

¿QUÉ ES ESE OSCURO OBJETO LLAMADO EVALUACIÓN?

" Qué bello tema de disputa sofística nos aportas, Menón es la teoría según la cual no se puede buscar ni lo que se conoce, ni lo que no se conoce; lo que se conoce porque, al conocerlo, no se necesita buscarlo, lo que no se conoce porque ni siquiera se sabe qué se debe buscar..." Platón

Nuestras prácticas se encuentran sostenidas por las decisiones que se tomen acerca de:

- **¿Qué enseñar?** Las repuestas se hallan vinculadas a los contenidos y a las expectativas de logro
- **¿Cuándo enseñar?** Las respuestas harán referencia al ordenamiento temporal
- **¿Cómo enseñar?** En este caso se aludirá a la selección de técnicas, estrategias y metodologías.

Pensemos que estas decisiones no siempre se efectúan en forma consciente, ya que a menudo optamos sin habernos percatado de eso.

Ahora bien, con relación a la temática específica que es la evaluación surgen los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Qué evaluar?
- 2- ¿Cuándo evaluar?
- 3- ¿Cómo evaluar?
- 4- ¿Quiénes evalúan?
- 5- ¿Por qué evaluar?

1- QUÉ EVALUAR

En primer lugar, tenemos que tener presente que las clasificaciones que empleamos para aludir a contenidos constituyen una elección entre las múltiples posibles.

Asistimos, en numerosas ocasiones, al empleo de interrogatorios, efectuados a través de una serie de preguntas y respuestas, como instrumento que permite indagar acerca de los contenidos. Pero muchas veces sólo se trata de determinar si el estudiante "sabe o no" sin tener en cuenta que los contenidos poseen diverso nivel de profundización y comprensión.

Las actividades de evaluación no deberían consistir en la repetición de definiciones hechas por otros, ya que ellas sólo pueden ser almacenadas en la memoria por poco tiempo.

En numerosas ocasiones nos quejamos de que los estudiantes tienen los conocimientos "pinchados con alfileres", pero ¿qué propició este hecho? Cuando mantenemos con el conocimiento una relación de *exterioridad* éste aparece inaccesible y problemático (Edwards; 1997). El estudiante requiere de "pistas" para localizar de qué se está hablando ya que se trata de una simulación de apropiación. Lo expresado se debe a que los conocimientos se encuentran desvinculados de los saberes previos existentes. Piensen en lo alejados que nos encontramos en este caso de la concepción constructivista. Estos conocimientos pueden, también, funcionar como obstáculos para la incorporación de nuevos conocimientos, proporcionando ideas previas erróneas.

Lo expresado se diferencia de una verdadera apropiación (relación de *interioridad*) donde las relaciones son significativas, donde el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto.

Tal vez acordamos, hasta ahora, en lo que no deseamos realizar, pero no resulta tan fácil decir cómo hacerlo. Las propuestas que se erigen como respuesta no parecen ser de fácil instrumentación. Por eso en la segunda parte del libro encontrarán algunas ideas.

Los contenidos propios del saber hacer permiten que el estudiante se apropie de un contenido que requiere de una práctica.

Para evaluar las actitudes debemos pensar en el planteo de situaciones conflictivas que posibiliten la observación de los estudiantes, en distintas circunstancias.

Uno de los problemas sustanciales es el relativo a la construcción de criterios con que se evaluarán las actividades. El docente debe tomar una decisión acerca de qué va a evaluar entre los múltiples aspectos posibles.

Resulta imprescindible que los criterios o indicadores con lo que se evaluará a los estudiantes sean conocidos, ya que esto permitirá saber qué se espera de ellos.

Personalmente, prefiero construir los indicadores con los propios estudiantes, al comienzo de un curso, de un proyecto, de una unidad. La actividad compartida propicia el compromiso y el acuerdo, ya que no quedan dudas acerca de qué es lo esperable y nadie puede argumentar su desconocimiento.

Los indicadores definen con qué criterios se va a evaluar, ellos deben contextualizarse, a fin de evitar la *recaída en la inmediatez* por la cual al perpetuar su uso se puede olvidar su génesis.

