

PROYECCIONES HACIA LA PRACTICA DE LA EVALUACION

En el presente acápite se pretende esbozar algunas consecuencias prácticas de asumir estas concepciones en la enseñanza universitaria y que pudieran formar parte de direcciones de trabajo futuro.

Llevar a un primer plano la función formativa de la evaluación implica transformación en la planificación, en la ejecución, en la utilización de los datos que aporta la evaluación y, consecuentemente, ajustes en las normativas vigentes contenidas en los reglamentos ministeriales y de las universidades, así como en la preparación de los profesores. Dentro de las consideraciones justificadas por el análisis precedente y que pueden constituir cambios respecto a la práctica actual, se encuentran:

En la planificación de la evaluación del aprendizaje.

- ◆ Diseñar el sistema de evaluación en cada nivel (asignatura, disciplina, año, carrera) de modo colegiado y con un **carácter de proyecto**, esto es, de propuesta abierta a los cambios que emanen de su aplicación a las condiciones concretas y específicas, a la confrontación y concertación con los estudiantes de los objetivos, indicadores, vías, momentos y formas de evaluación. Se trata de una planificación que orienta y regula, de modo abierto y democrático, donde todos los implicados tienen derecho a comprender los argumentos que la sustentan y tomar parte en las decisiones; no de un sistema que se impone y que resulta inamovible. La planificación no es completa hasta que no se discuta con los estudiantes.
- ◆ La planificación del sistema de evaluación requiere una clarificación, por parte de los involucrados en la misma, *de qué significa evaluar*, de la consideración de sus múltiples funciones y la decisión consciente de aquellas que se requiere priorizar en el caso concreto, de modo que se determinen los **finés de la evaluación**. Requiere, asimismo, prever las circunstancias y las condiciones para el logro de los fines.
- ◆ El diseño del sistema de evaluación del aprendizaje implica un análisis de su objeto como un asunto central y quizás, el más complejo de todo el proceso de planificación. Dicho análisis parte de los objetivos y contenido de enseñanza, ambos orientan lo que se debe evaluar, pero en rigor, no constituyen el objeto. Ellos (objetivos y contenido) informan sobre el aprendizaje al que se aspira y sus cualidades, pero el objeto de evaluación es el aprendizaje mismo: su proceso y resultados. Por tanto, al planificar la evaluación hay que clarificar también, *que se entiende por aprendizaje* y debatir sobre los indicadores que pueden mejor informar sobre dicho aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos y el contenido de enseñanza aprendizaje en la asignatura, disciplina o la instancia de que se trate y las regularidades del aprendizaje.
- ◆ En este último sentido se incorpora como punto de análisis, la naturaleza interactiva del aprendizaje (sujeto, objeto, otros, medios en general, condiciones), las regularidades del proceso de apropiación por el estudiante del contenido a aprender, las características de las formaciones psicológicas que se deben formar o que se forman, y, especialmente, el contenido y formas de expresión (exteriorización, “objetivización”) de dichas formaciones psicológicas. Este análisis

se debe reflejar en las decisiones sobre indicadores, técnicas procedimientos y criterios de evaluación.

- ◆ En este mismo sentido se incorpora también el carácter integral del aprendizaje, en la dirección de la unidad de lo afectivo y cognitivo. Por tanto se requiere prever indicadores, medios y procedimientos que permitan obtener información, su interpretación y valoración con referencia a un estudiante que actúa, conoce y siente a la vez. Hay que develar la dimensión afectivo valorativa de los conocimientos y habilidades de los estudiantes y el de las relaciones que establece con los otros (profesores, estudiantes, demás profesionales, personas con las que debe trabajar según corresponda).
- ◆ El diseño del sistema de evaluación debe ser lo suficientemente flexible como para garantizar la evaluación de aprendizajes no previstos en los objetivos, así como para admitir el hecho de que los estudiantes pueden llegar a similares objetivos por diferentes vías individuales pertinentes. Por otra parte, aunque los profesores conocemos que un mismo objetivo se puede valorar de diversas formas, vale recordarlo.
- ◆ Diversificar los medios e instrumentos de evaluación. Mayor peso a modos de evaluación informales, a tareas evaluativas con validez ecológica (en condiciones de la práctica profesional o que la modelen), los exámenes a libro abierto, los proyectos individuales y colectivos, la evaluación de ejecuciones durante un período prolongado de trabajo del estudiante, y otras formas innovadoras. Desplazar, hasta donde sea posible y conveniente, los exámenes de papel y lápiz, en el aula, por dichas formas de evaluación.
- ◆ En particular estimular el uso y prueba de la evaluación de ejecuciones (“portafolios”) en aquellas materias que sea factible. Puede incluir ejecuciones diversas como ensayos, experimentos, informes, monografías, tareas investigativas de diversa índole, trabajos multimedia u otras, seleccionadas con el criterio de que muestran los mejores trabajos o producciones del alumno en el área y las contradicciones, limitaciones y avances que ha presentado en el curso de su desarrollo. La selección la hace el estudiante solo o con orientación del profesor, lo que da margen de libertad al alumno en sus decisiones y promueve la reflexión crítica y la autovaloración de su trabajo.
- ◆ Prever instrumentos y procedimientos que eviten la fragmentación en esferas o ámbitos a explorar y en aspectos demasiados puntuales, como es común encontrar en exámenes compuestos de numerosos ítems o preguntas específicas, de detalles. Instrumentar situaciones o tareas integradoras, que se centren en aspectos esenciales del contenido y en las formas de proceder con el mismo; que exijan determinadas relaciones del sujeto con el objeto y de interacciones con otros sujetos implicados en dichas situaciones y propicien poner de manifiesto cualidades de dichas relaciones.
- ◆ Diseñar preguntas o problemas que exijan el manejo de datos y hechos de forma reflexiva, razonada, que deje en evidencia, para el alumno, *la significación y necesidad* de su conocimiento. Esto lleva a eliminar las preguntas memorísticas que

