencias de los profesores y sus conductas en la clase.

Además de esas premisas, esta aproximación se construye sobre la base que la cultura de evaluación del aprendizaje se manifiesta en una serie de concepciones, valores, actitudes, interacciones, tradiciones, prácticas, comportamientos, símbolos y significados; se evidencia en una manera de hacer y usar, o no usar la evaluación. Es decir, ésta se materializa en formas específicas de entender, explicar y ejercer la práctica evaluativa, con las posibilidades y las restricciones que éstas traen consigo.

Una de las concepciones más extendidas de la evaluación del aprendizaje tiene que ver con la evaluación como medición. Se basa en la creencia que es imprescindible cuantificar todo saber y todo aprendizaje. Se explicita

en prácticas evaluativas que enfatizan lo observable y medible, en donde se busca la cuantificación, se privilegia la objetividad de los resultados y la supuesta neutralidad del evaluador. Usa métodos estadísticos para obtener y procesar la información, y expresa el aprendizaje en una descripción numérica, en un promedio. Se evalúa aquello que es objetivo, observable y cuantificable. En esta forma de entender y ejercer la evaluación no hay espacio para las interpretaciones ni las valoraciones cualitativas del proceso de evaluación.

Vinculada a esta noción está la de la evaluación como resultado. Es decir, se evalúa lo que el evaluando ha presentado como un producto terminado, sea éste un ensayo, un álbum, una exposición o un examen. De hecho, la redacción de los objetivos de aprendizaje lleva implícita esa noción, ya que generalmente indican lo que el estudiante va a saber o poder demostrar en una tarea concreta al final de un periodo de estudio. No se evalúa el proceso como tal; es decir, no busca interpretar, entender o cualificar el proceso de aprendizaje, la forma específica de cómo se desarrolla la tarea o actividad de evaluación. La evaluación así entendida presta poca o ninguna atención a cómo el estudiante ha llegado a esas respuestas, cuál ha sido su proceso evolutivo o maduración en la adquisición y asimilación de ciertos conocimientos y procesos de pensamiento. Esta forma de evaluar es congruente con la llamada evaluación sumativa, que es práctica común en los centros educativos, en oposición a la evaluación formativa.

Otro elemento que perfila la cultura de evaluación se manifiesta en prácticas evaluativas que miden la acumulación de conocimientos. Se evalúa a través de pruebas de conocimiento sobre hechos (datos e información) y conceptos. En general se evalúa aquello que los estudiantes pueden recordar, reproducir, repetir. Se miden aprendizajes de carácter memorístico, de estilo superficial, mecánico y repetitivo con énfasis en la medición de la capacidad intelectual y del área cognoscitiva. No se busca necesariamente evaluar la aplicación de estos saberes a situaciones concretas, a la solución de problemas o a situaciones prácticas. Descuida igualmente los aprendizajes de otras esferas del comportamiento humano.

Esta forma tradicional de evaluar se sustenta en entender la educación como un proceso de instrucción y está asociada a la concepción del aprendizaje como almacenamiento de información y acumulación de conocimientos. La práctica pedagógica, así entendida, tiende a reforzar la retención del contenido, la pasividad del estudiante y la centralidad del docente. Marcia Prieto (2008) reconoce ese hecho y también sus consecuencias educativas cuando afirma que se ha reconocido que la enseñanza tradicional, al ser preferentemente memorística y reproductiva, obstaculiza o frena la expresión genuina de las comprensiones de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores que les permitirán pensar por sí mismos. Aunque esta concepción del aprendizaje y la evaluación se transforman poco a poco en prácticas más dinámicas y constructivas, es una tradición que todavía tiene su peso.

Igualmente prevalece una visión reduccionista de la evaluación del aprendizaje. Reduccionista en el sentido que se piensa o ejerce la evaluación atendiendo sólo a uno de sus componentes o a parte de todo lo que implica la evaluación, o cuando se construye una versión simplista de ese todo complejo. Esa concepción limitada y parcializada de la evaluación se explicita en una evaluación ejercida como exanimación (el examen) y como calificación (la nota).

