

Evaluación

En este número monográfico abordamos el tema Evaluación que, actualmente, presenta gran complejidad en el hacer cotidiano de las escuelas.

Es tal la diversidad de propuestas y orientaciones que circulan dentro del sistema de Educación Inicial y Primaria, que a veces resulta difícil tomar una posición profesional al respecto: evaluación conceptual, evaluación de contenidos, evaluación de competencias, creación de rúbricas, evaluación en línea...

Como señala Lilián Berardi, parecería “que el papel del educador ya no está en el centro de decisión de qué y para qué evaluar” y esto va generando “un marco de escaso interés en los resultados producidos”.

Para ubicarnos dentro de la complejidad del tema es necesario hacer una primera distinción entre **evaluación externa** y **evaluación interna**, dado que ambas coexisten en nuestra cotidianidad y, muchas veces, la primera prevalece sobre la segunda ocupando así un lugar que lleva a una pérdida de sentido de las prácticas de evaluación. Y así ocurre, sigue Berardi, que la evaluación no esté aplicada para innovar o mejorar, sino afectada por un desproporcionado interés por los resultados, sin profundizar en los factores influyentes, en los efectos determinantes que subyacen en dichos resultados.

Teresita Rey asegura que cuando la evaluación externa es propuesta a nivel nacional, desde el propio sistema educativo, puede tomar importancia para la toma de decisiones políticas que favorezcan a todas las personas, en cuanto se busca implementar

políticas educativas que contribuyan al derecho a la educación para todas las personas a lo largo de toda la vida.

La evaluación interna, continúa Rey, la que forma parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es para los docentes un instrumento de análisis, de reflexión y de investigación, que habilitará la construcción de propuestas que mejoren las prácticas educativas.

Evaluar los aprendizajes, nos dice Leticia Albusu, implica la búsqueda de evidencias acerca de lo que los sujetos saben. De la evaluación, el docente toma insumos para redireccionar sus acciones en la planificación, para definir intervenciones. Esto busca impactar en los aprendizajes de los sujetos, por eso se habla de *evaluar para los aprendizajes*, una instancia para que el sujeto aprenda.

Esta mirada, continúa Albusu, implica visualizar la **evaluación como posibilidad**, posibilidad de promover aprendizajes auténticos.

¿Quiénes aprenden de la evaluación? Los alumnos, los docentes y las instituciones educativas. «*La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas, si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados...*»¹

¹ CELMAN, Susana (1998): “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” en A. R. W. de Camillioni, S. Celman, E. Litwin, M. de C. Palou de Maté: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

Albisu destaca la importancia de la devolución al alumno de los resultados de la evaluación. Los comentarios en el marco de una evaluación formativa implican detectar fortalezas y debilidades de la tarea, y la habilitación de sugerencias, de posibles mejoras. Se trata de indicar qué se podría mejorar y brindar alguna estrategia o pista de cómo hacerlo. Esto determina que el estudiante no quede solo frente a su trabajo, sino que las huellas que dejó el docente sean significativas en cuanto abren un espacio de diálogo en el que se promueve el retomar la tarea con claves de por dónde hacerlo.

En esa misma línea, Carlos Dufourt destaca que la evaluación tiene un fuerte componente afectivo, tanto para el docente como para los alumnos. Señala que la evaluación se sostiene en el pilar de la confianza entre el alumno y el docente, lo que le permitirá al alumno dejar de lado los miedos a la equivocación, y lo favorecerá en aspectos importantes del proceso de aprendizaje como la autoestima, la autoevaluación, la motivación y, el más importante, la participación activa por parte del alumno en dicho proceso.

Evaluando se conoce, pero también se excluye, se califica y clasifica, asegura Berardi.

En una escuela inclusiva, señala María Rosa Figueredo, la evaluación constituye, junto con el resto de componentes curriculares, un elemento central y crucial para no convertir las diferencias naturales entre los seres humanos en desigualdades. Una evaluación coherente con un modelo de educación inclusiva tiene que partir, entonces, de la certidumbre de que todo educando es capaz de aprender y del hecho de que cada uno posee potencialidades que se desarrollarán si encuentra los apoyos necesarios en el entorno educativo para superar las barreras al aprendizaje.

Al respecto, Alejandra Viola y Gustavo Torres nos aportan una reflexión sobre las prácticas habituales de evaluación. Señalan que, comúnmente, al momento de evaluar a los alumnos se piense en una “prueba” idéntica para todos, y se olvide que los grupos de alumnos en un grado están formados por niños con distintos intereses, capacidades, historias personales, saberes previos, aptitudes y estilos de aprendizaje; diferencias estas que deben ser consideradas a la hora de evaluar. No se enseña a grupos homogéneos ni para la homogeneidad. Los grupos de clase siempre son heterogéneos, y es imprescindible contemplar y respetar esa diversidad.

Es importante recordar que no evaluamos solamente los aprendizajes de los alumnos, sino que en el mismo acto estamos también obteniendo información sobre las propuestas de enseñanza que se llevan adelante. Mantener un espíritu abierto nos

permitirá decodificar esas informaciones y hacer de la evaluación, una herramienta de conocimiento².

Ese proceso de reflexión sobre las prácticas se enriquece y se potencia cuando es compartido con otros docentes. Camila Troche narra la experiencia de su escuela, integrante de la Red Global de Aprendizajes, sobre la utilización de una metodología de análisis y evaluación de las prácticas que la institución desarrolla, para que puedan enriquecerlas con su propia reflexión. Entiende que no es competencia solo del director hacer la lectura de su centro, es tarea de todos los actores educativos: “eso enriqueció la labor, ya que obligó a buscar una instancia de intercambio, a organizar tiempos y espacios para que todos se reunieran, se informaran, opinaran y se involucraran”.

