

Unas palabras sobre evaluación

Pistas para una reflexión y un cambio en la práctica evaluativa, hacia garantizar mayores niveles de aprendizaje.

Alguien dio de nuevo, algo volvió el reloj a cero,
y hay que volver a trazar, otra vez, los caminos.

Ya no quedan reyes, solo cenizas de la Leyes
del viejo orden mundial y hay que armar, un destino
Presentación 2012 – Agarrate Catalina

Hno. Patricio
Agosto de 2013

1. LA REALIDAD QUE BUSCAMOS TRANSFORMAR

Empezamos el año 2013 con que en tercer ciclo teníamos un 35% de estudiantes no promovidos y un 20% de no promovidos en polimodal. Llegamos al primer trimestre, y el promedio de no promovidos, es superior al 40%, tanto en tercer ciclo como en polimodal. Vinieron los exámenes de Julio, y nos vimos con estos datos:

- 345 estudiantes tenían que rendir exámenes en Julio.
- 135 estudiantes se inscribieron para rendir.
- 70 estudiantes no se presentaron a rendir.
- 56 estudiantes se presentaron a rendir.
- 25 estudiantes aprobaron los exámenes
- 21 estudiantes no aprobaron estos exámenes.

Ahora bien, de esta realidad no querida, se trata de buscar las estrategias y formas para tensar puentes entre lo que acontece y aquello que queremos que acontezca. Porque a nadie le gusta enseñar para que el otro fracase. A todos nos gusta enseñar para que el otro triunfe. Vamos a buscar caminos para esto.

Lo que deseamos que acontezca y hacia dónde vamos a tensar nuestras prácticas:

- Cada espacio curricular, cierra el segundo trimestre con 85% o más de promovidos.
- Cada espacio curricular, cierra el año, con más del 90% de promovidos.
- Ningún estudiante que actualmente está en el 2013, en 7° o en 8°, puede repetir, por la reestructuración del plan de estudio. Eso quiere decir que para el año próximo pasan todos. Pero eso no significa que “es todo un relajo”. Significa que hay que desafiar a la inteligencia y a la creatividad, para que todos aprendan, y que las instancias evaluativas den cuenta de que todos aprendieron. Eso es posible. Y quizás esto nos puede ayudar hacia adelante sobre formas de enseñar y evaluar que sean más inclusivas.

Que todos tengan que pasar, implica operar sobre las variables que podemos empezar a manipular nosotros: las prácticas evaluativas. De esto va este escrito.

2. UNA PRIMERA REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIO¹

1. Evaluar, aprender, enseñar: un todo

“... la evaluación tiene la función de motor del aprendizaje ya que, sin evaluar-regular los aciertos y los errores, no habrá progreso en el aprendizaje de los alumnos, ni acción efectiva del profesorado. Por ello se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables.” Gairin, J. y Sanmartí, N (1998)

Es bastante frecuente en el Nivel Secundario, que la evaluación sea considerada un elemento externo a la actividad de aprender, y hasta muchas veces sobredimensionada frente a otros elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Nadie duda que el aprendizaje sea el núcleo de la acción educativa”². Pero según lo que se vive en muchas instituciones, “la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación”³. Se hace por ejemplo, más hincapié en la práctica evaluativa que en la actividad de enseñanza; mayor **solemnidad** para lo primero que para una exposición, una presentación de unidad o una clase de trabajo sobre determinados saberes. Se evidencia, en algunos casos, que el acento está puesto más en el poder de “evaluar” que en el poder de enseñar; en el poder de controlar que en el poder de transferir y construir un conocimiento; en el poder de poner una nota que en el poder de ayudar a construir una mirada sobre el mundo y la sociedad, de manera comprometida y responsable. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados hacia la construcción de un conocimiento significativo y de calidad, requieren de instancias evaluativas que permitan la construcción de un conocimiento cualificado, que generen sentidos para el propio sujeto.

Otra situación reiterada en nuestras aulas y que necesita ser revisada, es el **quiebre que se produce entre el estilo y la forma de enseñar, con la forma de evaluar ese proceso**. A veces se proponen en las distintas instancias evaluativas consignas de reflexión crítica, o de establecimiento de relaciones, cuando no fueron anticipadas durante los procesos de enseñanza. Lo que se observa también en muchos casos es que se sobredimensiona la eficacia de la práctica evaluativa, cuando se pretende, por ejemplo, que con el hecho de presentar una instancia de evaluación se suplantán los procesos de enseñanza de determinados conocimientos y habilidades. Un estudiante no aprende en un examen a ser crítico, si antes no se le enseñó las competencias del pensamiento crítico.

Para crear una nueva cultura evaluativa es necesario encontrar mayores niveles de coherencia entre el cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se evalúa. Cuando se diseña una instancia evaluativa, lo que se quiere evaluar es el modo en cómo ese conocimiento fue reconstruido, reapropiado, resignificado. La evaluación debe ser parte del proceso de aprendizaje y debe ser asumida como una instancia y a su vez, como contenido del mismo. La evaluación es parte del contenido curricular de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, debe guardar relación y ser congruente con las teorías y prácticas que garanticen un aprendizaje significativo.

“Le estudio todo, y no apruebo, no sé lo que quiere”
 “Me tomaron algo que no vimos”
 “No entendí las preguntas”

¹ A la base de este texto, hay un MEMO que el autor escribió junto a compañeras de trabajo para la Dirección de Educación Superior, del Ministerio de Educación, de la Provincia de Córdoba. Diciembre de 2010.