El examen, llamado también test o prueba objetiva, es el significado más comúnmente asociado a evaluación. Demasiado a menudo se piensa en los *exámenes* como en la *evaluación*; esto se debe a que se privilegia el examen sobre otros tipos actividades evaluativas. Se establecen calendarios de exámenes, no de evaluaciones. Se diseñan y aplican exámenes, se asignan notas basadas en los exámenes, se aprueba o reprueba con base a los resultados del examen. Hay exámenes de unidad y de período, exámenes mensuales y trimestrales, exámenes parciales y de ciclo, exámenes de fin de curso y de fin de año y también hay exámenes estandarizados. Incide tanto que las actividades educativas y escolares se subordinan a los exámenes y condicionan las actividades y comportamientos de los estudiantes. Tanto así que se enseña para hacer exámenes y se estudia para tomar exámenes. Como lo afirman Schiefelbein y Schiefelbein (2004), en la actualidad la mayoría de los países someten a los estudiantes a pruebas desde los primeros años de escolaridad hasta el final de los estudios universitarios. Se podría afirmar que la cultura de la evaluación es la cultura del examen.

Otro significado que se le da a la evaluación es el de *calificación*. Es decir, el proceso de evaluación reducido a la calificación, a una nota. Si ya hay una calificación asignada, la evaluación está concluida. La nota entonces representa no sólo la cuantificación del aprendizaje, sino también la culminación del proceso de evaluación. Así lo expresa Gimeno Sacristán (1992) en López Pastor, (2005) cuando dice que tradicionalmente se viene utilizado la evaluación en educación casi exclusivamente para dar calificaciones sobre el rendimiento escolar, con claras funciones de jerarquización y clasificación. De acuerdo a López Pastor (2005) el principal problema de la evaluación es que no se la interpreta como tal, sino como *calificación* (o cualquiera de los diferentes términos). Afirma que lo verdaderamente grave no es lo generalizada que está dicha confusión terminológica, sino el hecho de que las prácticas evaluativas (formativas, educativas), han desaparecido bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas. La calificación se justifica más que como necesidades pedagógicas-educativas dentro del aula, como necesidades de notificación y certificación social como referente externo que se expresa en una libreta de calificaciones o en un certificado.

Unida a una visión y práctica reduccionista de la evaluación está la evaluación como proceso incompleto. Como se estableció anteriormente, la evaluación del aprendizaje supone una serie de procedimientos, de acciones y momentos

que orientan la enseñanza y mejoran el aprendizaje. Si bien es cierto que hay procesos y acciones evaluativas, también es cierto que a menudo se desatienden otros momentos claves y sustantivos de dicha práctica como la valoración de los resultados, la retroalimentación, la toma de decisiones y la reflexión.

La retroalimentación, entendida como la acción mediante la cual maestros y estudiantes discuten y analizan, da significado y construye certezas sobre los contenidos, y a través de la cual desarrollan el sentido de lo que es correcto y verdadero para consolidar y confirman su aprendizaje, no es una práctica sólida ni permanente en el proceso de evaluación. Lo mismo puede decirse de la reflexión. Reflexionar la práctica pedagógica, la práctica evaluativa y los resultados de las evaluaciones implica valorar, pensar, analizar los aciertos, logros y aspectos positivos que merecen la pena rescatar; pero también las dificultades, los problemas y las deficiencias que hay que mejorar. La reflexión como significado, concepción y práctica ha estado históricamente ausente en la cultura de evaluación. De la misma manera, la toma de decisiones didáctico-pedagógicas basadas en el proceso y resultados de las actividades evaluativas, con sus logros, vacíos e incongruencias, es bastante limitada... y predecible. El hecho es que hay una extremada limitación de opciones y alternativas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje: una vez que la calificación ha sido asignada, independientemente de los resultados de esta calificación, la reacción casi mecánica es hacer el registro de las calificaciones y seguir con el próximo tema o la próxima unidad.

