

ALGUNAS IDEAS PARA PENSAR Y MEJORAR LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN



REFLEXIONES INICIALES

La evaluación es una **práctica compleja**; conceptualizarla como práctica implica que estamos ante una actividad que se realiza siguiendo ciertos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que responde a determinados condicionamientos personales, sociales e institucionales.

Estudiar la evaluación supone pensar y analizar toda nuestra práctica didáctica, que seguirá un camino u otro según los enfoques en los que nos posicionamos. Recordemos...

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ENFOQUE TÉCNICO	ENFOQUE PRÁCTICO-CRÍTICO
CONOCIMIENTO	Dado, fijo, cierto, seguro, ahistórico, descontextualizado, subordinado a los objetivos, acumulativo, énfasis en las disciplinas	Problemático, saber socialmente relevante, valoración de su dimensión política y ética, carácter constructivo, énfasis en la integración de saberes
ACTIVIDADES	En función de los objetivos, las mismas para todos, exigen ejecución mecánica, repetición, clasificación de conductas	Variadas, contextualizadas, apoyadas en concepciones previas, reflexivas, constructivas, significativas, orientadas a la comprensión, estrategias de aprendizaje
EVALUACIÓN	Verificación y medición de resultados, cuantitativa, elemento de control, preocupación exagerada por elaboración de instrumentos	Juicio, comprensión de procesos para mejorar, cualitativa, deliberativa, consensuada, integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, preocupación por uso de instrumentos
ENSEÑANZA	Actividad regulada técnicamente: programar, ejecutar, evaluar. Preocupación por el control y el logro de objetivos. Aplicación directa del curriculum prescripto. Tendencia a valorar cómo se enseña, más que qué se enseña	Actividad de reconceptualización y reconstrucción de la cultura para que sea accesible para los/as estudiantes- Actividad crítica encaminada al análisis de la realidad del aula, de la institución y de la sociedad para la emancipación personal y social. Acción comunicativa
DOCENTE	Técnico, ejecutor de programas curriculares elaborados por expertos.	Investigador en la acción. Reflexiona, diseña, realiza, evalúa su propia práctica. Intelectual transformador, crítico. Agente de cambio social y político

ALGUNAS PREGUNTAS Y RESPUESTAS BÁSICAS SOBRE LA EVALUACIÓN	
¿QUÉ ES?	<p>La valoración del proceso de aprendizaje, globalmente considerado con atención a todo lo que sucede a lo largo del transcurso del mismo y a sus posibles causas.</p> <p>Tiene doble dimensión: formativa y de acreditación.</p> <p><i>Formativa:</i> detecta los problemas en el momento en que se producen y facilita la puesta en marcha de medidas para corregirlos y continuar el proceso.</p> <p>Como parte del proceso de <i>acreditación</i>, constituye un mecanismo necesario para constatar que los/as estudiantes poseen las competencias y los aprendizajes básicos para pasar al año siguiente y para egresar preparado para su inserción laboral y/o para continuar sus estudios.</p> <p>Es un proceso sistemático de conocimiento que implica tres fases: Recolección de información; Valoración de la información recolectada; Toma de decisiones.</p> <p>Evaluamos cuando establecemos una comparación entre la información que tenemos y algún marco de referencia (criterios/alumnos).</p>
¿QUÉ SE EVALÚA?	<p>Todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: alumno/a, docente, estrategias didácticas, planificación, organización, funcionamiento del aula/clase y de la institución.</p>
¿PARA QUÉ SE EVALÚA?	<p>Para proporcionar a los/as estudiantes información sobre el proceso de aprendizaje, ofreciéndoles ayuda para organizarlo y mejorarlo.</p> <p>Para proporcionar al docente, a la institución y a la familia/ sociedad información sobre los procesos, logros y dificultades de la enseñanza y el aprendizaje, considerando los objetivos propuestos.</p> <p>Para mejorar las propuestas educativas y la actuación docente.</p>
¿CUÁNDO SE EVALÚA?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Al comenzar el proceso o una fase del mismo-Evaluación inicial. Pretende determinar si los/as alumnos/as poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o de un curso. En qué grado han alcanzado ya los objetivos propuestos. 2) Durante el desarrollo de todo el proceso. Evaluación continua o procesual, para proporcionar información sobre el modo en se va desarrollando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. 3) Al finalizar una fase del proceso. Evaluación final. Para valorar el grado de desarrollo de las capacidades enunciadas en los aprendizajes acreditables y el grado de apropiación de los saberes. Para certificar los logros y acreditar los saberes.
¿CÓMO SE EVALÚA?	<p>Estableciendo claramente los criterios de evaluación, que deben ser conocidos y comprendidos por los/as estudiantes.</p> <p>Elaborando y utilizando una amplia gama de instrumentos para recoger la información. Analizando y valorando detenidamente toda la información recogida. Realizando una responsable devolución. Calificando, luego, con mucho cuidado.</p>