² BORDAS, M. Inmaculada; CABRERA, F. *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. (2001) Revista española de Pedagogía. N° 218. pp. 25-48

³ Idem

2. El vínculo pedagógico en las prácticas de evaluación

“Tarde o temprano, evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirá el progreso en la trayectoria escolar, la selección para ingresar en la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y, a menudo, la obtención efectiva de empleo. Evaluar es también privilegiar una manera de ser en la clase y en el mundo, valorizar formas y normas de excelencia, definir a un alumno modelo, aplicado y dócil para algunos, imaginativo y autónomo para otros”
Philippe Perrenaud

“La evaluación no es una tortura medieval. Es una invención más tardía, nacida con los colegios alrededor del siglo XVII, que se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria”
Philippe Perrenaud

Perrenaud nos invita a la reflexión con relación al impacto de la evaluación, en cuanto puede promover “...un alumno modelo, aplicado y dócil o un alumno imaginativo y autónomo...”

Cuando hablamos de prácticas evaluativas es posible reconocer:

- El sujeto estudiante, que pone en juego elementos motivacionales, capacidad de esfuerzo, autoestima y dinámicas personales.
- El sujeto docente y el rol que ha construido y dónde ha fundado su autoridad docente.
- El vínculo entre ambos.
- El conocimiento y el modo en cómo se ha construido este.
- Las estrategias seleccionadas para la instancia evaluativa, el fundamento pedagógico de las mismas como así también, las capacidades y habilidades puestas en juego.

Buscar construir una instancia evaluativa que sea una instancia de aprendizaje implica analizar todos estos elementos. Muchas veces existe el imaginario de que el docente espera del estudiante que le diga “una verdad externa” que como estudiante reproduce, o que repite fragmentariamente. Una buena instancia evaluativa posibilita el análisis del error y la dificultad, por lo que “ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace”⁴.

En esto se juega el vínculo que construimos y el sentido de esta relación. Cuando la dinámica vincular está centrada en la construcción y reconstrucción de un conocimiento, y no en el poder-control, el docente es visto como quien coordina, dirige, acompaña, promueve, establece mediaciones para la apropiación personal de este conocimiento y por lo tanto, la instancia evaluativa es parte de este proceso. “La evaluación es un proceso en el que deben consensuarse diferentes intereses, valores, puntos de vista. El énfasis en la actualidad no es velar o buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador, el *poder* del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos sino que hay que verla como una herramienta que estimula el *debate democrático* en el aula,...”⁵. Esto no implica que no deban existir instancias evaluativas individuales y escritas, pero sí puede implicar un modo dialógico de devolver las producciones.

Cuando el vínculo docente-estudiante se centra en la construcción del conocimiento, la instancia de evaluación es una estrategia más en donde el estudiante, más allá de los resultados obtenidos en la misma, es capaz de poder leer su proceso de aprendizaje,

⁴ BORDAS, op. Cit.

⁵ Idem

identificar y expresar sus necesidades, establecer objetivos y expectativas, realizar un plan de acción para conseguirlo, identificar recursos, pasos lógicos, valorar logros, saberse desafiado.

3. Los componentes de las instancias evaluativas

Las instancias evaluativas tendrán mayor fuerza como recurso formativo en la medida en que se explicita:

- Lo que se quiere evaluar: los conocimientos, procedimientos, valoraciones, las formas, la presentación, otros.
- El modo y los instrumentos en que se van a evaluar los aprendizajes construidos.
- Los criterios de corrección, autocorrección o corrección conjunta y la forma de acreditación.
- La vinculación de la instancia evaluativa con el proceso de aprendizaje y con el proceso de enseñanza: la coherencia de formas y contenidos enseñados; el objetivo de esta instancia evaluativa con relación a todo el proceso de aprendizaje.
- La intencionalidad de la instancia evaluativa: la reconstrucción e integración del conocimiento por parte del estudiante y la regulación del proceso de enseñanza por parte del docente. Dar cuenta de lo que se sabe y de lo que no se sabe, en continuidad con el proceso de aprendizaje.
- La presentación de las consignas evaluativas, el tiempo y espacio de trabajo. El “clima” de trabajo en el que se presentan, la mediación docente y el modo de trabajar los sentimientos, creencias y saberes de los estudiantes.
- Las actividades requeridas en los instrumentos evaluativos, las operaciones cognitivas necesarias y las habilidades para abordar cada situación evaluativa.

La explicitación y construcción conjunta de estos elementos ayudan al estudiante que viva la evaluación como una instancia más de aprendizaje y no como algo ajeno, en lo cual no puede establecer previsiones. De lo contrario ese tipo de práctica genera una conciencia de desvalorización del conocimiento y una utilización del mismo, con fines pragmáticos, inmediatistas y cortoplacistas: **sólo aprobar**.

Una práctica evaluativa positiva requiere entre otras, de una habilidad fundamental a enseñar: la capacidad de revisar, repensar, reformular, corregir; esa dinámica implica tiempos mayores de los que habitualmente damos para este proceso.

En síntesis, para construir una cultura evaluativa coherente con una perspectiva de profesionalización, necesitamos ser críticos con algunas prácticas frecuentes:

- El “efecto sorpresa” de las instancias evaluativas, y el poder docente construido en torno a esto.
- La ausencia de explicitación y acuerdo sobre los criterios evaluativos y de acreditación.
- Prácticas demagógicas y de facilismo donde todos aprueban, sin que medie un proceso de construcción de ideas, de intercambio, de síntesis, de devolución.
- Exigencias y motivaciones basadas en los miedos o en la desconfianza.
- Angustias, desinterés, bloqueos o descompromiso que tienen los estudiantes ante las instancias evaluativas, producto, entre otras cosas, de historias escolares anteriores o de la manera en que se vincula con el conocimiento y con el docente.