Este carácter evaluador-calificador del contexto escolar y la interpretación reduccionista de la evaluación define la significación de los acontecimientos en el aula y condiciona los comportamientos de estudiantes y profesores. Estas significaciones se resumen de acuerdo a López Pastor (2005) en cuatro condicionantes. La primera es que (1) se estudia y se aprende para el examen, ya que el evaluando aprende que lo importante es el examen (la calificación) y desaparece la motivación intrínseca por aprender. (2) La educación se pone al servicio del examen, es decir, lo calificable se convierte en el objetivo de la educación y aquello que no es calificable pierde importancia y valor. (3) La vivencia del éxito y el fracaso escolar, dado que la calificación expresada en una libreta se convierte en el registro oficial del éxito o el fracaso del evaluando. (4) La meritocracia individualista de la calificación que supone el mérito del estudiante de acuerdo a su calificación. (5) Por último, la desprofesionalización del docente en tanto que dichas reducciones y confusiones de términos, y por tanto de prácticas, desdican de la profesión docente.

Como construcción sociocultural, la evaluación tiene participantes con roles e identidades bien definidos. El docente, con el rol de evaluador, es el planeador, diseñador, aplicador, calificador, registrador y validador de la evaluación. Se asume a sí mismo como evaluador y así también lo asume la comunidad educativa. Es el representante institucional del sistema educativo y gestor del



currículo. Es el que sabe sobre procesos educativos y evaluación, lo cual es raramente cuestionado. Es quien define qué se evalúa, cómo se evalúa y cuándo se evalúa, hace las preguntas del examen, asigna las ponderaciones y porcentajes, define la extensión y grado de dificultad de dichas evaluaciones.

El estudiante tiene el rol de evaluando. Es el sujeto de la evaluación, no sólo en términos de que él es quien se somete a las evaluaciones, sino también en el sentido que está sujeto a las disposiciones del evaluador y de la institución. El estudiante se asume como estudiante y como evaluando, con todas las restricciones y desventajas que eso conlleva. Su participación como evaluador es nula o muy restringida. Ha hecho su propia construcción de la evaluación, su práctica, propósito y significado, la cual está a veces en contraposición a la del evaluador, pero igualmente se somete al sistema de evaluación.

En este mismo contexto de cultura de evaluación, casi siempre como una construcción implícita y como una función oculta, la evaluación representa un mecanismo de control, poder y legitimación. Legitima el sistema educativo, su currículo y sus políticas, el proceso educativo, el proceso evaluativo, la relación jerárquica así como los privilegios y estatus quo de ciertos grupos (docente-evaluador, director-jefe). Como mecanismo de control, controla el conocimiento y la conducta de los estudiantes al usar la evaluación como medio de coerción y poder, algunas veces con carácter punitivo y represivo. En este contexto social-escolar, así definido, el profesor detenta el poder que la da la evaluación y lo usa para ejercer autoridad sobre el evaluando. Ese poder viene del valor y significado social así como de las consecuencias que tienen los resultados de la evaluación: aprobar-reprobar, éxito-fracaso, excelencia-deficiencia, clasificar-etiquetar.

Reflexionando un poco más sobre este punto se puede establecer que la práctica evaluativa define un tipo de relación jerárquica, entre el evaluador y el evaluando. Práctica que resulta contradictoria ya que por un lado el profesor en la práctica educativa juega el rol de amigo-educador y en la práctica evaluativa, por presiones del mismo sistema, desempeña el rol de juez-sancionador (Fernández Sierra, 1996 en López Pastor, 2005). Esta relación vertical implica que hay personas, sectores o grupos que están en desventaja (los evaluandos) ya que carecen de los privilegios y a veces hasta de ciertos derechos que le son inherentes por razones éticas. En este aspecto puntual, la institución educativa, como sustrato de la sociedad, reproduce y legitima la estructura jerárquica de la sociedad.