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: ELABORACIÓN Y USO

GUÍA PARA EL ANÁLISIS Y MEJORA DE EVALUACIONES INTEGRADORAS

ASPECTOS PARA CONSIDERAR	OBSERVACIONES
1. ¿Se explicita claramente lo que se quiere evaluar? (expectativas de logro/ aprendizajes acreditables/ criterios de evaluación)	
2. ¿Se evalúan saberes fundamentales (capacidades y contenidos), acordados en el área e institución y desarrollados en clase?	
3. ¿Las actividades propuestas... -evalúan las capacidades y conocimientos que se quieren evaluar?	
-son adecuadas para el alumno y grupo de clase? (nivel de profundidad/ nivel de dificultad/ intereses/ estilos de aprendizaje)	
-presentan una organización y secuencia lógica y psicológica?	
-propician el uso e integración de los conocimientos y capacidades trabajados en clase?	
-son similares a las realizadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?	
4. ¿Las consignas expresan con claridad lo que se espera de los/as alumnos/as?	
5. ¿Se solicitan procesos cognitivos diversos? (observar- analizar- comparar- sintetizar- clasificar- representar- producir- transferir- etc...o sólo uso de la memoria, repetición)	
6. ¿Se determina el puntaje previamente, considerando importancia y complejidad de cada actividad?	
7. ¿La propuesta de evaluación es interesante, motivadora, integradora?	
8. ¿Se brinda tiempo suficiente para la resolución de la evaluación?	
9. ¿Los/as estudiantes son orientados/as para la preparación y resolución de la evaluación?	
10. ¿Se consideran procesos y resultados en la corrección de la evaluación?	
11. ¿Se toman decisiones de mejora a partir de la evaluación?	

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: ALTERNATIVAS POSIBLES

Para evaluar SABERES, noción que aparece hoy con fuerza en los Documentos Curriculares de Mendoza, no es conveniente tomar siempre pruebas estructuradas porque no reflejan la riqueza de los aprendizajes pretendidos y logrados. **Una evaluación donde el/la estudiante deba resolver situaciones utilizando conocimientos adquiridos, donde deba explicar y fundamentar los procedimientos seguidos en la resolución del problema, nos permitirá un mayor nivel de conocimiento del grado, profundidad y calidad de los aprendizajes logrados.**

En este marco les presento algunas alternativas posibles para las **Evaluaciones Integradoras**, que se exigen en la normativa vigente para la Educación Secundaria de Mendoza. La planificación y desarrollo de estas propuestas de evaluación exige revisar y modificar las estrategias didácticas que utilizamos en clase, durante el proceso de enseñanza.

PRUEBA DE LIBRO ABIERTO (o carpeta abierta)

Las características fundamentales de este tipo de instrumento son las siguientes:

- el/la estudiante trabaja con el material de estudio
- exige un gran trabajo de elaboración personal (de los/as docentes para diseñar la prueba y de los/as estudiantes para resolverla)

Estas son algunas consignas que pueden aparecer en una prueba de libro abierto:

- . realizar esquemas, gráficos ó cuadros sinópticos.
- . elaborar un mapa conceptual, una línea de tiempo
- . elaborar conclusiones personales con fundamentos.
- . interpretar párrafos y ejemplificarlos.
- . trabajar a partir de un texto
- . señalar ideas, aspectos, elementos fundamentales de un tema (escribir un ensayo)
- . identificar problemas y proponer alternativas de solución.
- . elaborar una propuesta para solucionar un problema.
- . resolver un problema, situación o caso aplicando fórmulas, operaciones, procedimientos, conocimientos.
- . explicar y fundamentar los procedimientos seguidos en la resolución de una situación problemática.
- . analizar un caso y tomar decisiones...

Todas estas consignas permiten integrar las tic. Además pueden resolver la prueba en forma individual, en parejas o en pequeño grupo.

↪ PORTAFOLIOS O PORTFOLIO

Este instrumento favorece la reflexión del/la alumno/a sobre el propio proceso de aprendizaje. Consiste en una selección de evidencias o trabajos que realizan los/as estudiantes, donde también incorporan justificaciones, explicaciones de lo realizado, identificación de debilidades y fortalezas, siempre bajo la guía docente. Esta recopilación les permite demostrar lo que aprenden y cómo lo están aprendiendo, al mismo tiempo que posibilita a los/as profesores/as un seguimiento del progreso del aprendizaje. Se genera un ciclo constante de reflexión que se inicia con la selección de la evidencia o trabajo, sigue con la justificación y análisis del/la alumno/a y acaba con las apreciaciones de mejora del/la profesor/a o de los/as compañeros/as. Esto supone una revisión permanente que permite la mejora de los trabajos a lo largo del tiempo.

Los criterios de organización y evaluación del portafolio pueden acordarse entre docente y estudiantes.

Para profundizar el conocimiento de este instrumento les propongo leer un documento específico que aborda el **portafolio clásico y el digital**, con enlaces a otros materiales interesantes (compartido en blog del espacio curricular).

↪ LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

La metodología de proyecto favorece el uso, comprensión, retención e integración de los conocimientos. Los instrumentos de evaluación en este caso son las planillas de seguimiento (o rúbricas) del proceso de trabajo de cada grupo, del proceso de trabajo individual de cada estudiante y de las producciones finales logradas. Es importante valorar la presentación, comunicación y autoevaluación de los resultados del proyecto que realizan los/as alumnos/as.

↪ LAS RÚBRICAS

Son instrumentos "asistentes" de todo el proceso de evaluación, que permiten transparentar y compartir los criterios de evaluación. Orientan también entonces los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se utilizan con otros instrumentos.

Es importante recordar que cuando planificamos la evaluación tenemos que considerar todos los aspectos planteados en la guía (sea cual sea el instrumento que utilicemos). La propuesta de evaluación tiene que estar bien organizada y ser clara para los/as estudiantes. Además debemos elaborar instrumentos para instancias de autoevaluación (de los/as alumnos/as) y de coevaluación (entre compañeros/as), que generen momentos de reflexión individual y grupal sobre los procesos de aprendizaje.