Tomar distancia de estas prácticas, demanda de mediaciones docentes inteligentes e intencionales, como así también la apropiación por parte de los estudiantes de las instancias evaluativas como herramientas de autorregulación. Pero esto se constituye con la apropiación

de todo lo que implica el acto educativo: el programa, el conocimiento, la metodología, la instancia evaluativa, lo que el estudiante proponga como singular en su trayecto, entre otras cuestiones.

4. Algunas frases para ilustrar lo anterior, para pensar nuestras prácticas, para diseñar nuevas prácticas

“Me paralicé y no me salió nada”
 “Antes de entrar sabía todo, cuando entré....”
 “Me preguntaba el otro profesor cosas que el mío no nos había dado”
 “Cuando entro, no la miro porque me intimida”
 “Hizo un síntesis y estableció relaciones tan claras que no hay duda de que se apropió del contenido”
 “Estuvieron re claros los criterios de evaluación”
 “El texto que teníamos que analizar era larguísimo: no nos dio el tiempo para leerlo”
 “Le estudio todo, y no sé lo que quiere”
 “Antes de entrar sabía todo, cuando entre....”
 “Es la quinta vez que la rindo y no sé que es lo que quiere”
 “Este alumno no establece relaciones, dice un profe”
 “No estudian nada, no tienen base, no saben nada,... ¡cómo querés que aprueben sino saben nada!”
 “Nos pidió que nos autoevaluáramos y no sabía qué hacer”
 “Estuvo muy lindo el coloquio; sentí que fue un momento de aprendizaje”
 “Me desaprobó porque no dije exactamente la palabra que quería”
 “Me puso un dos”
 “La última unidad no la alcanzamos a ver, pero entra todo”
 “Me preguntaba el otro profesor cosas que el mío no nos había dado”
 “Si te toca con aquella te toma eso, y se te toca con la otra, te toma esto”
 “Me paseó por todo el programa”
 “Me saqué un diez”
 “Me fue re bien: preguntó todo lo que vimos en clase”
 “Tenía mucho más para decir; me quedé con ganas de seguir diciendo cosas”

5. Hacia una nueva cultura evaluativa: recrear las instancias evaluativas. De los formatos tradicionales de evaluación a las nuevas instancias evaluativas

“Es posible que estemos pasando muy lentamente de la medida obsesiva de la excelencia a una observación formativa, al servicio de la regulación de los aprendizajes” Philippe Perrenaud.

Los formatos evaluativos tradicionales tienen muchas representaciones asociadas, producidas fundamentalmente desde la tradición en que se fueron construyendo esas prácticas. En el sentido común dominante dentro del campo educativo, los instrumentos de evaluación utilizados en los exámenes ya tienen asociadas representaciones que no nos son beneficiosas a la hora de experiencias educativas significativas. Si un docente dice que va a tomar un examen ya sabemos toda la serie de representaciones negativas que surgen en los estudiantes, que de por sí, impiden la posibilidad de pensar instancias evaluativas vividas satisfactoriamente. Se trata entonces, de crear nuevas instancias, habilitar nuevas experiencias, crear nuevas representaciones, obtener nuevos resultados.

Hablar de instancias evaluativas es hacer alusión a un proceso mayor en el que se enmarca la evaluación, habilitando a los docentes a buscar otras dinámicas, otras estrategias, nuevas mediaciones. Cuando nos referimos a “instancias de evaluación” consideramos las diferentes situaciones evaluativas que pueden asumir distintos formatos, distintas intencionalidades pedagógicas y que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las instancias evaluativas constituyen paréntesis en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se realizan síntesis parciales que permiten:

- Sopesar los aprendizajes alcanzados, tomando conciencia de los mismos.
- Reconocer las necesidades surgidas durante el proceso y avanzar con propuestas superadoras.
- Revisar la propuesta de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.
- Asegurar la formación de subjetividades de mayor calidad e integralidad, que esté a la altura de la sociedad que todos deseamos tener.

Entender que los formatos de dichas instancias evaluativas pueden ser diversos, implica enriquecer los procesos de enseñanza con una formación que habilite a los estudiantes a resolver distintas situaciones de explicitación de lo aprendido, a partir de las habilidades, procedimientos, operaciones cognitivas y capacidades que se requieran para tal fin.

Es necesario construir una dinámica en donde el estudiante, al tiempo que construye su aprendizaje efectúe reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica que le sirvan de base para avanzar en su propia formación. La importancia que se otorga desde los marcos teóricos del aprendizaje significativo a la metacognición, por su incidencia en la capacidad de aprender a aprender, es otro de los factores que exige nuevos planteamientos en la evaluación.

Formar al estudiante en la autonomía implica, entre otras cosas, el reconocimiento de la diversidad y la generación de propuestas distintas para las instancias evaluativas. La autoevaluación personal y grupal, bien llevadas a cabo, es otra forma de generar apropiación del propio proceso de aprendizaje y de la instancia de evaluación como parte del mismo.

“Desde una perspectiva constructivista se reconoce que cada estudiante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje construye su propio conocimiento, [...] Por lo tanto, ya que estos puntos de anclaje son distintos para cada alumno y también lo son el ritmo y estilo de aprendizaje, el grado de elaboración del conocimiento será diferente para cada uno de ellos”⁶.