Propongo:

- Explicitar criterios de evaluación: institucionales, por nivel y por área.
- Determinar instrumentos de evaluación.
- Acordar estrategias de recolección de datos y de análisis de los mismos.
- Evaluar lo realizado, para efectuar los ajustes pertinentes.

A modo de ejemplo veamos algunos criterios posibles:

- Comprensión de la información.
- Resolución de las problemáticas.
- Respuesta pertinente a las consignas.
- Creatividad/originalidad de la respuesta/propuesta.
- Profundización de la temática.
- Presentación: ortografía, prolijidad.
- Ordenamiento lógico de las ideas.

2. CUÁNDO EVALUAR

Generalmente ante la pregunta cuándo evaluar se dan tres respuestas posibles:

- Al principio: evaluación diagnóstica.
- Al final: evaluación sumativa.
- Siempre: evaluación formativa

Analizaremos estas respuestas y tal vez se sorprendan al ver que algunas resultan incompatibles entre sí.

2.1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La mayoría de los docentes está de acuerdo en la conveniencia de su empleo ya que permite reconocer las ideas previas de los estudiantes, las concepciones erróneas, su nivel de conceptualización. Pero también le compete algunos cuestionamientos.

No podemos negar el aporte que la evaluación diagnóstica brinda, pero tampoco podemos evitar ciertos replanteos sobre ella.

Hay algo más todavía.

En muchas ocasiones, evaluamos para confirmar lo que previamente habíamos vaticinado con relación a determinados estudiantes.

“Sabíamos” que ese alumno era inquieto, que el otro era distraído, aquel haragán, el otro respetuoso... y esperábamos que cada uno se desempeñase según lo previsto. Muchas veces nos acercamos a los estudiantes con pre-conceptos, con representaciones que no habíamos logrado visibilizar hasta este momento. De este modo, y sin saberlo, favorecemos una especie de *profecía autocumplidora*, ya que esperamos que alguien sea eso que decimos de él, para actuar en consecuencia.

Carina Kaplan nos introduce en esta problemática de un modo riguroso mostrándonos que los docentes usamos categorías para referirnos a nuestros alumnos: "el inteligente", "el perezoso", "el charlatán", etc. A través de su trabajo vemos cómo estas categorías son empleadas en nuestras prácticas, y vinculadas a las diferentes expectativas (positivas y negativas) que tenemos de los estudiantes.

En ocasiones, las evaluaciones diagnósticas pueden funcionar como herramientas de clasificación que posibilitan ubicar a los estudiantes en un lugar: el estudioso, el desconcentrado, el haragán. Tomemos un ejemplo, el relacionado con lectoescritura. Las investigaciones de Emilia Ferreiro permitieron reconocer que los niños pasan por diversas etapas en las cuales manejan hipótesis. Pero esto no quiere decir que los niños debían ser agrupados de acuerdo con la hipótesis que manejaran. La propuesta pretendía conformar grupos heterogéneos.

Durante muchos años me interrogué acerca del valor, la utilidad, los efectos de aquello que todos los años escribíamos al finalizar un curso. Entonces, procurando ser lo más precisa posible, detallábamos lo que los estudiantes, durante ese ciclo, habían logrado.

Allí expresábamos lo que el grupo y cada uno en particular podían y lo que no; lo que sabían y lo que no; lo que hacían y lo que no. Al año siguiente, la docente que tenía a su cargo ese grupo leía los informes.

Ahora los invito a detenernos y pensar si podríamos decir que este docente, el primer día de clase, se aproximaba al curso sin pre-juicios, sin juicios previos sobre los estudiantes.

A partir de diversos estudios, conocemos que las expectativas del docente producen algún efecto sobre el estudiante. Cuando el docente trata de conocer a los alumnos lo hace en base a sus propios esquemas. De este modo, y sin saberlo, "al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza: A es "inteligente", B es "inquieto", C es "desprolijo", D es "conversador", E es "aplicado", etc..."¹

Como sujetos, procuramos comprender lo que sucede al reducir lo desconocido a lo conocido. Así, y sin darnos cuenta, vamos ubicando a los alumnos en una categoría la cual, muchas veces produce un efecto de profecía autocumplidora.