REFLEXIONES FINALES

Es importante que recordemos que una **buena práctica de evaluación** tiene, entre otras, las siguientes características:

- está enmarcada en la enseñanza
- no hay sorpresas
- es expresión de las prácticas cotidianas del trabajo en el aula
- tiene consecuencias positivas respecto del aprendizaje, aquí tiene un papel relevante una clara y cuidadosa "corrección y devolución"
- otorga confianza y genera un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad
- propone diversos modos e instrumentos para mostrar lo aprendido
- favorece y estimula las mejores producciones de los/as estudiantes
- busca lograr el "10" posible de cada estudiante
- es transparente y clara
- implica respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y por sus limitaciones
- es una estrategia de desarrollo profesional permanente

La evaluación es una práctica moral...

"Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión" (Edith Litwin, 2008)

LECTURAS SELECCIONADAS PARA SEGUIR PENSANDO EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN

*** Algunas ideas con respecto a la evaluación que desarrolla J.M. Álvarez Méndez, en el libro Evaluar para conocer, examinar para excluir. (Madrid, Morata, 2001)**

"En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora."

Algunas características de la evaluación educativa:

-Democrática: alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos "que responden", sino que reaccionan y participan de las decisiones que se adoptan y les afectan.

-Debe estar, siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, especialmente al servicio de los sujetos que aprenden.

-La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial.

-La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar.

-La evaluación forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el curriculum y, con él, en el aprendizaje.

-Debe ser siempre evaluación formativa, motivadora, orientadora. No sancionadora.

-Las tendencias actuales en la evaluación educativa se caracterizan por la *orientación a la comprensión y al aprendizaje*, no al examen. La preocupación se centra más en la forma en que el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

"Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del curriculum, la evaluación. Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno puede llegar en y con su práctica docente.

Los cambios en el proceso de evaluación tienen que ser parte de un programa mucho más amplio de innovación, abarcando curriculum y didáctica tanto como evaluación. Los tres elementos, junto con los contenidos de aprendizaje que abarcan, están estructural y funcionalmente relacionados."

"El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la apropiación del saber y la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia. Sólo por esta vía podremos hacer del proceso de enseñanza y de aprendizaje un único proceso interactivo y solidario de colaboración."

"El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga. Más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se espera obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulan."

El examen como concreción y artefacto (inadecuado) de evaluación.

Al hablar de examen...lo identificamos normalmente con aquella prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder...

Desde la perspectiva crítica, el examen viene a ser un instrumento vulnerable y difícilmente sostenible. Sin embargo conviene hablar con prudencia antes de echarlo por la borda definitivamente, decisión que no resolvería nada pues, hoy por hoy, es uno de los medios existentes y fácilmente manejables de que dispone el profesor.

En sí, como instrumento *bien utilizado*, el examen cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las perversiones que de él se hagan, los sinsentidos que con él se cometan y las disfunciones que se le pueden asignar no son achacables en principio al instrumento en sí, antes bien a quienes hacen tales usos y abusos, que son en parte fruto de una actividad que es costumbre, otro modo de identificar la ignorancia y la mediocridad intelectuales.

Dos cuestiones quiero destacar: una relativa a los usos del examen; la otra relativa al tipo de preguntas que en él se formulan.

Los **usos** que de él se hagan serán el criterio definitivo para evidenciar las posibilidades del examen. Brevemente: si de la información que aportan las respuestas que dan los alumnos a las preguntas de un examen el profesor puede obtener datos importantes para mejorar su propia enseñanza y reorientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje, el instrumento-examen puede desempeñar un papel educativamente constructivo en la formación del alumno. Si el examen sólo sirve como recurso para medir, sinónimo de calificar, la información transmitida que el alumno puede reproducir linealmente, el artefacto examen sirve de poco educativamente hablando.

Además, utilizado de este modo tan rudimentario y tal como se practica en la mayoría de las ocasiones, con este tipo de instrumento apenas se valora si los alumnos son buenos receptores y buenos memorizadores, pero nunca si son críticos o creadores; si son capaces de aplicar los conocimientos que adquieren y cómo los dominan. Tampoco podemos comprobar si son capaces de explicar a otros las ideas que aprenden o si, de las respuestas que dan, pueden aprender otros compañeros...

La segunda cuestión es la **relevancia de las preguntas**. Uno de los problemas del examen que exige respuestas atomizadas y automatizadas es que -obliga- a repetir las mismas vulgaridades o vaguedades previamente contadas que informan sobre pensamiento y conocimiento transmitido. Tal vez éste sea importante pero permanece oculto, indescifrable o confundido entre tanta palabra vacía que simplifica el contenido hasta hacerlo incomprensible, y consecuentemente, hasta

hacerlo reproducible en los mismos términos en que fue contado, sin salirse una línea, una palabra, del guión dado con anterioridad.

Desdichadamente el del examen no es momento propicio para la duda, el equívoco, el malentendido o incluso la distracción o la ignorancia. El error se penaliza sin más contemplaciones. El tiempo de examen es tiempo sólo de expresar verdades absolutas, verdades concluyentes, que no admiten réplica. Valores absolutos que, en la mayoría de los casos, sólo perviven y sirven en la inmediatez del aula.

El que aprende lleva la lección bien sabida: lo que importa en ese momento es dar con las claves que aseguren el éxito, que no siempre se identifica con el saber reflexivo...