No se trata de pensar instrumentos fáciles o creativos, se trata de pensar instancias evaluativas, que produzcan aprendizajes genuinos en sujetos capaces de apropiarse de saberes. Por lo tanto, pensamos que el “enseñar y aprender es un proceso de regulación continua de los aprendizajes” pasando de formas más externas hacia la construcción de un sistema autónomo, de autoevaluación y autorregulación. Los estudiantes que aprenden significativamente son fundamentalmente aquellos que han conseguido aprender a detectar y regular sus dificultades, y buscar las ayudas significativas para superarlas.

Desde la concepción del conocimiento como construcción y como modificación de las estructuras cognitivas, es necesario diseñar instancias evaluativas que pongan en juego la significatividad y la funcionalidad de los nuevos aprendizajes, a través de la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos y construcción de nuevos conocimientos. La evaluación no se puede situar solamente al final del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este momento la función reguladora de la evaluación queda reducida al mínimo. Hay instancias evaluativas que se proponen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje e instancias evaluativas finales integradoras, al final del proceso. Las primeras tienen una función diagnóstica, reguladora y formativa. Las últimas, tienen función de integración de lo aprendido, y se pretende que sean instancias de síntesis.

Empezamos hablando de cultura institucional, y sabemos que esta cuestión de las instancias evaluativas tiene que ver con eso, con los cambios que en ella se provoca. Por lo tanto, no es algo que se construye en un año de calendario académico. Es una apuesta a mediano plazo, que empieza con las pequeñas y cotidianas prácticas de cada docente en cada aula, y

⁶ GAIRIN, J, Y NEUS, Sanmartí (1998) La evaluación institucional. Ministerio de educación

conjuntamente con un debate colectivo acerca de esas prácticas. La otra gran apuesta es la construcción rigurosa de conocimiento. Por eso, no se trata de “aguar exámenes”, ni de regalar notas. Se trata de construir instancias evaluativas significativas. Pero, como dice Perrenoud “todo está conectado”, (...) no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar”.

6. Ejemplos de distintos formatos para las instancias evaluativas

1. **Evaluación con opciones:** implica pensar una instancia evaluativa en donde el estudiante pueda escoger entre varias posibilidades, que le permitan expresar sus aprendizajes, en función de los modos personales en que los fue construyendo. El tratamiento respetuoso y de mirada a la diversidad de los estudiantes abre camino para promover distintas formas de evaluación y proponer distintas alternativas donde los estudiantes puedan elegir. Ejemplos: estudiantes que puedan escoger entre hacer un mapa conceptual o construir un texto.
2. **Los mapas conceptuales** propuestos por Novack y Gowin (1984): son diagramas que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Favorece la presentación organizada y funcional de los conceptos claves. Pueden ser también las redes o esquemas conceptuales. Va lo mismo para cuadros, gráficos y demás variantes de presentación esquemática del conocimiento.
3. **Evaluaciones de carácter dialógico:** Debates críticos, entrevistas, asambleas, exposiciones, presentación de trabajos. Son instancias evaluativas que ponen el acento en el desarrollo de la oralidad, en la calidad del trabajo grupal (¿qué nos pasó como grupo? ¿cómo se resolvió la tarea de aprender? ¿Cómo nos organizamos?, etc.)
4. **Portafolios:** Es una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un período de tiempo y en alguna área específica o en varias. Puede implicar la presentación de trabajos obligatorios y trabajos optativos. Habilita también para la creatividad y la búsqueda personal de otros materiales vinculados con la temática. Se pueden incluir comentarios de diferentes interlocutores. Ayuda a la autoevaluación y a la apropiación permanente de los aprendizajes logrados. La instancia de evaluación puede estar dada en la presentación inteligente de los mismos.
5. **Simulacro de una situación problemática real:** implica transferencia de conocimientos.
6. **Evaluaciones grupales con grupos heterogéneos:** implican una producción en donde se hace necesaria la diversidad de aportes, en función de las distintas participaciones de estudiantes. Es una buena práctica, que los estudiantes asuman distintos papeles en las instancias evaluativas grupales. Esto es válido para el aprendizaje cooperativo. Se puede pensar en instancias evaluativas mixtas, en donde primero hay un momento personal, luego grupal y luego personal. O primero grupal y luego personal. O... Todo depende de los objetivos y de la mediación docente.
7. **Narraciones hechas por los estudiantes,** de modos individuales o grupales, orales o escritas, que den cuenta de las transformaciones producidas en las miradas, en las valoraciones, en las capacidades y habilidades, en los conocimientos adquiridos.

Estrategias que ayuden a la metacognición y a la socialización de la misma, construyendo un relato único. También colabora en el proceso de aprendizaje, realizar una lectura de los modos de preparación individual y colectiva para las instancias evaluativas: las actitudes, valoraciones, capacidades, posturas ante la misma.

8. **Diario de aprendizaje:** Es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje: el desarrollo conceptual logrado, los procesos mentales, los sentimientos y actitudes experimentadas, la opinión personal, las posibilidades de transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes. ¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he realizado? ¿Qué sentimientos me despiertan? ¿Qué opinión me merece lo que he aprendido? ¿Cuál es la funcionalidad de lo que he aprendido? ¿Qué nuevas miradas y reflexiones me ha permitido? ¿Qué cambios estructurales han originado estos nuevos aprendizajes? Una instancia evaluativa puede ser la de compartir con otros estudiantes lo que el estudiante ha registrado en su propio diario de aprendizaje.
9. **Instancias evaluativas escritas** que explicitan todos sus componentes y que tienen por encabezado los objetivos de la misma, los contenidos que se evalúan, los criterios de evaluación y las formas de corrección y acreditación. Esto ayuda a la toma de conciencia por parte de los estudiantes de la conexión entre el proceso de aprendizaje y la instancia evaluativa.
10. **Instancias evaluativas de simple observación.** Mientras el estudiante y el docente tengan claro que es lo que se va a evaluar, y el modo en qué se va a hacer, es posible pensar en que la simple observación del trabajo áulico sea considerado, en distintos momentos, instancias evaluativas, y que por lo tanto, requiera ser valorado, calificado, acreditado.