aparecen con frecuencia en los cuestionarios de exámenes, o variar el formato y condiciones de las mismas en la dirección de permitir que el estudiante haga uso de fuentes de información que le proporcionen los datos necesarios para solucionar el problema o dar respuesta a la pregunta planteada.

- ◆ El diseño de las tareas evaluativas debe prever variaciones en su contenido y formato de modo que resulten instrumentos potentes para explorar direcciones diversas del desarrollo potencial del estudiante. Esto implica romper, en determinada medida, la estandarización de la situación de examen y de los criterios de evaluación. El contenido y la forma de la evaluación no tiene que ser igual para todos los estudiantes y grupos, aunque esté regida por fines comunes. Difiere por la especificidad individual y por la multiplicidad de direcciones del desarrollo posibles en el contexto sociohistórico dado y dentro de los límites que permiten los objetivos y las condiciones reales de la enseñanza
- ◆ Diseñar tareas de evaluación que prevean una gradación en los niveles de demanda de aprendizaje, a partir del nivel superior que admitan los objetivos de formación (sin ignorar que los resultados del aprendizaje pudiera trascender el nivel de los objetivos). Un recurso para ello es la introducción de “ayudas demandantes” entendidas como información que se le ofrece al estudiante, de requerirse, para provocar la generación y reestructuración de sus conocimientos. Dicha información puede diferir en contenido, extensión y formato; y en cualquier caso se debe prever en la planificación, como parte de la concepción de los instrumentos de evaluación.
- ◆ Se requiere ampliar y diversificar los indicadores de la evaluación del aprendizaje. Delimitar y dar prioridad a aquellos que informen sobre el desarrollo de los estudiantes, tales como: actuación independiente, autonomía de criterio, reestructuración de la base de conocimiento, reflexión crítica, creatividad, significación que confiere a lo que está aprendiendo y a cómo aprende, patrones y papel de las interacciones con sus compañeros, con los profesores, consigo mismo, la distancia entre el nivel inicial y final o cualquier momento posterior determinado, la magnitud de los cambios (cuantitativa y cualitativamente), sus direcciones, el ritmo de progreso y, en definitiva, su capacidad de aprendizaje o de autodesarrollo. Todos estos aspectos en su vínculo con las materias de estudios las que imprimen sus particularidades.
- ◆ Incluir, como indicador de aprendizaje, la capacidad de autovalorarse y de evaluar a sus compañeros.
- ◆ La planificación de los cursos y sus clases, debe prever el tiempo requerido para el análisis de la evaluación: sus propósitos, las formas de entenderlos, los procedimientos, la realización, la calificación, la retroalimentación de sus resultados y efectos. Estos asuntos se deben tratar durante las clases, como algo inherente, propios del proceso de enseñanza aprendizaje. Erradicar de una vez la errónea concepción de que abrir el espacio para debatir los problemas y resultados de la evaluación durante el curso, “roba” el tiempo necesario para enseñar los contenidos de las asignaturas.

- ◆ Reevaluar la organización del proceso docente en la dirección de definir la conveniencia o no de asignar un número considerable de semanas, de cada curso, a realizar evaluaciones finales. Valorar otras alternativas.

En la ejecución de la evaluación del aprendizaje.