Beatriz Rodríguez Rava señala que la evaluación forma parte de un proyecto más amplio, el de la enseñanza, lo que hace que deba existir coherencia entre los supuestos teóricos de la actividad de enseñanza y los de las actividades de evaluación. Un programa de evaluación debería incluir diversos instrumentos de evaluación, a los efectos de recoger la mayor y mejor cantidad de información con respecto a los aprendizajes y también con respecto a la enseñanza.

A lo largo de su trayectoria como estudiantes, los docentes suelen haber tenido pocas oportunidades de vivir instancias de evaluación formativa. De ahí la importancia de repensar la evaluación de los estudiantes magisteriales de manera de enriquecer el trabajo de los estudiantes y del docente.

Este vínculo inseparable entre planificación y evaluación es evidenciado por Eduardo Dotti y Eleonora Peluffo, que presentan el primero de una serie de tres artículos, pues consideran que durante la planificación de una secuencia de actividades ya se está gestando la forma de evaluarla. La planificación es la que da las pautas sobre cómo evaluar.

Limber Santos analiza algunas de las actividades de evaluación posibles y las oportunidades que brinda el modelo multigrado de la escuela rural. Hace énfasis en la calidad de las preguntas que se plantean y en cómo estas condicionan muchas veces las respuestas de los alumnos. Las respuestas de los alumnos dicen mucho acerca de lo que saben, sienten o saben hacer, aunque ocurre que el contrato didáctico condiciona de tal manera las respuestas que en muchas ocasiones están más cerca de la formalidad de lo correcto o esperable, que del saber que en ellas está implícito.

² cf. Celman, *op. cit.*

Señala que el valor de las respuestas será tanto mayor cuanto más pertinentes y adecuadas sean las preguntas. Pero las preguntas no son buenas o malas en términos absolutos. Si buscamos evaluar un saber fáctico, la pregunta deberá ser clara, breve y cerrada. Y será adecuada en función de lo que queremos obtener. Si buscamos evaluar la capacidad de aplicar un concepto o un procedimiento a una situación nueva, la pregunta deberá ubicar al alumno en un mundo nuevo, y lo deberá conectar con la herramienta conceptual o metodológica que está adquiriendo o ha adquirido. Si buscamos evaluar la capacidad de construir pensamiento propio y la creatividad, la pregunta será abierta y no buscará una respuesta predeterminada, sino respuestas múltiples y variadas.

Las reflexiones de Santos señalan el camino hacia la diversificación necesaria de la evaluación según el objeto de conocimiento de que se trate y según las características del saber a evaluar.

Matías Guichón propone el análisis de las producciones de los alumnos en la resolución de problemas, como forma de conocer su estado de saber de los diferentes objetos matemáticos. La información sobre ese saber será el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos. La producción de un alumno, oral o escrita, muestra su nivel de conceptualización de un conocimiento dado. No es significativo plantear situaciones que nos indiquen si un alumno sabe o no sabe, si la respuesta es correcta o errónea, sino cuánto sabe sobre el objeto dado.

Andrea Etchartea y Cecilia Gesuele, apoyándose en Neus Sanmartí, aportan valiosos elementos sobre la evaluación en Ciencias de la Naturaleza. Señalan que es necesario detectar las posibles dificultades que encuentran los alumnos al aprender y, a partir de ahí, ayudarlos a resolverlas. La tarea del docente será entonces apoyar a los alumnos para que puedan detectar sus errores y encontrar caminos para superarlos. Sanmartí recalca que solo puede corregirse quien se ha equivocado; es el alumno quien ha de corregir lo que no hace suficientemente bien; es él quien ha de regular su aprendizaje, lo que piensa, lo que hace para mejorar; es él quien se evalúa, y en ese proceso aprende, se forma. Destacan el papel del error, como indicador de un obstáculo al que se enfrenta el alumno, algo que aparece normalmente al aprender. Por eso no debe considerarse indeseable, ni debe ser sancionado, sino que se lo debe considerar el centro del trabajo escolar, uno de los motores del aprendizaje.

En el Área del Conocimiento Social, Viola y Torres sostienen que es preciso que los alumnos evaluados tengan la posibilidad de resolver actividades con la oportunidad de contextualizar los datos que conocen, preguntarse, anticipar explicaciones a partir de la información que poseen (y que es suministrada por el docente), relacionar, comparar, jerarquizar, seleccionar, organizar datos e información específica, conceptualizar, argumentar acerca de algunas explicaciones, emplear diversos procedimientos de acceso a la información, sacar conclusiones.

A veces nos preguntamos si es posible evaluar en el Área del Conocimiento Artístico. Sin duda, es necesario. Al igual que toda actividad desarrollada en las aulas, necesitamos obtener información acerca de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Magdalena Baratta nos ofrece algunas líneas sobre la evaluación en las clases de teatro. El docente guía la mirada del estudiante, abordando así lo apreciativo, el sentido crítico, y promoviendo el análisis, evitando el juicio de valor que poco aporta y que puede ser contraproducente.

Siguiendo a Anijovich y Cappelletti, Baratta señala que conciben a la evaluación como una oportunidad cuyo propósito es que *«los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes»*; es decir, establecen dimensiones del proceso de evaluación vinculadas con la idea de ayudarles a los alumnos a aprender y a reconocerse como aprendices. Este proceso va mucho más allá de recibir una calificación, se trata de que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje.

Desde esta publicación coincidimos con Litwin³ en ubicar a la evaluación como un lugar para la buena enseñanza. Implica *«atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes»*. 

Ma. Alicia Xavier de Mello
Editora

³ LITWIN, Edith (1998): "La evaluación: campo de controversia y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" en A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, M. del C. Palou de Maté: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.