3. EJERCITANDO MODOS DE CONSTRUIR MIRADAS Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS⁷

Queremos presentar a continuación y para terminar, recogiendo lo dicho anteriormente, una serie de elementos para que cada educador mire su propia práctica evaluativa, piense nuevas prácticas (siempre todos tenemos algo por mejorar), y diseñe nuevos formatos, nuevas instancias, nuevos procesos, nuevas miradas evaluativas.

1. FRECUENCIA

La instancia evaluativa, ¿una necesidad de quién?

“No tenemos nunca evaluaciones y de golpe vienen todas las pruebas juntas porque hay que cerrar boletín, y los profe no tienen notas”⁸

Quizás pueda ayudar mucho mirar nuestras planillas de planificación semanal y caer en la cuenta de que como docentes, en general, evaluamos muy poco. No

⁷ La base de este apartado fue escrito en 1999 para mi amiga Patricia Cesca, para ser utilizado en el programa EAM- PEI

⁸ Frase de un estudiante, que se escucha por doquier. Todas las otras frases de los distintos apartados fueron registradas de distintos estudiantes.

sólo “no tomando” evaluaciones escritas o lecciones orales, que son dos estrategias evaluativas entre muchas, sino que tampoco pensamos otras instancias evaluativas. En el afán por la actividad escolar permanente, muchas veces nos olvidamos de incluir actividades de evaluación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. Y para peor, muchas veces las evaluaciones no son pensadas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que son rarezas de unos tiempos especiales: los de “cierre de boletín”.

Esto quizás ya está diciendo algo: no evaluamos para medir los procesos de aprendizaje, ni mucho menos para medir los procesos de enseñanza, sino que evaluamos para poner las notas en los boletines, burocratizando de este modo el saber, el conocimiento, el placer de enseñar y aprender, y centrando la mirada en la necesidad de unas planillas, no de unas personas.

La dificultad para pensar estrategias e instancias evaluativas diferenciadas y permanentes, entre otras cosas, impide la formación de competencias comunicativas en los alumnos: espacios en donde ellos tengan que dar cuenta de sus saberes, de sus habilidades, de sus aprendizajes, de las nuevas incorporaciones, de las transformaciones de conciencia, de las nuevas actitudes. Un proceso de aprendizaje que se mira desde “la nota de una prueba escrita del trimestre” es un acto autoritario, reductivo y empobrecedor. La trayectoria educativa de un sujeto que aprende, y la tarea de un sujeto que enseña, no puede ser nunca valuado únicamente, desde una instancia escrita que se realiza una vez cada tres meses. Debe ser permanente, variado en formas, estrategias y tiempos.

Por otra parte, a mayor cantidad de instancias evaluativas, mayor posibilidades de aprendizaje, menor posibilidad de desaprobados, mayor frecuencia de rectificación de los procesos de enseñanza. A mayor diversidad de instancias evaluativas, mayor posibilidad de que los estudiantes desarrollen inteligencias múltiples.

Una instancia evaluativa puede ser la participación y el trabajo en clase, o por el modo de tener la carpeta de clases, o por un trabajo que entrega, o por un examen individual, u otro grupal, u otro mixto. Otra instancia evaluativa puede ser una exposición, o la presentación de preguntas inteligentes vinculadas con lo enseñado, o un estudio bibliográfico o un trabajo de campo. La diversidad de formatos evaluativos se fundamenta sobre algo muy básico: no todos podemos dar cuenta de lo que sabemos de las mismas maneras. Somos todos distintos y eso es un valor.

No se trata, como dicen algunos, desmereciendo este tipo de prácticas, de que “todos aprueben”. Se trata de que todos aprendan, de que todos den cuenta de saberes, de que todos aprendan a sentirse seguros y contentos con lo que saben. Las instancias evaluativas deberían ayudarnos a eso: a que ellos y ellas aprendan a saberse seguros, contentos, alegres, potentes con lo que saben.

2. APROPIACIÓN

Eliminar el efecto del temor a la “sorpresa”

“¿Con qué se va a salir hoy esta docente?”.

El mayor miedo que presentan los alumnos al enfrentarse a una evaluación oral o escrita es el temor a la sorpresa, a lo inesperado, a lo que pueda “llegar a sacar de su sombrero el docente”. Las preguntas de un escrito o de una lección oral son percibidas como arbitrarias, “cuestión de lotería” o una mala jugada del docente para que el alumno falle, por más que esta no sea nunca la intención del docente⁹.

Eliminar el efecto del temor a la sorpresa, implica consensuar docentes y alumnos, cuál fue la experiencia de enseñanza y de aprendizaje vivida en el lapso de un tiempo determinado.

Rever el proceso andado, implica al final de cada período listar los conceptos, procedimientos y actitudes enseñados y aprendidos, las experiencias vividas, las dificultades del período, los objetivos que se pusieron. Y desde esto, acordar juntos que significa evaluar la experiencia de aprendizaje. Se trata de que alumnos y docentes, lleguemos al acuerdo sobre qué fue lo significativo de esta experiencia de aprendizaje y qué es necesario evaluar.