Para ejemplificarlo tomaré un ejemplo un hecho acontecido. Comienzan las clases, alumnos de 8º año de una escuela privada del Gran Buenos Aires (recordemos que en este año se produce el cambio de maestra a profesor). Los estudiantes ingresan con el rótulo de "son muy capaces pero los peores del colegio" Cada profesor que entra a la clase reproduce esta frase. Los estudiantes expresan que "se lo repiten a cada rato" Imaginen ustedes qué habrá pasado. Sí, los alumnos, sin quererlo ni saberlo, trataron de

¹ Kaplan, C., *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Aique. Buenos Aires, 1998.

confirmar lo que pensaban de ellos (y se lo decían con insistencia) a través de distintas acciones. Tengamos presente que en esta etapa los estudiantes se hallan en proceso de búsqueda de aquello que elegirán para ser, en la cual comienza la etapa de desasimio de los lazos parentales.

Los adultos, en este caso y sin darse cuenta, les proveen de significantes: "los más capaces", "los peores" y otros. Ahora bien, ¿qué harán los estudiantes? Tal como ustedes están suponiendo, trataron de sostener lo que los adultos dicen de ellos.

Tenemos que preguntarnos:

- ¿Quiénes son los más capaces?
- ¿Qué indicadores usamos para decir que alguien es capaz?
- ¿Cómo, el docente, está pensando al grupo?
- Los docentes ¿están afuera del grupo? Sus palabras, sus actitudes ¿no producen ningún efecto?

Acuerdo en que los docentes mantenemos supuestos comunes, un repertorio de normas y una memoria compartida de cómo hemos actuado y debemos actuar. La misma se encuentra entramada por el recorrido que cada uno ha realizado y constituye su *biografía escolar*.

El aprendizaje previo a la etapa profesional es una gran fuente de experiencia. Los docentes pasamos quince años, como mínimo, formándonos en el sistema educativo para luego volver a la escuela.

Pensemos que los esquemas interiorizados, a partir de ciertas condiciones de existencia, conforman un *habitus* (Bourdieu) que puede definirse como un sistema organizador de las prácticas, el cual no necesariamente debe ser consciente. Cuando nos preguntamos por la génesis del *habitus*, la encontraremos en la experiencia escolar vivida por los docentes, como alumnos.

Si decimos que existe una continuidad entre la experiencia previamente vivida y la que se consolida durante el desempeño docente, pensemos qué prácticas establecemos si no logramos re-significar aquello vivido, desde una perspectiva crítica.

Los saberes incorporados durante el trayecto escolar, tienden a actualizarse en las instancias de aprendizaje y en las instancias de trabajo sin problematizarse. En muchas ocasiones, los supuestos desde donde se trabaja no se cuestionan, y perdura lo hecho en perjuicio de algo novedoso.

Entonces, a esta altura, deberíamos preguntarnos:

¿Quién de nosotros se ha interrogado acerca de cómo aprendió?

El que lo hizo ¿qué caminos ha recorrido para re-plantear esas prácticas, que corresponden a otro momento histórico y a otra conceptualización de la teoría?

Quisiera finalizar este punto expresando que

- Las ideas previas no pueden determinarse una vez y para siempre, es decir que la evaluación diagnóstica no corresponde sólo al principio del año, sino que se debería instrumentar al iniciar las diversas temáticas y problemáticas.
- Debemos replantearnos lo que decimos (acerca de que alguien "es") y las actitudes que asumimos para evitar que esto funcione como una "predicción".

2.2. EVALUACIÓN SUMATIVA

Durante años, por medio de diversos instrumentos, hemos evaluado los resultados; ahora sabemos que emplear únicamente esta instancia nos conduce a no tener en cuenta cómo el estudiante construye el conocimiento.

El hecho de hacer cortes en el proceso, para evaluar los logros obtenidos en un momento dado, no implica considerar la evaluación como sumativa. El aprendizaje nunca es sumativo, por lo tanto tampoco puede serlo la evaluación.

Generalmente suele emplearse el examen como medio exclusivo de evaluación, aplicando evaluaciones sumativas continuas, que son consideradas como elementos válidos de comprobación. Pero el aprendizaje no consiste en una suma de datos.