¿Qué premian las calificaciones que suben puntos cuando las respuestas de los alumnos se limitan a repetir ideas, palabras, noticias, fórmulas y datos de otros, normalmente muy limitados por libros de textos y apuntes de clase? Es necesario aquí diferenciar la *actividad de transmisión*, identificada como emisión simple, de la *actividad de hablar*, reconocida como producción, actividad que expresa, comunica, razona, explica...

La forma de transmisión...confunde el eco con la palabra elaborada, la expresión del pensamiento propio con la repetición de un mensaje prestado que es devuelto al emisor. La transmisión, que no es comunicación, produce el efecto eco de las preguntas que dan por buenas respuestas automáticas, sin indagar ni entender el nivel de comprensión, ni el grado de apropiación de las ideas que encierran los mensajes, los contenidos de aprendizaje. Se da como aprendido lo que no es más que eco de la palabra prestada, que es pensamiento ajeno. El supuesto aprendizaje...muestra más la capacidad de repetición y de retención que la de *asimilación*; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la *comprensión* de la misma; más a la *sumisión* que a la *elaboración de pensamiento propio*.

Tal vez convenga en algún caso acudir a técnicas de recuerdo. No se trata de descartar todo tipo de memoria. Lo que parece evidente es que aquella memoria que no estimula el conocimiento, que no aumenta la comprensión, que no coadyuva en la asimilación de información, que no sirve de sostén para discriminar lo anecdótico de lo sustantivo, no merece la pena ser ejercitada ni estimulada. Ella misma brota por la inercia de la costumbre cual tabla de salvación para mentes repetidoras y reproductoras, cuando aparece el pensamiento prestado, el que se disuelve en términos ajenos, aquel que imposibilita el valor de la palabra creativa y emancipadora. Educación bancaria...una vez más."

Nota: los resaltados no pertenecen al autor.

*** Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo, en el libro Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja, plantean lo siguiente:**

"La evaluación educativa nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto, que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas. En efecto, todo proceso de evaluación pone en evidencia múltiples aspectos, relacionados con las características y procesos de la institución educativa, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas curriculares y editoriales, las particularidades de los docentes y de los alumnos, etc. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que nos enfrentamos a un punto neurálgico de la relación educativa.

...nos parece importante señalar que la evaluación constituye siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo,

es decir, ponerlo en circulación entre diversos actores involucrados. En tanto acción comunicativa, la evaluación padece las mismas vicisitudes que toda comunicación entre los sujetos sociales implicados en ella.

Aún cuando pueda plantearse en diferentes niveles, como el del sistema educativo, la institución o el aula, la evaluación implica siempre una serie de aspectos comunes que siguen una secuencia lógica y cronológica aunque, en la práctica, algunos de ellos sean omitidos. Nos referimos a:

- el relevamiento de información a través de diversos procedimientos como la observación, los documentos, las producciones, etc.;
- el análisis de los datos según marcos de referencia que orientan la "lectura" de éstos;
- la producción de conclusiones, en algunos casos expresadas en juicios de valor, que traduce el análisis en proposiciones sobre el "objeto" evaluado, o, en otros casos, la producción de datos cuantitativos, "cifrados", que muestran algún otro aspecto de dicho objeto;
- la comunicación a los actores involucrados en el proceso evaluativo o la divulgación a otros de las conclusiones elaboradas;
- aunque no necesariamente se deriva de los puntos mencionados, la toma de decisiones para intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo.

A pesar de que las instancias mencionadas constituyen una secuencia, su ejecución no es, necesariamente, lineal. El análisis de los datos, por ejemplo, puede requerir el relevamiento de alguna información adicional o complementaria; la comunicación de los resultados a los actores implicados puede llevar a cierta reconsideración de las conclusiones, etc.

Por lo demás, según cuál sea el paradigma que da sentido a la evaluación educativa, algunos puntos se priorizarán sobre los otros o adquirirán diferentes significados."

Además proponen algunas premisas y axiomas en relación con la evaluación educativa:

PREMISAS

1. Es necesario evaluar procesos y no solamente resultados.
2. Es necesario evaluar no sólo conocimientos.
3. Es importante evaluar tanto lo que el alumno sabe como lo que no sabe.
4. Un proceso evaluador debe ir más allá de la evaluación del alumno.
5. Es importante incluir en la evaluación tanto los resultados previstos como los no previstos.
6. Es necesario evaluar los efectos observables como los no observables o implícitos.
7. La evaluación debe estar contextualizada.
8. La evaluación debe ser cuantitativa y cualitativa.
9. La evaluación debe ser compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
10. Es necesario introducir variaciones en las prácticas evaluativas.
11. La evaluación debe incluir la dimensión ética.
12. La evaluación debe estar al servicio de los procesos de cambio.
13. La evaluación debe incluir tanto la evaluación externa como la interna.
14. La evaluación debe acompañar los tiempos del proceso educativo.
15. Es necesario incorporar a la práctica de la evaluación la paraevaluación y la metaevaluación.

AXIOMAS

- No se pueden evaluar realidades que nos son totalmente desconocidas.
 - No se pueden evaluar, tampoco, realidades que nos son indiferentes.
 - La evaluación es imposible si no se tienen los medios de discernir los diferentes aspectos de la realidad implicada en el acto educativo.
 - Todo evaluador es "portador" de un modelo de evaluación, ya sea explícito o implícito.
 - Los criterios de evaluación siempre proponen expectativas, positivas o negativas, sobre los resultados esperados en las producciones de los alumnos.
 - Como la evaluación se refiere a una norma o criterios, ya sea preconstruidos, ya sea construidos durante el proceso mismo de evaluación, por lo menos en principio esos criterios deberían ser comunes al evaluador y al evaluado.
-

Juan Manuel Álvarez Méndez. Evaluación: entre la simplificación técnica y la práctica crítica. Revista Novedades Educativas, marzo 2007.