Esta misma relación también indica que la evaluación no es una práctica democrática. No se da en el contexto de una relación de igualdad o dialógica. La evaluación no es una actividad negociada o consensuada, sino impuesta al evaluando por el evaluador. Negociar o consensuar –democratizar- la evaluación con el alumnado implica ceder el poder implícito que la evaluación trae consigo,

y eso constituye una amenaza que compromete la autoridad ejercida por el profesor a través de la evaluación. Tampoco es una actividad participativa en el sentido que los participantes tienen roles bien definidos que raramente se intercambian. El estudiante participa únicamente en la evaluación como sujeto de evaluación. De ahí que las prácticas de autoevaluación y coevaluación no encuentren cabida en este esquema, porque el alumno no *sabe cómo evaluar* y porque conlleva la función de poner una calificación, algo que sólo le corresponde al profesor. La misma evaluación no busca ser democrática en el sentido de que anula las subjetividades del evaluando, desacredita las opiniones distintas o divergentes (a las del profesor), desconocen la diversidad cultural, debilitan la posibilidad de la expresión del pensamiento propio, sin olvidar que tanto el contenido como la evaluación son impuestas por el sistema, el currículo y el docente (Vázquez, 2007).

Dentro de los instrumentos y actividades de evaluación prevalece el examen, como ya se expresó antes, pero también hay otro tipo de evaluaciones tales como tareas, investigaciones, proyectos, reportes, presentaciones, demostraciones, prácticas de laboratorio, etc. Los exámenes se administran generalmente en forma individual a cada estudiante sentados en filas dentro del aula y supervisados celosamente por el profesor, como garante de la integridad del examen, sin fraude ni anomalías. Otras actividades evaluativas se realizan en parejas o en grupos pequeños, pero raramente se promueve la autoevaluación y la coevaluación. Igualmente, es práctica poco común que el docente utilice rúbricas o listas de criterios ponderados para asignar la calificación a los trabajos o tareas de evaluación más complejos como los reportes o las exposiciones. A menudo la asignación de dicha nota se basa en la valoración personal que el docente hace de dicho trabajo, sin más parámetro que su propia subjetividad. De la misma manera hay otro tipo de actividades que sin estar expresados en los objetivos de aprendizaje se les asigna una calificación como es el caso de la participación y la asistencia. Lo mismo pasa con la evaluación de los aspectos de conducta que generalmente reciben calificaciones apreciativas -a criterio del docente.

La asignación de calificaciones apreciativas lleva este análisis al componente ético dentro de la cultura de evaluación. La evaluación no sólo es práctica técnica-pedagógica, sino también práctica ética ya que toda forma de evaluar conlleva implícitamente un conjunto de valores; es decir, un conjunto de normas morales que rigen la conducta humana como la justicia, equidad, respeto, confidencialidad, rectitud, etc. que orientan su puesta en práctica y en virtud de los cuales busca cualificar el aprendizaje del estudiante para mejorarlo. La evaluación como práctica ética implica valoraciones, juicios, decisiones y acciones que afectan, para bien o para mal, a los evaluandos.

El tratamiento que el docente da al proceso y a los resultados de las evaluaciones cae dentro de la dimensión ética. Esta dimensión tiene múltiples manifestaciones

en la cultura de evaluación. Las mismas calificaciones apreciativas que benefician a unos y afectan a otros tienen un componente ético. Las pruebas muy difíciles (como acción punitiva) o muy fáciles, calificar con distintos criterios una misma actividad evaluativa, ayudar a unos y no a otros en una evaluación, restar "puntos" en la calificación por aspectos ajenos a los objetivos de aprendizaje, manipular los resultados para favorecer o desfavorecer a los estudiantes, la falta de confidencialidad y privacidad de los resultados, evaluar diferente a los temas desarrollados y a los objetivos de aprendizaje planteados, evaluar los estudiantes como si fueran un grupo homogéneo de individuos sin atender a sus diferencias personales y culturales, llenar los registros institucionales con calificaciones inventadas son apenas algunos ejemplos de prácticas con componentes éticos que se dan en la cultura de evaluación.