Tendremos que re-pensar la evaluación para poder tener en cuenta, en ella, tanto la integración de los contenidos, como el cambio conceptual y el logro de las competencias implicadas.

2.3. EVALUACIÓN FORMATIVA

Para abordar esta temática haremos, en principio, un poco de historia

El término evaluación formativa fue usado por primera vez en 1967, para hacer referencia a los reajustes sucesivos en el desarrollo y la experimentación de un nuevo programa. Benjamín Bloom y sus colaboradores (1968) la emplearon para aludir a los procedimientos usados por el docente para adaptar sus acciones a los progresos y problemas en el aprendizaje.

Recordemos que, desde la perspectiva constructivista, lo que se procura es indagar acerca de las representaciones y las estrategias utilizadas, considerando los errores como indicadores de un proceso.

Las modalidades de evaluación formativa pueden realizarse de diferente manera. Por ejemplo se puede constituir el docente en lo que algunos autores llaman animador y otros facilitador, en el sentido de aquel que propicia y brinda los medios para que los estudiantes se acerquen a los conocimientos.

El docente propone un material que luego circula por la clase: observa quién tiene dificultades y cuáles son las mismas, propone otros materiales o reorganiza el mismo. De todos modos, deberemos prestar especial atención en otro exceso que consiste en decir que debemos evaluar siempre. Al decir esto, corremos el riesgo de transformar todo en una práctica de evaluación lo que convertiría la situación de clase en un artificio constante de evaluación.

Para finalizar este punto, me parece relevante puntualizar algunas ideas, si sostenemos una concepción constructivista.

- **La evaluación** siempre tiene que **ser formativa**, aunque **con cortes**.
- **La planificación, estratégica**, ya que, conociendo la situación de partida (conocimientos previos), se plantearían las expectativas de logro y se pueden hacer los ajustes durante su desarrollo.

3. CÓMO EVALUAR

En la escuela se utilizan diversos instrumentos para obtener y sistematizar la información. La observación es sólo uno de ellos :

- observaciones de los estudiantes en la clase,
- observación de cuadernos y carpetas,
- observación de recreos o de actividades donde es otro docente el que se encuentra a cargo del grupo,
- observación de rutinas (entradas y salidas),
- observación de otras situaciones u otros espacios (actos escolares, experiencias en el laboratorio).²

Ustedes recordarán que Michel Foucault analiza el poder de la mirada en las cárceles, los hospitales y las escuelas. Se trata de una arquitectura que no está sólo para ser vista, sino también para permitir el control interior, para ver a quienes se encuentran dentro.

La corriente filosófica llamada Iluminismo, del siglo XVIII, presentó como modelo arquitectónico al panóptico. Éste consistía en una construcción central desde la cual todo se podía ver, sin ser visto.

De este modo se lograban concretar diversos objetivos:

- El imperativo de salud: obtener oficiales vigorosos.
- El imperativo de calidad: formar militares competentes.
- El imperativo político: formar militares obedientes.

Era el edificio mismo se constituía en un aparato para vigilar.

² Para ampliar esta propuesta pueden consultar la bibliografía de Santos Guerra, M (1998) *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata

Es probable, que se pregunten qué relación tiene esto con la evaluación. Pero ¿cómo reflexionar sobre ella si no contemplamos el entramado socio-histórico-cultural-institucional en el cual la misma se realiza?.

Ahora pensemos en la observación como instrumento. Ella es presentada, por algunos autores, como un instrumento valioso, que permite aprehender la cotidianidad, a condición de tener en cuenta ciertos reparos.

- Las prácticas tienen las marcas que dejó la historia. No podemos desconocer la observación. Lo que podemos hacer es re-pensarla a fin de recuperar su sentido.
- Siempre miramos desde algún lugar, nuestra mirada nunca es inocente ni ingenua, es decir, desprovista de preconceptos. Para comprobarlo pidan a dos personas que relaten lo que ven y comprobarán que, a pesar de estar en un mismo lugar no ven lo mismo.
- Resulta necesario explicitar desde dónde miramos - paradigmas, teorías, supuestos- a fin de poder cuestionar aquello que por ser obvio permanece visibilizado.
- La observación no cubre todo lo observado, ni la evaluación todo lo realizado; además, nunca podremos abarcarlo todo.
- En cada observación haremos foco en determinados aspectos, y no en otros.