Desde una didáctica crítica se postula que la evaluación es un proceso de indagación, de reflexión, punto de partida para fortalecer procesos. A la vez existe una creciente presión externa por resultados concretos de calidad, tangibles, para comprobar la eficacia del sistema.

Algunos usos de la evaluación están con frecuencia más al servicio de la exclusión y de la selección que de la formación y de la integración, olvidando que la evaluación es esencialmente una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos. La evaluación educativa tiene sentido cuando actúa al servicio de quien aprende.

1. Contextos de formación docente

El contexto en el que el profesor debe desempeñar su trabajo es complejo. También lo es el contexto en el que él mismo se forma. Con frecuencia, su formación se centra en seguir rutinas transmitidas que no sirven de garantía para actuar exitosamente en un medio inseguro y sometido a presiones de control externo. Pero también se encuentra desarmado ante los retos cambiantes que la sociedad y la escuela le presentan, cada vez más exigentes. En estas coordenadas, la evaluación se vuelve en el paradigma de tanta tensión, en la que se manifiestan muchas de las paradojas que se dan en el ámbito de la educación.

Los contextos de formación y de la práctica están muy distantes y en algunos puntos pueden ser antagónicos. Los niños y jóvenes que aparecen en los libros de estudio, tan ejemplares, no tienen nada que ver con los alumnos, tan conflictivos, que se encuentran en las aulas. Tampoco el centro escolar es un nicho ecológico en el que todo funciona equilibradamente. Los textos de formación de ayer no resuelven los problemas de la sociedad de hoy.

Sin embargo, deseamos y exigimos que el profesor esté preparado para actuar en este medio y para tomar decisiones personales arriesgadas.

2. La evaluación en la encrucijada

La evaluación es el escaparate en el que se manifiestan muchas de las contradicciones que se dan en la educación. En él se muestran las paradojas entre el plano de la elaboración y el de la realización, el de las grandes proclamas sobre los fines de la educación y las exigencias pragmáticas de rentabilidades confusas que obedecen a otros intereses.

Son dilemas prácticos ante los que los educadores necesitan tomar postura como única garantía del obrar consciente y comprometido que lleva a la búsqueda de respuestas. Ante ellos, no valen sólo las soluciones recibidas.

Por una parte, nuestra comprensión actual de los procesos del aprendizaje y de la cognición ha cambiado. Hay nuevas formas de interpretar el aprendizaje y el papel que desempeña el alumno (Gipps, 1994). A raíz de estas aportaciones, la didáctica (crítica) nos dice que la evaluación es un proceso de indagación, de reflexión y de diálogo, y punto de arranque para la acción, no punto final de comprobaciones sobre datos pasados. La necesitamos para comprender y para fortalecer los procesos que queremos generar.

Por otra parte, existe una presión externa creciente que demanda resultados concretos de calidad. Lo hace bajo la apariencia de un control técnico externo de conocimientos que van más allá de las inmediaciones del aula. Se piden resultados tangibles. Con ellos se podrá comprobar la eficacia del sistema.

Son transformaciones paradigmáticas que van más allá de los exámenes tradicionales. Esto escapa al control de los profesores. Más cuando comprobamos que en tales propósitos se introducen criterios de mercado que superan los principios pedagógicos. La eficacia queda reducida a simple rentabilidad económica y la educación a mercancía de intercambio. La evaluación educativa desempeña funciones que la alejan de propósitos de formación y los usos que de ella se hacen están con frecuencia más al servicio de la exclusión y de la selección que de la formación y de la integración.

3. Objetividad vs. subjetividad

La preocupación por los recursos técnicos ha infravalorado el componente subjetivo de la actividad humana. Lo identifica con la parcialidad y lo relega a los confines de la arbitrariedad. El racionalismo usa la objetividad como fuente del conocimiento que, desde los parámetros positivo-conductistas, se ha erigido en garantía del buen quehacer docente. Separa el sujeto que conoce del objeto de conocimiento. Aplicado a la evaluación, este empeño se convierte en la invención de técnicas que permitan la objetivación del aprendizaje. Somete los procesos de cognición a un férreo control técnico.

Trata el conocimiento como objeto sin sujetos, sin contexto, sin historia, sin conflicto. Y surge la paradoja: pensada como derecho y deber de ciudadanos, la educación básica se convierte en mercancía de intercambio y de exclusión, por vías técnicas de neutralidades y objetividades planificadas. Oculta tratos de favor y de privilegio en las relaciones que se establecen entre el conocimiento y los sujetos que acceden a él.

En este esquema simple, se olvida que la evaluación es esencialmente una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos (Freire, 1997). No hay evaluación sin sujetos. Al objetivar lo subjetivo es fácil, por vía de simplificación, predecir y controlar los resultados. Con este fin, los tests (pruebas objetivas) desempeñan funciones precisas, sobre la base de una concepción estática del conocimiento. Pero se reducen los procesos cognitivos a meras técnicas de control con las que se puede medir aquel resultado. Fuera queda también lo afectivo, lo personal y lo social del aprendizaje.