Desde nuestra concepción constructivista de aprendizaje, la evaluación es una etapa más del proceso de aprender: implica reconocer, retener, aplicar, explicitar y transferir los saberes que se han aprendido. Esta conciencia es importante ir formándola en alumnos y docentes para que desaparezca ese temor al “cuco de la evaluación”. Lo saludable es que una persona pueda llegar a una instancia evaluativa con la alegría de tener que explicitar lo que sabe, lo que tiene, lo que puede.

3. COHERENCIA

Negociar las expectativas de logro del proceso de enseñanza y los logros en la experiencia de aprendizaje

“Lo que nos tomó hoy no lo enseñó nunca”.

El otro elemento que debe ser puesto en consideración a la hora de evaluar, es la coherencia entre las expectativas de logros del docente con respecto a la experiencia de enseñanza – aprendizaje, y lo que los otros captan como expectativa de logro y las que los estudiantes mismos tienen.

Como docentes sabemos que no es lo mismo el conocimiento científico, el conocimiento a enseñar (el currículum), el conocimiento enseñado (el trabajado en el proceso de enseñanza - aprendizaje) y finalmente el conocimiento aprendido. Algunas veces hay diferencia entre este último y el conocimiento a evaluar. Suele suceder, que como docentes, tomemos de los contenidos del currículum para evaluar y no tanto de los contenidos enseñados o de los

⁹ Las teorías comunicacionales del siglo XX nos han ayudado a pensar en esta cuestión de la negociación cultural, de la negociación entre las representaciones de uno y otro en un acto cultural. El docente puede tener determinadas representaciones e intereses sobre un acto evaluativo, pero si el estudiante tiene otras representaciones, no podrán llevar adelante un acto de aprendizaje conjunto. Mientras el estudiante tenga representaciones de que el docente “me quiere hacer sonar” o de que “yo no sirvo para las evaluaciones”, no se podrá avanzar. Toca entonces al docente trabajar en la modificación de las representaciones.

aprendidos. Para evitar eso, es que se hace necesario el consensuar docentes y estudiantes, cuáles fueron estos contenidos enseñados y qué es lo que se pretendió con esto.

De lograr ese diálogo con los alumnos, entre muchas otras cosas, se podrá lograr que ellos reconozcan qué es lo significativo, qué es lo que verdaderamente importa, qué es lo global y lo central de cada espacio curricular.

Entonces el alumno estará confiado en una instancia evaluativa, porque entiende la lógica de su proceso de aprendizaje, y la instancia evaluativa no se convierte en herramienta de poder o de venganza (según lo ven a veces los alumnos), o en una herramienta arbitraria, y pasa a convertirse en una herramienta de autocontrol y en una instancia más de aprendizaje.

4. VARIEDAD

Nuevas técnicas evaluativas, nuevas estrategias evaluativas, nuevas instancias evaluativas

“Sonamos todos, nos tomó un cuadro que ni miramos”.

Evidentemente, que de realizar este diálogo y esta negociación con los alumnos, no podemos caer en una evaluación de preguntas literales, al pie de la letra, tal como aparecían, por ejemplo, en los libros o en las guías de trabajo. No se trata de ver si sabe detalles aislados, si es capaz de reproducir datos inconexos, si acierta una seguidilla de preguntas sueltas.

Una instancia evaluativa constructivista, podría contar con algunos de estos elementos:

- Una transferencia de lo aprendido a otras situaciones. Ejemplo: Una serie de operaciones matemáticas, comprendidas, aprendidas, ejercitadas, fijadas, son requeridas ahora para resolver una situación problemática compleja¹⁰.
- La posibilidad de decir los nuevos contenidos aprendidos, apropiándose los, diciéndolos en “su propia lengua” y de diversas maneras. Decir los nuevos conocimientos de forma oral, de forma escrita, por medio de palabras, por medio de gráficos, por medio de la expresión, etc. Relatos, formas simbólicas variadas, escritura de preguntas, armado de mapas o redes conceptuales, construcción de definiciones o de situaciones reales, etc.
- La oportunidad de razonar nuevos elementos desde contenidos aprendidos, Ejemplo: un estudiante que puede analizar una noticia de actualidad desde conceptos incorporados, usándolos en una instancia evaluativa¹¹.

¹⁰ Pero esto implica que durante el proceso de enseñanza, el docente explicó y medió la transferencia del conocimiento aprendido.

¹¹ Repetimos: pero la capacidad de transferencia del conocimiento debe ser enseñada.

- La posibilidad de poner en juego su razonamiento y su sensibilidad, desde el expresar opiniones personales utilizando contenidos trabajados.
- Una instancia evaluativa constructivista no es la aplicación de un método de rutina, sino que implica el uso del pensamiento creativo, la deconstrucción, la acomodación, la transferencia, tareas todas a ser enseñadas. Implica un acto de razonamiento, y por lo general son de solución flexible.
- El alumno puede integrar diferentes ideas, reconociendo lo que sabe, puede, entiende, comprende. Y esta integración del conocimiento, sabemos que el error cognitivo es un elemento fundamental. Por lo tanto, es factible pensar instancias evaluativas que comprendan momentos de revisión mediada, de confrontación con otros, de búsqueda bibliográfica, y luego poder pasar a una expresión final. Las instancias evaluativas con carpeta abierta, con libro abierto, en grupo, deben diseñarse en esta clave.

Evaluar de este modo, supone que el docente antes ha trabajado ejercitaciones similares. No se trata de en todas las clases hacer operaciones de multiplicación y el día de la evaluación hacer una situación problemática, super creativa y compleja. Implica todo un modo de enseñar a pensar, de enseñar a aprender.