- ◆ Introducir la autoevaluación y la heteroevaluación (entre estudiante, entre profesor y estudiante) como formas de evaluación que desempeñan un importante papel como vía o medio de aprendizaje. Colateralmente, para producir un efecto multiplicador del papel del profesor, en especial, en grupos numerosos.
- ◆ Desarrollar la evaluación en colaboración y establecer patrones de interacción diferentes entre profesores y estudiantes. Desplazar paulatinamente al profesor como centro en la toma de decisiones y la responsabilidad en la evaluación, por una actividad conjunta y compartida con los estudiantes, soportada en la argumentación y el debate de las metas, procedimientos, indicadores y calificación y sin demeritar el papel y la implicación de los profesores. Abrir espacio para que el estudiante comprenda y asuma las metas contenidas en los objetivos y a su vez pueda establecer sus metas individuales.
- ◆ Compartir significados que propicie una comunicación respecto a las intenciones. Dado que una misma tarea o acción evaluativa, o un comportamiento, se pueden interpretar de modo diferente por los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje y, por tal causa, provocar efectos diversos, es necesario clarificar su intencionalidad de forma que se potencie la influencia educativa. La transformación en el sentido de mejora, de algún aspecto de la evaluación, puede no surtir los efectos deseados por no comprenderse o no compartirse sus fines.
- ◆ Durante la ejecución se precisan y enriquecen los indicadores y formas de evaluación. Las fuentes de aprendizaje no son solo los contenidos temáticos, sino además la experiencia que vivencia el estudiante, la situación concreta y específica que se da, el “aquí y ahora”. Dicha singularidad, por su riqueza, ofrece nuevos aprendizajes, nuevos indicadores para los ya previstos, y diversas maneras de obtención de la información.
- ◆ Utilizar un mismo instrumento o procedimiento para cumplir diversas funciones y varios fines de la evaluación simultáneamente, lo que aumenta la racionalidad, ya que posibilita que el sistema de evaluación no se sobrecargue de numerosas tareas evaluativas y favorece tanto a estudiantes y profesores, porque aumenta la disponibilidad de tiempo de ambos y disminuye tensiones y ansiedades.
- ◆ Utilizar el sistema de evaluación no solo para saber hasta donde ha llegado el estudiante, *sino para provocar el propio avance*, para modificar y *constatar tal modificación*, como indicador del *desarrollo* que emerge de y en la colaboración conjunta, en la relación con el otro. Las tareas y las formas en que se apliquen deben poner en tensión al estudiante de modo que constituyan un reto para avanzar y para tomar conciencia de la distancia entre el nivel de aprendizaje alcanzado, sus límites y las metas a lograr, creando un conflicto cognitivo que lo impulse a estudiar y ofreciendo información sobre posibles direcciones de su desarrollo.

- ◆ Integrar dimensiones cuantificables y cualificables del aprendizaje (lo que debe estar previsto desde el diseño). Erradicar la práctica de basar la evaluación, en lo que respecta a las técnicas de obtención de información y a la calificación, en formas estandarizadas y parciales, y en las cifras que se obtienen al asignar convencionalmente valores numéricos a las preguntas o tareas evaluativas y establecer una nota mediante la adición. La objetividad, principio válido de la evaluación, aumenta con la combinación de instrumentos, fuentes, agentes (multiangulación de la información) y con la integración de datos cuantitativos y cualitativos.
- ◆ Utilización combinada de diferentes sistemas de referencia para la evaluación (para emitir el juicio evaluativo). No se trata ya de comparar las realizaciones de cada estudiante con las de la media del grupo o con los estándares de los objetivos de enseñanza. Se trata de combinar sobre todo este último con los sistemas de referencia centrados en el individuo, porque a la evaluación no le interesa tanto dar información sobre un estado, como sobre la dinámica del desarrollo del estudiante, su potencialidad.
- ◆ En los sistemas de referencia se incluye el contexto de aprendizaje. En la evaluación, y sobre todo para emitir el juicio evaluativo, se debe tener en cuenta la situación de aprendizaje, las condiciones reales en que transcurre el mismo; particularmente en el sentido de las posibilidades de promover el aprendizaje. La consideración del contexto es legítima en tanto forma parte del concepto de aprendizaje. Ello no se debe entender como una disminución de las exigencias para el estudiante, por el contrario, las aumenta, sobre el supuesto de que la enseñanza se orienta a crear las condiciones adecuadas para promover aprendizajes.
- ◆ Dada la riqueza de indicadores, su diversidad y variaciones individuales, la escala de calificación vigente debería admitir más distinciones que las cuatro categorías actuales. La propia práctica docente muestra que los profesores establecen distinciones dentro de las categorías establecidas para reflejar lo que realmente constatan; sobre todo en aquellas que designan niveles de calidad a partir del aprobado (actualmente denominada con el término de “regular”). Vale advertir que no se trata de restablecer escalas de 0 a 100 puntos, ni mucho menos, ya que estas escalas no son admisibles porque introducen distinciones arbitrarias en niveles de aprendizaje.
- ◆ La calificación y la obtención de determinadas notas, como expresión de la misma, dejan de ocupar el lugar central y la atención de los estudiantes y demás participantes se desplaza al proceso evaluativo y sus diversas funciones, al logro del aprendizaje, a valorizar el conocimiento y no la nota.