En contra de esta creencia muy extendida, necesitamos convencernos de que el sujeto no es el problema, a no ser que se trate de un sujeto incapaz de obrar cabalmente. Si esto se da, entonces es otra la cuestión que se nos plantea. Cuando se reconoce (o se descubre) la incapacidad de obrar cabalmente, entonces sí

optaremos, como mal menor, por técnicas de evaluación objetivadoras. La razón será entonces reconocer la incapacidad del sujeto evaluador para obrar correctamente. Lo que falla es la base de honestidad intelectual y práctica, inherente a la profesión docente.

Entre tanto afán técnico, se ha ocultado la preocupación por una evaluación justa y esencialmente educativa que esté orientada por principios éticos que miren a la formación integral de los sujetos que aprenden (Álvarez Méndez, 2005).

4. Evaluación vs. calificación

Una de las preocupaciones básicas de quienes piensan tradicionalmente sobre evaluación es dar con la fórmula técnica idealizada que mida con más precisión y exactitud la cantidad de conocimiento acumulado. No preocupa tanto el conocimiento asimilado e integrado en las propias estructuras mentales del sujeto que aprende. Tampoco importa la capacitación de éste para hacer frente a situaciones imprevistas e imprevisibles futuras, tareas para las que se necesita una inteligencia creativa, crítica, práctica, con capacidad de valorar los riesgos de la toma de decisiones. Las técnicas objetivas tienen un escaso valor explicativo para interpretar y valorar el camino recorrido en el aprendizaje y nulo alcance para la prospección.

Quienes piensan la evaluación desde el interés técnico se dedican con devoción a la elaboración de pruebas objetivas, exámenes de respuesta cerrada, que posibiliten y aseguren la medición del logro educativo. De ello dependerá la acreditación del saber ante las exigencias académicas, subsidiarias de las exigencias sociolaborales.

El siguiente paso es aplicar las pruebas pautadas que le vienen dadas previamente al profesor. En el contexto escolar, se simplifica la complejidad de la propia evaluación educativa. Pero con el recurso técnico también se simplifica el proceso de toma de decisiones que pueden comprometer al profesor y disuelve en parte su responsabilidad. Tal vez en este punto resida una parte de la fuerza y del atractivo de este modo de entender la evaluación. El profesor sólo tiene que seguir las normas que le vienen dadas, sin verse obligado a definir su propio pensamiento ni la toma de postura personal frente al conocimiento y frente al sujeto que aprende. Actuar según las rutinas y los cánones establecidos da aparentemente tranquilidad y evita problemas. Pero resuelve muy poco, si es que resuelve algo.

Desde una perspectiva crítica, se cuestiona si con tales recursos técnicos se pueden conseguir los fines que persigue la evaluación y, en sentido más general, la educación, entendida como derecho fundamental que garantice a todo ciudadano acceder al patrimonio común de la ciencia y de la cultura de un modo activo y participativo. En ella, no sólo interesa "una cabeza bien informada", sino una mente bien organizada que incorpore globalmente otros niveles de formación, que van de lo cognitivo a lo afectivo, de lo personal a lo social, de lo instructivo a lo educativo, de los valores morales al interés por lo pragmático. La educación tiene que ver con la integración de estos niveles. Es una cuestión central de la educación y tiene que ver con las relaciones entre valores, teorías del conocimiento y el poder en la evaluación.

5. Examen vs. evaluación

La simplificación técnica ha llevado a reducir la evaluación al examen, confundiendo el instrumento (examen) con la actividad y con el fin de la evaluación. Pero conviene hacer algunas puntualizaciones: el examen atenta contra la evaluación y contra el sentido y el valor de la evaluación que pretende formar. En la tradición recibida, es muy frecuente la confusión entre el concepto (evaluación) y el artificio

(examen). En esta falta de claridad se confunden los fines: el instrumento decide lo que es importante y lo que es secundario con respecto a los contenidos de aprendizaje. Importa aquello que entra en el examen. Lo que queda fuera es complemento, simplemente. Consecuentemente, el principal propósito de quien se somete al examen consiste en superarlo, porque él solo garantiza, ante los otros, el éxito en el aula. Antes, y según los rituales escolares, prima más el interés por estudiar en función del examen, de las preguntas que pueden salir en el examen, que del valor y del interés de los contenidos que hay que aprender. En este contexto, el examen determina el currículo, fija el programa.

Las propias formas en las que se ejerce el control sobre lo aprendido inhiben, distorsionan, desvirtúan el aprendizaje. Crean situaciones irreales, en las que la ansiedad, la tensión, la desconfianza y el miedo sustituyen a la motivación para asegurar el aprendizaje. Se impone el papel sancionador y selectivo del instrumento a la intención formativa de la evaluación. Salta la paradoja: la evaluación formativa está tan presente en los discursos como ausente en las prácticas.

En contra de esta tradición recibida, necesitamos entender en los contextos educativos (no sólo instructivos) que el examen es un medio, un artificio, nunca un fin. Es válido en la medida en que informa y no obstruye, valora y no castiga, ayuda y no estorba, estimula y no coarta, libera y no somete. El examen será importante si el contenido de las preguntas es importante. Será didácticamente formativo si los usos que de él se hagan están al servicio de quienes aprenden.

6. Propuestas para la acción crítica

Para actuar crítica y creativamente, para tratar al alumno como persona que puede pensar crítica y autónomamente, hay que ser persona que piensa y ha vivido la experiencia del pensamiento crítico y autónomo y que hoy se muestra con una actitud críticamente constructiva con el alumno.