Puede resultar útil la sistematización de ciertos aspectos que cada uno deberá considerar.

Además de tener en cuenta que, los instrumentos son herramientas y como tales no pueden ser utilizados siempre igual ni durante mucho tiempo, ya que de lo contrario perderán su efectividad.

La idea es tratar de capturar cómo es que un estudiante puede pertenecer a un grupo y no a otro; cuál es el modo de comunicarse; cuáles son las reglas que rigen el intercambio; cuáles son los mensajes explícitos y cuáles los implícitos; qué actividades, áreas, problemáticas prefieren, y otros indicadores.

4. QUIÉNES EVALÚAN

Podremos dar diversas respuestas de acuerdo con la persona que en cada caso realiza la evaluación.

De este modo trabajaremos sobre:

4.1. La autoevaluación.

4.2. La heteroevaluación.

4.3. La co-evaluación.

4.4. La metaevaluación.

4.1. LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación no ha sido empleada con la rigurosidad que merece. Durante muchos años se ha creído que la misma consistía en decir si algo me sirvió o no, si me gustó o no, si me interesó o no. Por eso creo que estuvo más próxima a lo que es una opinión, que a evaluación.

Considero que María de Carmen Palou de Maté nos acerca ciertas ideas que aportan luz al tema. La autora nos dice que la autoevaluación debe tener, como mínimo, dos condiciones:

- la primera se halla relacionada con la capacidad de objetivar;
- la segunda, con la responsabilidad y el compromiso.

En el primer caso, es necesario tener la posibilidad de distanciarse de aquello que realizamos.

Si bien esto puede variar con relación a diversas características (edad, madurez, otras posibilidades de haberlo hecho), considero que todos los estudiantes estarían en condiciones de realizarla.

La segunda condición estaría vinculada con la posibilidad de formular alternativas de solución y comprometerse a llevarlas a cabo.

Personalmente he llevado a la práctica esta modalidad desde 1980, en que me desempeñé como docente. En aquel entonces la usaba en primer grado.

Los niños proponían objetivos concretos a los cuales debían arribar y, al término de la semana o del mes procedíamos de modo que cada uno pudiese realizar una autoevaluación. La idea era que ellos pudieran determinar en qué medida los habían cumplido y qué debían hacer en el caso de que esto no se hubiese producido.

En este punto, tenemos un señalamiento para formular en lo relativo a la autoevaluación; hay que tener el suficiente cuidado de correrse, de las instancias de control. Si le pedimos al estudiante, a un docente, a un directivo que se autoevalúe deberemos resguardar su identidad (es decir, debe ser anónima) ya que de lo contrario no se dirá lo que se piensa por miedo a que lo expresado sea usado en su perjuicio.

El aporte dado por la autoevaluación del estudiante es relevante para la toma de decisiones acerca del camino a seguir en nuestras prácticas

A veces se tiene clara conciencia de que algo debe cambiar pero esto no es suficiente; también se debe saber qué deberá cambiar. Es decir, la autoevaluación posibilita el actuar con fundamento.

Por otra parte, en la autoevaluación debe incluirse al docente. Esto lo ayuda a visualizar la marcha de los hechos, a determinar qué debe cambiar o qué acciones debería realizar para lograr las expectativas previstas.

Al respecto también deben darse algunas condiciones. Algunas son de orden institucional ya que es esperable que todos los actores realicen su autoevaluación: equipo de conducción, docente, alumnos. Quedaría abierto a los propios padres, en un sentido amplio.

Debemos posibilitar un ambiente facilitador, en el sentido de propiciar un clima que lo permita y no solo se transite esta instancia desde lo formal, es decir no solo para "cumplir con".

4.2. HETEROEVALUACIÓN

Tal vez ésta sea la modalidad más conocida, ya que consiste en que una persona evalúa lo que otra ha realizado.