Retomando el rol del docente, se puede afirmar que la práctica de la evaluación del aprendizaje es la práctica del docente. Se realiza dentro del aula, por el profesor de aula y responde a una concepción y construcción personal. Se trata de su evaluación (del docente), de su grupo de estudiantes, de su materia de estudio y de su salón de clases. Usa su autonomía e independencia para realizar la evaluación a criterio propio, con su estilo, bajo su control. Se toma ese espacio y espera que sus colegas y superiores le respeten su evaluación, su forma particular de evaluar. Realiza su evaluación con escasa o nula cooperación de sus pares. Difícilmente se congrega con otros docentes para compartir ideas, formas de abordar la evaluación o compartir propuestas de evaluación. Raramente se reúne para abordar y valorar el desempeño de los estudiantes en función de tomar decisiones y buscar soluciones colegiadas. El diálogo y colaboración con otros docentes como forma tradicional de trabajo en materia evaluativa es escasa o nula. Puede ser muy sociable y cooperativo en muchas actividades escolares pero es celoso en materia de evaluación. Es una práctica evaluativa desde el individualismo y el aislamiento.

Un último elemento a abordar como parte de esta cultura es la evaluación como práctica burocrática. La evaluación del aprendizaje no es sólo actividad cotidiana dentro del aula, es también una función institucional y del sistema educativo. Esto implica que hay políticas y normas que regulan dicha actividad; requerimientos y formas de administrar la evaluación que son a menudo rígidos e inflexibles. Entre algunas de esas prácticas están el establecimiento de períodos de evaluación ordinarios y extraordinarios, plazos a los docentes para la entrega de promedios o para que los suban en formato electrónico, establecimiento de promedios mínimos de aprobación, establecimiento de períodos de entrega de notas a los estudiantes o padres de familia, registros de calificaciones dentro de la institución, elaboración de informes de calificación y constancias de notas, elaboración de diplomas y certificados, reuniones con los padres de familia y graduaciones. En muchas de estas actividades intervienen, además del profesor, personal administrativo y autoridades de la institución educativa.

## Conclusión

Hacer aproximaciones a la cultura de la evaluación del aprendizaje en contextos educativos es una tarea ardua y siempre inacabada, dada la complejidad de dicho fenómeno y las considerables diferencias que existen entre el profesorado en las prácticas de evaluación del alumnado. Se corre el riesgo de caer en imprecisiones, simplificaciones y en interpretaciones sesgadas. Sin embargo como experiencia de reflexión, análisis y aprendizaje, como ejercicio de querer entender dicho fenómeno, ya aporta algunas pistas para seguir construyendo y elaborando sobre dicho tema.

En todo caso, al hacer un acercamiento, al examinar más cuidadosamente la cultura de evaluación del aprendizaje en instituciones educativas, se puede identificar, o al menos esbozar, algunos rasgos dominantes de dicha cultura. Sus símbolos más evidentes son el examen y la calificación, que condicionan las actividades escolares y los comportamientos de los participantes. Su significación más explícita queda demostrada en el informe de calificaciones y en el certificado (diploma o título) como reconocimiento social del éxito (o el fracaso) escolar. El rol central que juega el docente desde sus concepciones, actitudes, valores, tradiciones, prácticas y comportamientos hasta su forma de usar la evaluación; así como su posición privilegiada de poder y control dentro de ese contexto. La tremenda influencia de la cultura institucional que da forma, posibilita y restringe, la práctica de evaluación de los aprendizajes. Las relaciones asimétricas entre evaluador y evaluandos, donde el evaluador controla todo el proceso de evaluación y el evaluando, con todas las condicionantes, restricciones y desventajas, asume su rol de evaluando y se somete al sistema.

## Referencias

- Bolseguí, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de evaluación: Una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(001), 77-98.
- Fernández Sierra, J. (1996) ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, en López, V. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4).
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *La evaluación en la enseñanza*, en López, V. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4).
- González, M. (2000). I Concepciones sobre la evaluación del aprendizaje. *Pedagogía Universitaria*, 5(2), 1-32.
- López, V. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4).
- Martínez, J. B. (2004). *La evaluación*. El Salvador: Ministerio de Educación.
- Martínez, N. (2010). Evaluación del aprendizaje en la educación virtual: más allá de la certeza objetiva. *Diálogos*, 4(5), 23-32.

- Moreno, T. (2002) Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos*, 24(95), 23-36.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein P. (2008). Evaluación de los procesos de evaluación del sistema educativo 1950-2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 45-50.
- Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.
- Vázquez, M. B. (2007). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela ¿Resultados para quién? *Novedades Educativas* 195, 11-15.