5. DIVERSIDAD

Las expectativas de logro son alcanzadas de modo diferenciado, según las necesidades educativas especiales de cada uno:

“sólo aprobaron los tres chupamedias y tragones de siempre”.

Las estrategias evaluativas y los modos de corrección no pueden estar homogeneizados, sino que son vistos en función de las necesidades educativas especiales de los alumnos. Según las capacidades, posibilidades, el trabajo realizado, etc, es como el docente evalúa el trabajo realizado en la instancia evaluativa.

Un buen proceso de enseñanza es aquel en el que todos aprenden, o al menos casi todos. Hablamos de más del 85%. Nadie enseña para pocos. Como adultos, como pasadores de saber y agentes culturales, nuestro mayor orgullo es que aquello que consideramos valioso sea aprendido por todos. Y aquellos que no lo hacen en primera instancia, lo hagan en segunda instancia. Y aquellos que no aprenden conmigo, que lo hagan con otro (porque como enseñantes, sabemos que no estamos habilitados para todos, pero sí debemos garantizarles el aprendizaje a todos¹²). Todos deben aprender.

Será trabajoso:

- Encontrar que el otro desee lo que quiero enseñar

¹² Y aquí es donde el aprendizaje cooperativo viene a ser una gran herramienta del enseñar, porque son los otros y las otras, las que van creando andamiajes, zonas de desarrollo próximo, para que el saber sea aprendido.

- Que lo comprenda y aprenda
- Que le dedique tiempo para la relectura y fijación¹³
- Que dé cuenta gozosamente de lo que sabe.

Será trabajoso, pero la meta, debe poder ser construir todas las instancias evaluativas variadas, creativas y frecuentes que ayuden a mayores y mejores niveles de aprendizaje.

6. ACREDITACIÓN

**La calificación es un signo consensuado que educa:
" se enojó conmigo porque tenía errores de ortografía".**

No se trata de "mis chicos me aprobaron o me desaprobaron. Es común escuchar en el aula discursos como: "yo me mato trabajando por un miserable sueldo y ustedes me hacen esto de no estudiar una mísera fotocopia".

Se trata de entender la evaluación como la instancia de comprobación de lo que aprendimos juntos docentes y alumnos. Por otro lado, se hace necesario educar en la libertad responsable del alumno y en su autonomía. La medida del compromiso con el aprendizaje es suya en esta instancia de la evaluación.

Los alumnos suelen decir que no saben por qué tienen tal o cual nota: "No se por que me puso un dos, si yo le hice todo".

Si el contenido a evaluar es negociado y si se es explícito a la hora de corregir (marcar donde hay un error, que ellos descubran cuál es, mediar para que lo descubran,...) el alumno es consciente de cual es la medida de su aprendizaje. No es un arbitrario, sino que él mismo puede identificar lo que ha incorporado y lo que todavía falta por aprender.

Las formas que propician esto son la autocorrección, la corrección realizada por los otros, la reelaboración de los problemas, el poder resolver un problema o un ejercicio y juzgar su producción desde los resultados obtenidos, etc.

Una buena instancia evaluativa es aquella en la que el otro es consciente de lo que sabe, y esto le sirve de apoyatura para nuevos saberes. Toda instancia evaluativa necesita de una escala valorativa (números, letras, conceptos, etc) que permita a ambos, docente y alumno, saber de qué va el proceso de enseñanza, saber de qué va el proceso de aprendizaje. Y esa escala valorativa debe dar cuenta de que acá todos enseñamos y de que acá todos aprendemos. Si la escala valorativa empleada da cuenta de aprendizajes menores al 85% entonces hay varias tareas por hacer:

- Revisar el proceso de enseñanza
- Revisar la instancia evaluativa

¹³ Ya sabemos que los estudiantes de hoy no tienen incorporado el hábito de estudiar en la casa. Ya pesar de saberlo, seguimos mandando a los estudiantes a estudiar a sus casas, sabiendo que no lo van a hacer. Debemos poder pensar en trabajar con esta realidad, con este punto de partida, y volver a crear las condiciones para que estudien en sus casas o en otro tiempo que no es el estrictamente escolar. Pero mientras tanto, debemos ser realistas. De lo contrario, es frustrante.

- Mediar la forma en que se estudia
- Modificar la escala valorativa
- Revisar el proceso de aprendizaje
- Proponer nuevas instancias evaluativas
- Etc.

Es necesario acordar institucionalmente que no se puede cerrar un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje, hasta que más del 85 o 95% haya aprendido, es decir aprobado.

7. PROCESO

Fomentar la cultura de la evaluación continua:

“si apruebo la prueba de mañana, apruebo todo el trimestre”.

Fomentar la autoevaluación del trabajo en clase, de los trabajos continuos, de las evaluaciones seguidas, evaluar desde la carpeta, las distintas intervenciones de los alumnos durante el proceso de aprendizaje. No se trata de evaluar solamente un producto, sino que es todo el proceso también lo que debe ser evaluado.

También ayuda a esto, que no sean sólo los docentes los que evalúan, sino que los mismos compañeros participen de la instancia de evaluación, los padres.

8. COMPRENSIÓN

De la memoria inerte a la memoria comprensiva:

“Hoy no tengo que estudiar nada, la maestra es rebuena, nos toma todo con la carpeta abierta, y lo que no sabes te lo busca en el libro”.

Las evaluaciones han pasado de ser la repetición de datos inconexos de que deben ser dichos de memoria a ser la transcripción “creativa” de datos de la carpeta.