En el uso de los datos que aporta la evaluación.

- ◆ Mayor repercusión en la regulación del aprendizaje de los estudiantes y del proceso de enseñanza en general. Un estudiante puede avanzar hasta un límite y no más, quizás, porque la forma, organización del curso, la disponibilidad literatura y medios,

la estructuración del objeto de conocimiento, la posibilidad de interacción con otros estudiantes y con el profesor, y otros aspectos, imponen dichos límites. O podría avanzar más de lo supuesto, precisamente porque los elementos mencionados permiten o facilitan dicho avance. Conocer e interpretar los datos que aporta la evaluación permite tomar y aplicar decisiones de modo más consciente y orientado a los fines educativos.

- ◆ Propiciar la atención a la necesidad del estudiante de precisar o de reafirmar su situación en el proceso o los logros que alcanza, de recibir la valoración de otros y de sentir el reconocimiento social de sus compañeros y profesores, cuando lo merece.
- ◆ Garantizar que la calificación tenga un sentido para el estudiante acorde con las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje, que lo oriente en sus debilidades y fortalezas, que lo incite a mejorar, que vea en los errores o insuficiencias una razón para avanzar, que contribuya a su autoevaluación
- ◆ Evitar el uso de la evaluación por el profesor, con un carácter compulsivo, de amenaza, para penalizar a los estudiantes, pues conspira contra el clima psicológico favorable que se requiere para un despliegue de las funciones formativas de la evaluación. Esto no implica menor exigencia: son dos aspectos diferentes que no guardan relación causal directa o unívoca.
- ◆ Relativizar el valor de la calificación como indicador del aprendizaje de los estudiantes. Como consecuencia se debe generar formas alternativas que complementen la información para la toma de decisiones administrativo docentes (promoción, graduación, ubicación laboral de los graduados universitarios). La calificación no aporta toda la información del aprendizaje que se evalúa. A las certificaciones que se emiten sobre su base no se les debe extraer más información ni conferir más valor del que realmente tienen.
- ◆ Resulta injustificable pedagógicamente ciertas resistencias que presentan algunos (pocos) profesores a la revisión y esclarecimiento de los resultados obtenidos en alguna tarea evaluativa o examen, a solicitud del o los estudiantes implicados. Además de constituir una limitación de sus derechos como personas.
- ◆ El fraude académico es una patología de la evaluación. La conducta fraudulenta tiene múltiples y diversas causas, pero una de ellas tiene necesariamente que ver con alguna característica de la evaluación que se practica. Identificarla para erradicarla es uno de los aspectos del tratamiento de la información que aporta la evaluación.

En la preparación de los profesores.

- ◆ Mayor presencia del tema de la evaluación del aprendizaje en los debates de los colectivos de profesores, en los aspectos relativos a las concepciones y la elaboración y aplicación de procedimientos coherente con dichas concepciones. Búsqueda y análisis de información relativa a la correspondencia o no entre

intenciones y funciones de la evaluación, tanto desde la perspectiva de los profesores como de los estudiantes.

- ◆ Someter a evaluación la evaluación. Reflexionar sistemáticamente sobre qué se evalúa, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación; qué datos del aprendizaje del estudiante se buscan, se logran obtener y cómo se valoran; qué relación se establece entre evaluado y evaluador, cómo influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intencionalidades, entre otros aspectos.
- ◆ Reafirmar la necesidad de contar con una teoría del objeto de evaluación, es decir, un modelo teórico o representación de la naturaleza (características, atributos, regularidades) de aquello que se quiere evaluar; que es fuente de indicadores y de los criterios de calidad del aprendizaje.
- ◆ Incorporar, como práctica cotidiana, la reflexión sobre la función de aprendizaje que desempeña la evaluación. Responder a la pregunta ¿aprendieron mis estudiantes de esta evaluación?.

En las reglamentaciones docentes.

- ◆ Las reglamentaciones docentes debieran separar lo relativo a las normativas académico administrativas que sustentan la gestión de la docencia (ingreso, promociones, deserciones, acreditaciones) de las normas y orientaciones sobre la evaluación del aprendizaje, de modo tal que ésta no se supedite, se identifique y se reduzca a aquellas. No se trata de ignorar los vínculos reales y necesarios entre los dos aspectos, sino, conferir el peso requerido a la evaluación y darle el tratamiento que le corresponde.
- ◆ Puede ser cuestionado el índice académico como indicador de rendimiento docente de los estudiantes, así como su valor predictivo. Como consecuencia debe disminuir su peso en las decisiones académicas, en la valoración del estudiante y su repercusión profesional