Sabemos que existen múltiples instrumentos para llevarla a cabo y que ninguno de ellos es ni totalmente objetivo, ni neutro. En esta primera parte se ha aludido en forma particular a la observación; pero, en la segunda, propongo otros instrumentos de evaluación. Hay un punto relevante en todos los casos y es el referido al tratamiento que se realiza de la información obtenida.

Para otorgarle a este punto la importancia que merece, deberíamos recurrir a las herramientas que provee la metodología de la investigación, una vez organizados y ponderados los datos obtenidos, ahora ya transformados por nuestra mirada, debemos comunicarlos.

Podemos pensar en una instancia que abre al debate, ya que no se trata de que "la nota puesta está", como alguna vez escuché de boca de un docente. Tampoco en el extremo opuesto, ya que tampoco se trata de debatir todo.

Nosotros, como docentes deberemos tener claras las expectativas previstas, los contenidos trabajados, las modalidades de evaluación trabajadas y desde dónde plantearemos la situación que se va a debatir.

4.3. CO-EVALUACIÓN

Llamamos co-evaluación a la realizada en forma conjunta entre varios actores.

En un coloquio, por ejemplo se procura valorar conjuntamente los contenidos trabajados, el interés despertado en la problemática/temática y las dificultades presentadas.

Para citar una modalidad posible, tomemos lo propuesto por Joaquín Gairín Sallán.³ El citado pedagogo nos propone considerar a la evaluación como un proceso reflexivo, que debe acompañarse de la modificación de la práctica que se está evaluando.

³

Zona Dirección de febrero de 1999, Ministerio de Cultura y Educación.

Para esto sugiere comenzar por estrategias sencillas tales como:

- Reuniones trimestrales de docentes para valorar el funcionamiento, a cuyo término se produciría un escrito.
- Reuniones de análisis de documentos, elaboración de encuestas de opinión.
- Buzones de sugerencias

Esta última propuesta ofrece numerosas resistencias por parte de los directivos, generalmente relacionadas con el temor a que expresen algo que no quieren escuchar. Pero: ¿qué puede ser lo que se coloque en ellos?, ¿críticas, ¿ideas diferentes?...

Aún no conseguí que esto se implementara. Siempre hubo un pero... A partir de éstas u otras estrategias se procedería a la recolección e interpretación de datos, para luego comunicarla a quienes participaron, o no, de la propuesta.

Esta última etapa es fundamental, ya que no podemos cambiar lo que no sabemos que debe cambiarse, o lo que no entendemos en qué dirección, o pensamos que lo que decimos no tiene ningún sentido ya que nadie lo escucha.

4.4. META-EVALUACIÓN

Es la modalidad más escasamente practicada. Podríamos pensar que consiste en que alguien que no ha participado en la evaluación evalúe la misma. Esta persona puede ser, por ejemplo, un especialista.

Personalmente, creo que siempre debemos practicarla a fin de ir ajustando aquello que no nos va resultando operativo para lo que queremos indagar. Pienso que las modalidades coevaluación y metaevaluación deberían complementarse.

5. POR QUÉ EVALUAR

Podríamos responder que de lo que se trata es de que cada estudiante pueda lograr la adquisición de competencias de acuerdo con sus posibilidades. Éstas no deberemos pensarlas como establecidas de una vez y para siempre, sino como siempre abiertas...

Muchas veces escuchamos hablar de la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Pero, para lograrlo, es necesario conocer y poder valorar las intervenciones pedagógicas de los docentes, las cuales deberían contemplar tanto procesos individuales como grupales.

Se trata, entonces, de pensar en los procesos de aprendizaje y en los de enseñanza procurando otorgarle profesionalismo a su accionar.

El estudiante debe ser activo pero el docente debe serlo también, proponiendo conflictos cognitivos que promuevan la búsqueda de nuevas estrategias, para su resolución. Recordemos que no se trata de ir de "lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general..." sino de intervenir, oportunamente para que el estudiante busque, activamente, cómo resolver lo planteado.

Para finalizar este apartado recurramos nuevamente a la historieta. En este caso es el personaje de Manolito quien ilumina, con sus palabras, qué puede experimentar un estudiante.

Tenutto, M (2001) *Herramientas de evaluación en el aula*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.