No se trata de el extremo de no a la memoria, sino de el cultivo de una memoria comprensiva: saber un dato y saber para que usarlo. Asociar dato en un mapa cognitivo más amplio, utilizarlo como referencia para la interpretación de un recorte de la realidad, integrarlo a otros para resolver una situación problemática.

9. INTEGRALIDAD

De evaluar sólo los contenidos conceptuales a una evaluación integral.

“lo único que le interesa, es la nota de la prueba, que respondas bien las cuatro preguntas de fin de trimestre”.

Cuando evaluamos, solemos quedarnos sólo con lo conceptual y con la síntesis de algunos datos vistos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario empezar a pensar en estrategias de evaluación continua, integrales, donde se pueda incluir lo actitudinal y lo procedimental, y donde intervengan

múltiples miradas: la del docente, la de otros docentes, la de padres y la de sus compañeros de clase.

10. ACLARAR

La instancia evaluativa como herramienta de poder

“Dijo que no me podía aprobar, porque molesté todo el año”.

La cuestión de la convivencia se regula con el régimen convivencial, no con el régimen académico. A veces los alumnos saben lo que se evalúa, pero como “me molestó todo el año”, no lo podemos aprobar “así no más”. Son cuestiones diferentes que debemos ayudar a educar en docentes y estudiantes. Que un estudiante necesite ser educado y corregido en una serie de hábitos y conductas, requiere de una serie de procedimientos, estrategias, mediaciones y normativas distintas de las que tienen que ver con la instancia evaluativa.

11. JUSTICIA CURRICULAR

Generalmente, los desaprobados, provienen todos de las mismas familias, de los mismos sectores sociales, de las mismas procedencias socioeducativas.

“¿Te fijaste? Para los exámenes de febrero, vinieron todos los del asentamiento”

La justicia curricular no es igualdad en la vara para medir posiciones de partida desiguales. La justicia es darles a todos las mismas oportunidades de aprender, de saber, de crecer, de formarse, de promocionar. Las mismas oportunidades a quienes tienen mucho capital cultural inicial como a quien los tiene muy escaso. Las mismas oportunidades educativas a quienes tienen escaso capital económico, simbólico, social de partida, como a quienes tienen mucho. Por eso, el buen docente, no es el que aparenta “neutralidad”, ya que esto es tarea imposible. El buen docente, es el que es buen garante de todo para todos, preferentemente para los que tienen menos posibilidades y necesitan de más oportunidades. El buen docente, no es aquel que aparenta “neutralidad política” detrás de exigir que el otro reproduzca textos sin sentido memorísticamente, sino el que busca que la comprensión del aprendizaje que se explicita esté integrado a una mirada del mundo que se va construyendo y que tiene que ver con un mundo de mayor democracia, mayor justicia, mayor ciudadanía, mayor vida para todos.

Cuando en un examen oral los más pobres están más sumisos, más paralizados, más temerosos, más empujados, es de inteligencia crítica ayudar a liberar esos cuerpos y saber que detrás de esas opresiones corporales hay opresiones simbólicas. No se puede evaluar a un sujeto en estado de sumisión, de temor, de miedo, de vergüenza. Pero para eso el docente debe liberarse de los prejuicios sobre los formatos corporales, y ponerse como horizonte el TODOS, fundamentalmente, los menos. Que quizás sean justamente aquellos que “nos molestan” con sus “imposturas, gestos, formas”. Quizás, la posición del adulto democrático que debe iniciar a todos, sea la mejor posición para trascender esos prejuicios clasistas y construir el estado de derecho desde las aulas.

Una reflexión con final abierto

“Si tenemos en cuenta que los jóvenes de hoy acarrearán una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión, es legítimo preguntarse sobre qué soportes, formas de lazo social constituyen subjetividad. El interrogante que nos cabe es acerca de cómo se construye una experiencia emocional de auto-valía social y escolar en sociedades donde los jóvenes son estigmatizados y se auto-estigmatizan. Ser, tener, pertenecer, identificarse, imaginar(se) parecen ser elementos estructurantes de la construcción de la subjetividad. De escuchar a los jóvenes de nuestros estudios surge el hecho de que el sentimiento de vacío existencial, la desesperanza en torno de la perspectiva de futuro, constituyen una fuerte violencia a la vez que, para quienes tenemos la misión de pensarla y abordarla, un espacio potencial de intervención socioeducativa. Afortunadamente, la escuela, bajo ciertas condiciones institucionales y micropolíticas, permite autoafirmarse como “alguien” en esta vida”. (Carina Kaplan, 2013)

Que nuestras instancias evaluativas ayuden a la autoafirmación de sujetos libres, democráticos, críticos y pensantes. Si no lo hacen, seguirá siendo nuestro desafío lograrlo.

BIBLIOGRAFÍA

- BORDAS, M. Inmaculada; CABRERA, F. *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. (2001) *Revista española de Pedagogía*. N° 218. pp. 25-48
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. *Resolución 412*. (2010)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. DGE. *Documento Recomendaciones para la evaluación y acreditación de las unidades curriculares para el primer año del Profesorado de Educación Inicial y Primaria*. (2009)
- GAIRIN, J.; SANMARTÍ, N. *La evaluación institucional*. (1998) Ministerio de Educación de la Nación.
- PERRENOUD, Philippe. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. (2008) Colihue. Alternativa Pedagógica. Buenos Aires
- KAPLAN, Carina “El miedo de morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana.” En Kaplan Carina. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Niño y Dávila. Buenos Aires. 2013