Los fines que persigue la educación son referente permanente que debe orientar la práctica. No pueden actuar del mismo modo quienes entienden la educación como inclusión o como exclusión; como integración o como segregación, como sometimiento o como emancipación. Sin el referente a los fines educativos, cualquier acción que se emprende puede distorsionar el quehacer docente.

Es importante reconocer al servicio de qué y de quién está el esfuerzo de quien enseña y de quien aprende. Esto exigirá que el profesor se sitúe frente al conocimiento y frente a su propia responsabilidad profesional. Es la base del compromiso moral con la acción. Si la apuesta va a favor de quien aprende, la acción tendrá una dirección y un interés muy distinto de la de quien, ajeno al devenir histórico, se empeña en mantener el statu quo. Se trata de evaluar para aprender, ésa es la cuestión. La evaluación educativa tiene sentido y está plenamente justificada cuando actúa al servicio de quien aprende y asegura siempre y en todos los casos el correcto aprendizaje mediante las oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes.

Las líneas precedentes son una invitación para plantearnos, como reflexión que invita a acciones docentes moralmente exigentes, si la escuela que queremos puede ser mejor que la sociedad que tenemos. Si la educación que queremos para nuestros alumnos es la mejor educación que queremos para nuestros hijos. Y si la sociedad que deseamos es la que necesita de los ciudadanos que hoy estamos formando. El compromiso que de ahí salga marcará el rumbo de las acciones docentes.

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR Y DE LA PROPIA PRÁCTICA

Planteamos la evaluación del desarrollo curricular desde la perspectiva hermenéutica, en el marco de la **INVESTIGACIÓN- ACCIÓN**, que es la **investigación que realiza el/la docente de su propia práctica en el aula, para comprender mejor las situaciones de enseñanza y aprendizaje (analizando procesos, conductas, logros y dificultades, etc.); reelaborar su teoría educativa personal y decidir nuevas líneas de acción para mejorar sus prácticas pedagógicas.**

STENHOUSE, uno de los representantes de esta línea de investigación educativa, afirma que **no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente**. Concebido éste, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los/as profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

"Comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo como las creencias y valores (que son a su vez construcciones históricas) alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos... nuestra experiencia como profesores proporciona significado y sentido a los acontecimientos... nuestra experiencia como profesores tiene significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer es trabajar para articular nuestra conciencia, de modo que podamos interpretarla"

Para hacerlo, algunos especialistas proponen 4 tareas que responden a diferentes cuestiones:

1. DESCRIBIR.....¿Qué hago?
2. INFORMAR.....¿Qué significa lo que hago?
3. CONFRONTAR.....¿Cómo he llegado a ser como soy?
4. RECONSTRUIR.....¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

ELLIOTT nos dice que **la investigación- acción unifica procesos** frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del curriculum, la investigación educativa, la evaluación y el desarrollo profesional.

¿CÓMO PODEMOS REALIZAR LA INVESTIGACIÓN DE NUESTRAS PROPIAS PRÁCTICAS?



Mediante:

- las prácticas de evaluación del aprendizaje de los/as estudiantes (evaluación diagnóstica, formativa y final)
- las autoevaluaciones de los/as estudiantes (encuesta, cuestionario, sondeo oral)
- las evaluaciones de los/as estudiantes de nuestras prácticas docentes (encuesta de evaluación del desempeño docente)
- la observación entre pares académicos (guía de investigación de las prácticas docentes)
- la autoevaluación del/la docente (guía de investigación de las prácticas docentes, diario de reflexión docente)

La investigación de nuestras propias prácticas en el aula es la estrategia más valiosa que tenemos para mejorar el desarrollo profesional docente.

Silvina Curetti de Estrella

GUÍA DE VISITA A CLASES



ESPACIO CURRICULAR:

CURSO:

DOCENTE:

(Realizar registro denso de la clase y al final colocar SÍ, PARCIALMENTE, NO en las preguntas que orientan la observación)

1. ¿Existe una buena organización y conducción de la clase?
2. ¿Se genera un buen clima de trabajo en la clase?
3. ¿El/la docente maneja los contenidos que enseña?
4. ¿Se trabajan saberes fundamentales considerando DCP y acuerdos institucionales? ¿Cuáles?
5. ¿Se proponen actividades interesantes, variadas, adecuadas, diferenciadas, orientadas a la comprensión?
6. ¿Se planifican, desarrollan y evalúan talleres? ¿Cómo?
7. ¿Se utilizan materiales y recursos didácticos en forma adecuada? ¿Cuáles?
8. ¿Se integran las TIC en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación? ¿Cómo?
9. ¿Se estimula la participación de los/as estudiantes?
10. ¿Las explicaciones son claras?
11. ¿Existe preocupación por conocer el nivel de comprensión de los/as estudiantes?
12. ¿Se plantean situaciones problemáticas para trabajar y usar los contenidos abordados?
13. ¿El/la docente muestra seguridad, apertura, flexibilidad en el desarrollo de la clase?
14. Los/as estudiantes:
 - ¿Se enganchan con la propuesta pedagógica?
 - ¿Participan en forma creativa?
 - ¿Demuestran interés en el desarrollo de la clase?
 - ¿Demuestran actitudes de solidaridad?
 - ¿Interpretan las consignas?
 - ¿Se agrupan libremente?
 - ¿Trabajan en forma independiente?
 - ¿Preguntan sus dudas?
 - ¿Manifiestan dificultades para realizar las tareas?
 - ¿Se integran al grupo?
 - ¿Manifiestan problemas de conducta?
 - ¿Evidencian aprendizajes fundamentales?

Observaciones:

GUÍA PARA OBSERVAR CARPETAS DE LOS/AS ESTUDIANTES



1. ¿Existe acuerdo pedagógico o pautas de trabajo explicitadas?
2. ¿Existe desarrollo de contenidos?
3. ¿Realizan actividades variadas?
4. ¿Realizan esquemas, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, gráficos, resúmenes, etc.?
5. ¿Trabajan con problemas, guías de estudio, cuestionarios, textos, guías de lectura, guías de autoaprendizaje...?
6. ¿Realizan tareas de investigación?
7. ¿Existen correcciones de las tareas de la carpeta?
8. ¿Existe una organización y secuenciación lógica en la carpeta?
9. ¿Tienen las evaluaciones firmadas por padres o tutores?
10. ¿Tienen registro de evaluaciones orales?

Observaciones:

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



ESPACIO CURRICULAR:

CURSO:

DOCENTE:

1. ¿Las propuestas de evaluación son coherentes con el trabajo desarrollado en clase?
2. ¿Las actividades propuestas apuntan a la evaluación de los aprendizajes acreditables acordados en el área?
3. ¿Se plantean los aprendizajes acreditables y los criterios de evaluación?
4. ¿Se plantean claramente las consignas y tareas?
5. ¿Se determina previa y cuidadosamente el puntaje de cada tarea?
6. ¿Se consideran procesos y resultados en la corrección?
7. ¿Se respetan los acuerdos elaborados en el área y en la institución? (pautas/ aprendizajes acreditables/ criterios de evaluación/ instrumentos de seguimiento/ etc.?...)

Observaciones:

GUÍA DE ANÁLISIS DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE



*** ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA CLASE**

1. ¿Están diferenciados los momentos de la clase? (inicio/ desarrollo/ cierre)
2. ¿Existe una buena preparación de la clase?
3. ¿Hay coherencia entre intenciones educativas, saberes, estrategias didácticas y evaluación?
4. ¿Propone actividades interesantes, variadas, adecuadas, diferenciadas, facilitadoras de la comprensión?
5. ¿Utiliza materiales y recursos didácticos en forma adecuada?
6. ¿Integra las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
7. ¿Estimula la participación de los/as estudiantes?
8. ¿Explica con claridad?
9. ¿Se preocupa por conocer el nivel de comprensión de los/as estudiantes?

*** CONTENIDOS/ SABERES**

1. ¿Maneja los contenidos que enseña?
2. ¿Trabaja saberes fundamentales?
3. Para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos, ¿tiene en cuenta:
 - los aprendizajes previos de los/as estudiantes?
 - las necesidades e intereses de los/as estudiantes?
 - los avances de las disciplinas?
 - temas ó tópicos generadores?
 - los acuerdos elaborados por el equipo docente de la escuela?
4. ¿Establece relaciones con los contenidos ya desarrollados, con la realidad, con otros espacios curriculares?
5. ¿Brinda ejemplos adecuados y suficientes para la comprensión de los temas?
6. ¿Plantea situaciones problemáticas para trabajar y usar los conocimientos?

*** ACTITUD DOCENTE**

1. ¿Muestra seguridad, apertura, flexibilidad en el desarrollo de la clase?
2. ¿Establece buena relación con los/as estudiantes?
3. ¿Tiene buena disposición para responder a las inquietudes y preguntas de los/as estudiantes?
4. ¿Genera un buen clima de trabajo en clase?

*** TRABAJO DE LOS/AS ESTUDIANTES**

1. ¿Participan los/as estudiantes en la clase?
2. ¿Se enganchan con la propuesta pedagógica?
3. ¿Realizan tareas individuales, grupales, de estudio independiente, de investigación?

*** PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN**

1. ¿Plantea la evaluación como una instancia más de aprendizaje?
2. ¿Planifica, organiza y explicita claramente la situación de evaluación? (criterios e instrumentos/ consignas y tareas/ puntaje/ tiempos)
3. ¿Las propuestas de evaluación son coherentes con el trabajo desarrollado en clase?
4. ¿Las actividades propuestas apuntan a la evaluación de los aprendizajes fundamentales?
5. ¿Brinda tiempo suficiente para que los/as estudiantes resuelvan la situación de evaluación?
6. ¿Genera un buen clima de trabajo durante la situación de evaluación?
7. ¿Existen momentos de autoevaluación de los/as estudiantes de su trabajo y aprendizaje?
8. ¿Analiza detenidamente los instrumentos y procesos en cada situación de evaluación, para identificar dificultades y planificar nuevas estrategias?
9. ¿Pide a los/as estudiantes que evalúen, en algún momento, su práctica docente?

GUÍA DE ANÁLISIS DE PROYECTOS CURRICULARES DE AULA (planificaciones)



ÁREA:

ESPACIO CURRICULAR:

CURSO/S:

RESPONSABLE/S:

• *Contiene:*

- Datos de identificación? (escuela, área, espacio curricular, curso, responsable)
- Intenciones educativas (expectativas de logro y aprendizajes acreditables):
- Ejes organizadores de las unidades?
- Saberes priorizados?
- Estrategias, materiales y recursos didácticos?
- Tiempos?
- Criterios e instrumentos de evaluación?

• *¿Se presenta en tiempo y forma?*

• *¿Hay coherencia entre intenciones educativas, saberes, estrategias didácticas y evaluación?*

• *¿El proyecto curricular considera DCP y resoluciones vigentes?*

• *¿Respeto los acuerdos del área y de la institución?*

Observaciones:
