

Evaluación Para el Aprendizaje:

Educación Básica Primer Ciclo

**Enfoque y materiales prácticos para lograr
que sus estudiantes aprendan más y mejor**



1 Presentación del Módulo

Una vez comenzado el curso, conversé con mis estudiantes acerca de cómo se sentían con las evaluaciones que se les hacían, tanto en mi subsector como en los otros. La respuesta fue lapidaria: mal. No se sentían motivados con las evaluaciones y no las comprendían. Muchas veces se sentían subvalorados, y otras, frustrados.

Docente de la formación 2005

Yo creo que la evaluación está muy botada. Pasamos una unidad, hacemos una prueba y se acabó. De ahí no hay más y lo máximo que hacemos es devolver la prueba corregida. La evaluación está muy desligada de todo y debiera ser al contrario, deberíamos hacer la evaluación a través del proceso.

Docente de la formación 2006

Este Módulo, el primero de los cuatro que conforman el presente libro de Evaluación Para el Aprendizaje para profesores del Primer Ciclo Básico, tiene una característica que lo hace distinto de los tres restantes: es más conceptual. Está constituido mayormente por artículos, escritos por docentes y académicos, sobre la evaluación y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.

Estos artículos han sido seleccionados porque las ideas centrales de cada uno son similares, y a grandes rasgos coinciden con los principios básicos que organizan la elaboración de este libro. Estas ideas centrales pueden ser resumidas en una conclusión simple: es posible y deseable utilizar la evaluación para promover el aprendizaje de los alumnos y alumnas. El acuerdo entre los autores alrededor de esta conclusión es relevante cuando se toma en cuenta que ellos pertenecen a diferentes países y, por lo mismo, a diferentes tradiciones y culturas educativas.

No obstante esta conclusión general compartida, los artículos incluidos aquí no son homogéneos. Presentan diferentes matices sobre la evaluación del aprendizaje, utilizan algunos términos técnicos de manera idiosincrática, y sus recomendaciones y consejos no siempre concuerdan completamente entre sí. Como se espera que la lectura de estos artículos estimule una discusión de carácter analítico, comparativo y crítico entre profesores y profesoras, el hecho de que existan matices distintos no constituye ningún problema.

En último término, la revisión de esta bibliografía especializada no busca que los profesores y profesoras que lo utilicen solo memoricen su contenido como si se tratara de una postura “oficial” e inamovible; su objetivo, más bien, es proporcionar algo de esta literatura especializada para dar inicio a una reflexión profunda sobre las prácticas evaluativas propias, que se espera conduzca a conclusiones personales. Por lo mismo, mientras mejor se trabaja este módulo menos teórico resulta.

Reflexionar críticamente acerca de una práctica, sea esta la evaluación de alumnos y alumnas o cualquier otra, no es algo obvio o evidente. No se nos ocurre pensar en cómo saludamos al quiosquero de la esquina todas las mañanas porque esa es una práctica, un hábito, una costumbre que damos por sentada. De manera similar, no se nos ocurre pensar en cómo, cuándo, con qué frecuencia, de acuerdo a qué normas o criterios evaluamos a nuestros estudiantes, simplemente porque lo que hacemos es una práctica habitual de todos los meses y años, y se considera –comúnmente– que esto es una parte más de nuestro rol como docentes.

Por lo mismo, el trabajo de este módulo comienza con un breve cuestionario sobre las prácticas evaluativas. Se espera que las preguntas ayuden a abrir un diálogo entre los profesores y profesoras, y una reflexión grupal y personal, no solo sobre cómo evalúan a sus alumnos y alumnas, sino también sobre el referente ideal que manejan de la evaluación.

A continuación se encuentran ocho artículos sobre la evaluación y su relación con el aprendizaje. Los primeros dos, “Evaluación Para el Aprendizaje: más allá de los lugares comunes” y “Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje” presentan en forma relativamente concisa las conclusiones de más de diez años de trabajo en aula por parte de un equipo de trabajo británico, The Assessment Reform Group. El siguiente artículo de los profesionales argentinos Nydia Elola y Lilia Toranzos, “Evaluación educativa: una aproximación conceptual”, se centra en el significado y finalidad de la evaluación y contiene una

explicitación de algunos términos frecuentemente utilizados. El artículo corto “¿Por qué debemos evaluar el trabajo de los niños?” es un documento del Programa de la Escuela Primaria de la Organización del Bachillerato Internacional. En forma sencilla identifica los objetivos de la evaluación y distingue lo que constituye una evaluación eficaz desde el punto de vista del estudiante y del docente. “Sobre el aprendizaje y evaluación”, trabajo de tres académicos estadounidenses, traza el vínculo entre estos dos procesos y transparenta la relación que hay entre la teoría evaluativa, por un lado, y las prácticas evaluativas en aula por otro. El sexto artículo es una adaptación del trabajo de un grupo de académicos universitarios de Queensland, Australia. La promesa que encierra su título, “Puntos a favor y en contra de la evaluación basada en criterios preestablecidos en comparación con la evaluación normativa”, se cumple a cabalidad. Los dos últimos artículos, “La misión de la escuela hoy en día: la superación por medio de los estándares” y “Evaluar y apoyar: construyendo capacidades para todos los profesores de estudiantes con y sin problemas de aprendizaje”, describen una nueva herramienta curricular, los estándares educativos. El primero, desde la experiencia norteamericana, promueve la utilización de los estándares para mejorar los logros de aprendizaje de todos los estudiantes; el segundo lo hace desde la experiencia Australiana, explicando los conceptos que definen a los estándares progresivos, que en esencia muestran la trayectoria típica del progreso del aprendizaje en un área específica, lo que permite situar y orientar el crecimiento del aprendizaje tanto de individuos como de grupos.

2 Objetivos del Módulo

I	Proveer lecturas diversas sobre la evaluación del aprendizaje y el uso de estándares educativos a fin de que sean revisadas y analizadas para precisar el enfoque y sus conceptos.
II	Motivar la identificación de problemas relativos a la evaluación de alumnos y alumnas y, con el apoyo de las lecturas y la discusión junto a otros profesores, inferir maneras de abordarlos.
III	Motivar una reflexión crítica de parte de los profesores y profesoras acerca de sus propias prácticas evaluativas, en especial, la relación entre estas y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
IV	Promover algunos principios claves de la Evaluación para el Aprendizaje.

3 Preguntas para reflexionar sobre el aprendizaje y la evaluación

El propósito de las siguientes preguntas es establecer, a partir de sus prácticas de aula, las percepciones de los profesores y profesoras acerca de la evaluación del aprendizaje. Con ello se busca facilitar una discusión entre colegas acerca de los problemas y dudas que existan al respecto.

Se sugiere que las respuestas queden registradas para que puedan ser consultadas en el futuro, ya sea cuando termine este módulo o en el desarrollo de los siguientes.

1. ¿Para qué le sirve a usted como profesor o profesora la evaluación? O bien ¿para qué utiliza la evaluación?

2. En una escuela ideal, ¿cómo imagina que sería la evaluación de los alumnos y alumnas? ¿Qué debiera considerar?

3. Piense en alguna experiencia agradable respecto de la evaluación que usted haya tenido como alumno o alumna. ¿Qué características hicieron que fuera agradable?

4. En general ¿con qué frecuencia evalúa a sus estudiantes? ¿Es una frecuencia considerada adecuada? ¿Son las evaluaciones mayormente sumativas o no? ¿Considera adecuado que así sea?

5. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utiliza mayormente? (por ejemplo, pruebas escritas de respuesta breve, proyectos grupales, disertaciones, etcétera). ¿Cuáles son las razones que fundamentan su elección?

6. Imaginando a sus alumnos y alumnas, ¿sabe usted lo que ellos piensan de las evaluaciones? ¿Por qué cree usted que ellos tienen esa opinión?

7. ¿Cuál es la manera que usted utiliza para comunicar los resultados a sus alumnos? ¿Por qué ha elegido hacerlo de esta forma?

8. En general, ¿qué espera que los estudiantes obtengan y aprendan de las evaluaciones?

4 Lecturas sobre la evaluación y el aprendizaje

A. Evaluación Para el Aprendizaje: más allá de los lugares comunes⁴

I. INTRODUCCIÓN

¿Puede la evaluación del desempeño escolar levantar los estándares y mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

La investigación reciente ha mostrado que la respuesta a esta pregunta es un sí rotundo. La evaluación del desempeño es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje. Pero debe usarse de manera correcta. No existe prueba alguna de que un aumento en la cantidad de pruebas que se tome a los alumnos y alumnas mejore el aprendizaje. En cambio la investigación sugiere que el esfuerzo debe ponerse en ayudar a los docentes a utilizar la evaluación como parte integral del aprendizaje para mejorar los niveles de logros de sus estudiantes.

II. EL PROBLEMA

Aunque ha sido ampliamente reconocido el valor y la importancia que pueda tener evaluar el desempeño durante el proceso de aprendizaje, en la práctica esto no sucede.

III. SEGÚN LA INVESTIGACIÓN EN GRAN BRETAÑA

En una revisión de la literatura sobre la evaluación y el aprendizaje, Paul Black y Dylan William sintetizaron las conclusiones de más de 250 estudios: las

iniciativas diseñadas para mejorar la eficacia de la forma en que se utiliza la evaluación dentro del aula sí pueden promover los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

El éxito de los intentos en esta dirección –esto es, conducentes a mejorar el aprendizaje a través de la evaluación– depende de cinco factores cuya implementación es solo aparentemente sencilla:

- Los profesores y profesoras proveen a sus alumnos y alumnas una retroalimentación efectiva.
- Los estudiantes están activamente involucrados en su propio aprendizaje.
- Los profesores y profesoras ajustan las estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- Existe un reconocimiento por parte de todos los actores involucrados acerca de la influencia profunda que tiene la evaluación en la motivación y la autoestima de los alumnos y alumnas, ambas variables cruciales en el proceso de aprendizaje.
- Los alumnos y alumnas saben cómo autoevaluarse y comprenden cómo hacer para mejorar su desempeño.

A la vez, los autores identificaron los siguientes factores que inhiben la utilización de la evaluación para mejorar los logros del aprendizaje:

- La tendencia de los maestros a evaluar la cantidad de trabajo entregado y su presentación formal en vez de evaluar la calidad del aprendizaje evidenciado en el trabajo.

⁴ Extractos traducidos de un documento redactado por un grupo de académicos de Gran Bretaña, después de 10 años de investigación sobre la evaluación de alumnos y alumnas. Los miembros del grupo (The Assessment Reform Group) son: Professor Patricia Broadfoot, Professor Richard Daugherty, Professor John Gardner, Professor Caroline Gipps, Professor Wynne Harlen, Dr. Mary James y Dr. Gordon Stobart. El documento en inglés es: Assessment Reform Group, *Assessment for learning: beyond the black box*, University of Cambridge School of Education, 1999. Selección y traducción de la Unidad de currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2003.

- La tendencia de dedicar más tiempo y atención en corregir trabajos y poner notas que en orientar a los alumnos y alumnas sobre cómo mejorar su desempeño.
- Un fuerte énfasis en hacer comparaciones entre estudiantes, que tiende a desmotivar a los más débiles.
- Generalmente la retroalimentación sirve para propósitos sociales y directivos en lugar de ayudar a los alumnos y alumnas a aprender de forma más eficaz.
- Falta de conocimiento por parte de los docentes en relación con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

IV. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA

Es importante distinguir la Evaluación Para el Aprendizaje como un modelo particular que es distinto de las interpretaciones tradicionales acerca de la evaluación. En lo que sigue están resumidas sus características más centrales. Concebida de esta forma, la evaluación:

- Es considerada como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje.
- Requiere que los profesores y profesoras compartan con sus alumnos y alumnas los logros de aprendizaje que se espera de ellos.
- Ayuda a los estudiantes a saber y reconocer los estándares que deben lograr.
- Involucra a los alumnos y alumnas en su propia evaluación.
- Proporciona retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso a paso, para mejorar su desempeño.
- Asume que cada alumno o alumna es capaz de mejorar su desempeño.
- Involucra tanto a docentes como a alumnos y alumnas en el análisis y reflexión acerca de los datos arrojados por la evaluación.

Este modelo contrasta con el tipo de evaluación que, en la práctica, quiere decir agregar procedimientos o pruebas al final de las unidades de trabajo programadas. Estos procedimientos o pruebas son separables

e independientes de la enseñanza de la unidad. La “retroalimentación” es recibir una nota. A pesar de que, según este modelo, la evaluación es un asunto que maneja el profesor o profesora (el Estado, por ejemplo, no se involucra), tiende a tener un fin más bien sumativo y no formativo.

Pero ¡atención!, el término “formativo” es susceptible de variadas interpretaciones: a menudo solo significa que la evaluación es frecuente en el tiempo y ha sido planificada en conjunto con la enseñanza. En este sentido la evaluación formativa no necesariamente contempla todas las características identificadas como marcas de la Evaluación para el Aprendizaje. Puede que una evaluación sea formativa porque ayuda al profesor o profesora a identificar áreas donde se requiere mayor explicación o adiestramiento. Pero desde el punto de vista de los alumnos y alumnas, su nota final y los comentarios escritos en los márgenes de sus trabajos, aunque pueden señalar sus puntos fuertes y débiles, no les dan pistas sobre cómo progresar hacia el logro de mayores y mejores aprendizajes.

La concepción del aprendizaje que subyace a este modelo es otro punto distintivo. El pensamiento actual sobre el aprendizaje sugiere que, en último término, son los mismos estudiantes los responsables de su propio aprendizaje (nadie puede aprender por ellos). Siguiendo esta línea, la Evaluación para el Aprendizaje necesariamente debe involucrar a los alumnos y alumnas en el proceso de evaluación, de este modo les proporciona información sobre cómo les está yendo y guía sus esfuerzos para mejorar. Una parte importante de esta información está constituida por la retroalimentación que provee el profesor o profesora a sus estudiantes, pero otra parte debe ser producto de la participación directa de los alumnos y alumnas en este proceso a través de la autoevaluación. En el contexto de la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se considera cada vez más importante desarrollar en los estudiantes la capacidad de saber cuándo han aprendido algo y la habilidad de dirigir y manejar su propio aprendizaje.

Entonces, en concreto, ¿qué sucede en la sala de clases cuando la evaluación se utiliza para mejorar el aprendizaje? Para comenzar con los aspectos más obvios, los docentes están involucrados en la recolección de información sobre el aprendizaje de sus estudiantes y los estimula a revisar su trabajo crítica y constructivamente.

Los métodos para obtener esta información sobre el aprendizaje son bien conocidos, y esencialmente se trata de:

- Observar a los alumnos y alumnas y escucharlos cuando describen sus trabajos y sus razonamientos.
- Plantear a los estudiantes preguntas abiertas, formuladas para invitarlos a explorar sus ideas y sus razonamientos.
- Proponer tareas que exigen a los alumnos y alumnas usar ciertas habilidades o aplicar ideas.
- Pedir a los estudiantes que comuniquen sus ideas no solo por escrito, sino también a través de dibujos, artefactos, acciones, dramatizaciones y mapas conceptuales.
- Discutir palabras claves y analizar cómo deben ser utilizadas.

Los docentes pueden, por supuesto, recolectar esta información a través de los métodos recién identifica-

dos y luego utilizarla de manera que tienda a mejorar el aprendizaje. El uso de esta información requiere que los profesores y profesoras tomen decisiones y actúen: deben decidir en qué consisten los próximos pasos en el proceso de aprendizaje y ayudar a los alumnos y alumnas a emprender el camino. Pero es de suma importancia acordarse de que son los estudiantes los que deben caminar; consecuentemente, los alumnos y alumnas más involucrados en el proceso de evaluación comprenderán mejor cómo extender y mejorar su aprendizaje. Un plan que involucra a los estudiantes en el juicio de sus propios trabajos –en vez de ser pasivos frente a los juicios de sus profesores y profesoras– tiene mayor probabilidad de levantar los estándares y los logros de aprendizaje.

Esta es una manera distinta de concebir la “retroalimentación”. El “alimento” que ofrece el profesor o profesora es un retrato del horizonte a alcanzar, del estándar o meta hacia dónde el alumno debe apuntar y que, de este modo, constituye un punto de comparación con su trabajo. El rol del docente –y lo que está en el centro de la enseñanza– es proveer a los estudiantes de las destrezas y estrategias requeridas para dar los pasos que necesitan para mejorar su propio aprendizaje.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- Segundo los autores, ¿hasta qué punto los factores que favorecen e inhiben la utilización de la evaluación para mejorar los logros de aprendizaje son una descripción de lo que sucede en su aula/escuela?
- Cuando los autores afirman que los factores de éxito tienen una implementación “solo aparentemente sencilla”, ¿a qué se refieren?
- ¿En qué sentido la investigación británica puede ayudar a mirar las prácticas evaluativas de un profesor o profesora que trabaja en una escuela o liceo en Chile? Dicho de manera distinta: ¿cuál es la relevancia para nosotros de las investigaciones llevadas a cabo por los autores?
- Describa el rol que los autores adjudican a la autoevaluación y señale en qué consiste en términos precisos ¿Cuán cercano o lejano es esta concepción de la autoevaluación de lo que usted entiende por ello?
- ¿Qué estrategias podría proponer para que sus alumnos logren autonomía suficiente como para que “sean responsables por su propio aprendizaje”?

He comprobado en mis últimas prácticas que enseñarles a los estudiantes el objetivo de la evaluación, los dispone positivamente frente a ellas.

Docente de la formación 2007

B. Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje⁵

- 1 Es parte de una planificación efectiva.
- 2 Se centra en cómo aprenden los estudiantes.
- 3 Es central a la actividad en aula.
- 4 Es una destreza profesional docente clave.
- 5 Genera impacto emocional.
- 6 Incide en la motivación del aprendiz.
- 7 Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
- 8 Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
- 9 Estimula la autoevaluación.
- 10 Reconoce todos los logros.

PRINCIPIO 1

La Evaluación para el Aprendizaje debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender

La planificación de un profesor o profesora debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante como a sí mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprenden las metas de aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos. También se debe planear cómo los alumnos y alumnas recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más.

⁵ Assessment Reform Group, "Assessment for Learning: 10 principles", <<http://www.assessment-reform-group.org.uk>>, (diciembre, 2005). Traducción de la Unidad de Curricular y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2005.

PRINCIPIO 2

La Evaluación para el Aprendizaje debe tener el foco puesto en cómo aprenden los alumnos y alumnas

Cuando el profesor o profesora planifica la evaluación y cuando él o ella y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, deben todos tener en mente el aprendizaje como proceso. Poco a poco los alumnos y alumnas deben ir tomando más conciencia sobre cómo aprenden, a fin de que su conocimiento de los “cómo aprender” sea igual a su conocimiento de “qué” tienen que aprender.

PRINCIPIO 3

La Evaluación para el Aprendizaje debe ser concebida como central en la práctica de aula

Muchas de las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases pueden ser descritas como evaluación. Las actividades y las preguntas impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades; lo que dicen y hacen los estudiantes es observado e interpretado, y entonces el profesor o profesora se forma un juicio sobre cómo mejorar y profundizar el aprendizaje. Estos procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clases, e involucran a docentes y estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.

PRINCIPIO 4

La evaluación debe ser considerada como una de las competencias claves de los docentes

Los profesores y profesoras necesitan saber cómo planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, retroalimentar a los alumnos y alumnas, y apoyarlos en la autoevaluación. Por ende, la evaluación vista de esta manera debe ser parte integral de la formación inicial de los docentes y de su perfeccionamiento durante el transcurso de su carrera profesional.

PRINCIPIO 5

La evaluación debe ser cuidadosa y expresarse en forma positiva, ya que por definición la evaluación genera impacto emocional en los alumnos y alumnas

Los profesores y profesoras deben ser conscientes del impacto que sus comentarios escritos y verbales (no solo las notas) generan en sus alumnos y alumnas, en la confianza que tienen acerca de sus capacidades y en su entusiasmo por aprender. Por todo lo anterior, los comentarios más constructivos son los que están enfocados en el trabajo y no en la persona que lo elaboró.

PRINCIPIO 6

La evaluación debe tener en cuenta la importancia de la motivación del estudiante

Una evaluación que enfatiza el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos) promueve la motivación. Por el contrario, la comparación entre estudiantes y sobre todo entre alumnos y alumnas más y menos exitosos rara vez ayuda a la motivación de aquellos menos aventajados. De hecho, puede llevarlos a retraerse aún más, porque a través de la retroalimentación se les ha hecho sentir que en definitiva no son buenos.

Hay estrategias de evaluación que preservan e incentivan la motivación por aprender: por ejemplo, que los profesores y profesoras provean retroalimentación positiva y constructiva, señalando cómo progresar; que abran espacios para que los alumnos y alumnas se hagan cargo de su propio aprendizaje; finalmente, que permitan a los estudiantes elegir entre distintas formas de demostrar lo que saben.

PRINCIPIO 7

La evaluación debe promover un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios según los cuales serán evaluadas

Para dar lugar a un aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan comprender en qué consisten las metas del aprendizaje y querer lograrlas. Esta comprensión y compromiso de parte de los alumnos y alumnas hacia su propio aprendizaje surge solo cuando han tenido alguna participación en la determinación de las metas y en la definición de los criterios que serán utilizados para evaluar su progreso hacia ellas. La comunicación clara de los criterios de evaluación implica formularlos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos.

PRINCIPIO 8

Los alumnos y alumnas deben recibir orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje

Los estudiantes necesitan información y orientación para poder planificar los siguientes pasos en su aprendizaje.

Los profesores y profesoras debieran identificar las fortalezas del aprendizaje de cada estudiante y sugerir cómo desarrollarlas aún más; ser claros y constructivos respecto a eventuales debilidades y las formas en que podrían enfrentarse; proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo.

PRINCIPIO 9

La Evaluación para el Aprendizaje debe desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para autoevaluarse, de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje

Los alumnos y alumnas que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que necesitan desarrollar y luego las pueden aplicar en conjunto con nuevos conocimientos y mejores comprensiones. Son también autorreflexivos, e identifican los próximos pasos para progresar. Una parte importante del trabajo del profesor o profesora es incentivar a los estudiantes a que se autoevalúen, con el fin de que a través del tiempo también sean responsables de su propio aprendizaje.

PRINCIPIO 10

La Evaluación para el Aprendizaje debe ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos los estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo

La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades independientemente del punto de partida; debe también reconocer el esfuerzo que estos logros significaron. En un mundo ideal, al tener claridad sobre lo que constituye un desempeño excelente y descripciones de los niveles de logro para alcanzarlo, y recibir retroalimentación con ideas concretas sobre qué hacer para avanzar, todos los alumnos y alumnas se benefician.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- ¿Hasta qué punto está de acuerdo con los diez principios enumerados y explicados en este artículo?
- Si pudiese conversar directamente con los autores, ¿qué preguntas les haría?
- ¿Cuáles son los principios que, a su juicio, requieren un mayor grado de precisión?
- ¿Cuáles son los principios que, según su experiencia profesional, serán los más fáciles/difíciles de poner en práctica? ¿Por qué? ¿Qué obstáculos habría que superar para lograr su implementación?

La evaluación para el aprendizaje nos permite recoger información relevante acerca de los aprendizajes logrados por los estudiantes y de aquellos aprendizajes que están en proceso de logro.

Jefe de unidad técnico pedagógica, formación 2007

C. Evaluación educativa: una aproximación conceptual⁶

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consta de dos partes diferenciadas, la primera de ellas consiste en una aproximación conceptual a la idea de evaluación o proceso de evaluación, cuáles son sus componentes y principales elementos a tener en consideración en la construcción de una idea más comprensiva de la evaluación. La segunda parte está integrada por un glosario que recoge los principales conceptos vinculados con los procesos de evaluación y los define de modo operativo.

I. UNA ESCENA POSIBLE

Son las cuatro de la tarde de un miércoles cualquiera en una escuela, los profesores van entrando a la sala de profesores para iniciar una reunión de trabajo. Sería un miércoles cualquiera si no fuera porque se aproxima el fin de curso. Ya se sabe, estos últimos días son siempre especiales: se incrementa el ritmo de trabajo, hay más prisa y tensiones. También aflora el cansancio acumulado durante todo el año y resulta inevitable la saturación de exámenes, notas, informes, entrevistas finales, etc... Se nota cierta mezcla de disgusto y desazón.

– ¿Y si no existieran las evaluaciones? – pregunta una profesora de lenguaje mientras se deja caer en una silla.

– ¡Cómo cambiaría todo!... nos dedicaríamos solo a enseñar, que de hecho es lo nuestro, ¿no les parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque

siempre nos falta tiempo, ¡al menos a mí! –responde otra profesora responsable del área de Matemática.

– Es cierto, si no fuera por la cantidad de pruebas y observaciones que hacemos podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre contrarreloj. Además, no sé ustedes, pero yo después del primer trimestre ya sé cómo terminarán el curso mis alumnos –comenta una tercera docente.

– Estoy de acuerdo, tanto control, tanto control, resulta exasperante. Pero suprimir las evaluaciones... eso es soñar.

– No sé qué decirles, creo que depende mucho de cómo se lo tome uno, de cómo se organice; creo que la evaluación podría servirnos mucho a nosotros como profesores porque ...

– Vos leíste mucho sobre el tema –le interrumpe la profesora de matemática– pero el asunto es complicado, hace tiempo que hablamos sobre el tema y no encontramos una solución que nos convenza a todos, en todas las áreas...

II. LOS SIGNIFICADOS MÁS FRECUENTES

Con mucha frecuencia las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo se basan en un conjunto de significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

6 Ver artículo completo de Nydia Elola y Lilia Toranzos en: <<http://www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf>>, (06 de marzo, 2006).

En la escena que se referida en el punto anterior, vemos cómo se ponen de manifiesto algunas de las ideas con que se asocia la evaluación, las críticas habituales y sus aspectos más objetables.

1. Se destacan las opiniones que asocian la evaluación a los exámenes y estos últimos son considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza conservadora y autoritaria que produce secuelas negativas en el desarrollo de los alumnos.
2. La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas se suelen basar en una información muy elemental, es decir, que la tendencia en la práctica evaluadora es la de reducir el espectro de las informaciones y, por lo tanto, sobre simplificar los juicios de valor.
3. Con frecuencia los instrumentos de evaluación se usan con fines diferentes para los que fueron diseñados, por ejemplo cuando se administran altas calificaciones como premios y las bajas calificaciones como castigo, convirtiéndolas así en un instrumento de control disciplinario o similar.
4. Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación atribuible a múltiples causas, como la burocracia escolar, la presión del tiempo, cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de la evaluación más tradicional.
5. Existe una tendencia fuerte a identificar evaluación y calificación, lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto mismo de evaluación educativa.
6. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan, se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducida a la memorización comprensiva por ejemplo, lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje que, por lo tanto, debieran ser objeto de evaluación.
7. Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son las ideas relativas a:
 - El control externo.
 - La función penalizadora.

- El cálculo del valor de una cosa.
- La calificación.
- El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Estas ideas relacionadas con la calificación propia del ámbito escolar han ido permeando la definición de evaluación en su sentido más amplio y, a su vez, han contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora.

En este sentido, la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, es el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes.

Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos, definiendo el sentido de la orientación de tales acciones.

De este modo, a pesar de la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación.

Esto se manifiesta en escenas que a diario se repiten en nuestras escuelas que reafirman esta percepción generalizada de la evaluación como un requisito formal con escaso o nulo valor pedagógico.

III. HACIA UNA DEFINICIÓN MÁS COMPRENSIVA

En el proceso de construcción de una definición de evaluación que resulte más comprensiva es posible enumerar una serie de características que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación.

En primer lugar se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información, y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria, sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervenientes, etc....

En síntesis, es posible afirmar que en todo proceso de evaluación reconocemos la presencia de ciertos componentes:

1. Búsqueda de indicios. Ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. En este sentido siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación, finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios. Por ejemplo la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumnos requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.

2. Forma de registro y análisis. A través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios, este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario, ya que en todos los casos se cuenta con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.

3. Criterios. Un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir, de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y, a la vez, más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en la cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios, con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril, ya que solo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio, pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, es decir, quién y cómo se definen estos criterios. Esto se incrementa, teniendo en cuenta lo que se planteaba inicialmente de la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica escolar.

4. Juicio de valor. Íntimamente vinculado con el anterior, pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, este es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Este es un elemento central de toda

acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente, por lo que tanto la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis, y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.

- 5. Toma de decisiones.** Por último, la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y lo que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. Este es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes los demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención

que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y, por lo tanto, los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son el/los propósitos o finalidades que se persigue con la evaluación propuesta.

Teniendo en cuenta lo antedicho resulta oportuna, en términos generales, la definición propuesta por T. Tenbrink:

"Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones".



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- ¿Cuáles son las razones que, según las autoras, fundamentan el juicio de que "la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación"? ¿Hasta qué punto esta crítica podría hacerse extensiva a su escuela? ¿Qué tipo de acciones podrían ser realizadas en su aula y en su escuela para mejorar la situación?
- ¿A qué se refiere la afirmación de que "la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos"? ¿Hasta qué punto tienen estas características las evaluaciones que realiza comúnmente con sus alumnos y alumnas?

La evaluación es una forma efectiva de promover aprendizajes en los niños y niñas, por medio de la observación individual de logros, en los distintos escenarios evaluativos y con los objetivos claros y conocidos por cada uno de ellos; y a través de criterios evaluativos pre-establecidos.

Docente de primer ciclo, formación 2007

D. ¿Por qué debemos evaluar el trabajo de los niños?⁷

LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Los objetivos de la evaluación son fomentar el aprendizaje del alumno, proporcionar información sobre dicho aprendizaje y mejorar la eficacia del programa de la Escuela Primaria.

El aprendizaje del alumno se fomenta mediante:

- La evaluación de la experiencia y los conocimientos previos de los niños en relación con un tema o tarea determinados.
- La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como fin satisfacer las necesidades individuales o del grupo.
- La evaluación constante de su capacidad de comprensión.
- La estimulación para que los niños reflexionen sobre su aprendizaje y evalúen su trabajo y el trabajo de los demás.

La información sobre el aprendizaje del estudiante se proporciona mediante:

- Muestras de cómo los niños han trabajado.
- Estadísticas basadas en parámetros o criterios de evaluación explícitos.
- Los resultados de las pruebas.

La evaluación del programa de la Escuela Primaria utiliza una serie de estrategias que:

- Evalúan el rendimiento de los estudiantes en relación con las expectativas generales y específicas del programa.

- Evalúan el rendimiento del grupo en relación con otros grupos o cursos, tanto interna como externamente.
- Informan a los niños, los padres y los colegas.

LOS PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

Una evaluación es eficaz cuando permite al niño:

- Conocer y comprender de antemano los criterios por los que será evaluado.
- Analizar su aprendizaje y comprender lo que necesita mejorar.
- Demostrar plenamente su capacidad de comprensión conceptual, sus conocimientos y sus habilidades.
- Sintetizar y aplicar lo que ha aprendido, no simplemente recordar datos.
- Basar su aprendizaje en experiencias de la vida real que pueden conducirle a formularse otras preguntas o que lo enfrentarán a nuevos problemas para resolver.
- Centrar sus esfuerzos en lograr un rendimiento de calidad.
- Consolidar sus puntos fuertes y demostrar maestría y pericia.
- Expresar puntos de vista e interpretaciones diferentes.
- Reflexionar, autoevaluarse y participar en la evaluación de sus compañeros.

⁷ Programa de la Escuela Primaria: Manual de evaluación, Organización del Bachillerato Internacional, Enero, 2002.

Una evaluación es eficaz cuando permite al maestro:

- Planificar tareas de evaluación que se integren a la enseñanza, y no sean meros añadidos al final de la misma.
- Identificar y evaluar lo que es importante conocer.
- Fomentar la colaboración entre el niño y el maestro o entre los niños.
- Tener en cuenta los diferentes contextos culturales y formas de aprender y conocer.
- Utilizar un sistema de calificación que sea a la vez analítico y holístico.
- Proporcionar información que pueda transmitirse y ser comprendida por los niños, los padres, los maestros, el personal directivo del colegio y los miembros del consejo escolar, y que venga apoyada por las pruebas necesarias.
- Utilizar sus resultados en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Planificar más actividades que aborden áreas de interés para el maestro y los niños.

Para que la evaluación sea eficaz es necesario que, en las primeras etapas de la planificación del currículo, el maestro vincule las tareas de evaluación con la idea central de la unidad didáctica (independiente o transdisciplinaria). Las actividades y los materiales se deben seleccionar teniendo en cuenta este vínculo entre idea central y tarea de evaluación.

La evaluación continua permite al maestro entender más de cerca cómo el niño conoce, comprende y desarrolla habilidades y actitudes. Es asimismo un medio de explorar los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales de cada niño con el fin de adaptar la enseñanza a sus necesidades y capacidades. Los resultados de la evaluación permiten introducir mejoras en todo el programa de la Escuela Primaria del Bachillerato Internacional.

**Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:**

- Lea con detención las condiciones que definen una evaluación “eficaz” desde el punto de vista del maestro. ¿Qué podría hacer para acercar sus evaluaciones a este ideal?
- Haga este mismo ejercicio de reflexión desde el punto de vista del niño. ¿Cómo sería una evaluación que él/ella considere eficaz?

E. Sobre el aprendizaje y evaluación⁸

USANDO TEORÍAS COGNOSCITIVAS DEL APRENDIZAJE

Las nuevas teorías cognoscitivas sobre el aprendizaje apuntan en la misma dirección. Las teorías anteriores asumían que las habilidades complejas eran adquiridas parte por parte en una secuencia cuidadosamente arreglada de pequeños prerrequisitos y habilidades, a menudo articuladas en objetivos conductuales discretos. Se asumía que las habilidades básicas debían ser enseñadas y aprendidas antes de seguir al paso superior de enseñanza de habilidades de reflexión más complejas. La evidencia proporcionada por la psicología cognoscitiva contemporánea, sin embargo, indica que el aprendizaje no es lineal y no se adquiere ensamblando pequeños pedazos de información. El aprendizaje es un proceso continuo durante el cual los estudiantes están continuamente recibiendo información, interpretándola, conectándola a lo que ya saben y han experimentado (el conocimiento previo), y reorganizando y revisando sus concepciones internas del mundo, lo que se denomina “modelos mentales”, “estructuras de conocimiento” o “esquemas”.

LA NATURALEZA ACTIVA DEL APRENDIZAJE

La perspectiva cognoscitiva presente nos indica que el aprendizaje significativo es reflexivo, constructivo y autorregulado (Wittrock 1991, Bransford y Vye 1989, Marzano et. al. 1988, Davis et. al. 1990). Las personas no solo registran información, sino que crean sus propios entendimientos del mundo, sus propias estructuras de conocimiento. Saber algo no es solo recibir pasivamente información, es interpretarla e incorporarla al conocimiento previo que uno tiene. Además, ahora reconocemos la importancia de conocer no solo cómo desempeñarse, sino también cuándo hacerlo y cómo adaptarlo a nuevas situaciones. La presencia o ausencia

de pedazos discretos de información, que típicamente constituye el foco de muchas pruebas tradicionales de selección múltiple, no es de importancia primordial en la evaluación del aprendizaje significativo. En cambio, nos preocupa más si los estudiantes organizan, estructuran y usan la información contextualmente para resolver problemas.

EL APRENDIZAJE NO ES LINEAL

El aprendizaje no procede de la mejor manera en un orden jerárquico. Ya que el aprendizaje no es lineal y puede tomar muchas direcciones al mismo tiempo a un ritmo desigual, el aprendizaje conceptual no es algo que debe aplazarse hasta una edad determinada o hasta que se dominen todos los “hechos básicos”. Las personas de todas las edades y con distintos niveles de habilidades constantemente usan y retienen conceptos. La evidencia de hoy deja claro que la instrucción que enfatiza estructuras y prácticas sobre la base de hechos aislados hace un gran daño a los estudiantes. Insistir en que demuestren un cierto nivel de dominio aritmético antes de que se les permita comenzar con el álgebra o que tengan que aprender a escribir un buen párrafo antes de que se les permita escribir un ensayo son ejemplos del enfoque de las habilidades parcializadas.

Tal aprendizaje fuera de contexto hace más difícil organizar y recordar la información que se presenta. Demorar la aplicación de las habilidades aprendidas a la solución de problemas del mundo real hace que el aprendizaje de estas habilidades sea más difícil. Los estudiantes que tienen problemas para resolver “hechos básicos” en forma descontextualizada son a menudo puestos en clases o grupos aparte y no se les da la oportunidad de enfrentar tareas más complejas y significativas.

8 Joan L. Herman, Pamela R. Aschbacher, Lynn Winters, “Determining Purpose”, en *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development. Published by the Regents of University of California, 1992. Traducido por INCRE.

LOS APRENDICES TIENEN TALENTOS MÚLTIPLES

Las teorías actuales de la inteligencia que enfatizan la existencia de una variedad de talentos y capacidades humanas se apartan de la visión popular que ve a la inteligencia o habilidad como una capacidad singular y dada (Sternberg 1991, Gardner 1982). Gardner sostiene que, mientras la escuela tradicional ha enfatizado solo dos habilidades, la verbal-lingüística y la lógica-matemática, existen muchas otras importantes “inteligencias”, incluyendo la espacial-visual, la del movimiento, la musical, la intrapersonal e interpersonal. Gardner sostiene que todos los individuos tienen fortalezas en dos o tres de estas áreas. Más aún, existe una variedad tremenda en las maneras y en las velocidades en que las personas adquieren el conocimiento, en la atención y capacidad de memoria que pueden aplicar a esta adquisición de conocimiento y al desempeño, y en las maneras en que pueden demostrar el significado personal que han creado. Para tener éxito con todos los estudiantes, la enseñanza y la evaluación necesitan basarse en más que la inteligencia lingüística o de matemática lógica y suscribir el presupuesto de que todos los alumnos pueden aprender.

EL APRENDIZAJE INCLUYE COGNICIÓN, METACOGNICIÓN Y AFECTO

Estudios recientes sobre la integración entre aprendizaje y motivación destacan la importancia de las habilidades afectivas y metacognitivas (pensar sobre el pensamiento) en el aprendizaje (Mc Combs 1991, Weinstein y Meyer 1991). Por ejemplo, Belmont et al. (1982) sugieren que las personas que tienen dificultades en pensar y en resolver problemas difieren de las que no las tienen no tanto en las habilidades que poseen, sino que principalmente en el uso de estas. La mera adquisición del conocimiento y de las habilidades no implica que las personas sean pensadores competentes para resolver problemas. Deben también adquirir una disposición a utilizar las habilidades y estrategias y deben saber cuándo deben ser aplicadas.

La investigación y la experiencia en el campo de la escritura, por ejemplo (Gere y Stevens 1985, Burnham 1986), demuestran el valor de motivar a los alumnos a pensar cuidadosamente qué constituye un trabajo excelente y cómo juzgar sus propios esfuerzos. Proveer a los estudiantes de modelos de desempeño ejemplar y motivarlos a reflexionar sobre su trabajo les ayuda a entender e internalizar los altos estándares de calidad.

El aprendizaje significativo se ve como intrínsecamente motivador. El valor a largo plazo de algunas variables motivadoras tradicionales y extrínsecas como notas y “estrellas” es cuestionable. La investigación sugiere que esas técnicas pueden incluso obstaculizar la intrínseca motivación de un estudiante, resultando en un dominio o desempeño pobre (Lepper y Greene 1978).

LIGANDO EVALUACIÓN E INSTRUCCIÓN

El esquema de abajo resume muchos de los principios básicos del aprendizaje que se han discutido en este capítulo, y describe algunas de las implicancias que tienen estos principios en la instrucción y evaluación. La evaluación no solo se ocupa de cuánto se ha aprendido en una unidad de instrucción particular, sino que también da información útil a estudiantes y profesores sobre el progreso de los alumnos y sobre las maneras de mejorar.

Teoría: El conocimiento es construido. El aprendizaje es un proceso de creación personal de significado que utiliza la nueva información y el conocimiento previo.

► Implicaciones para la instrucción/evaluación:

- Promueve la discusión de nuevas ideas.
- Promueve un pensamiento diversificado, relaciones y soluciones múltiples, no solo una respuesta correcta.
- Promueve múltiples modalidades de expresión, por ejemplo: dramatización, simulaciones, debates, explicaciones a otros.

- Enfatiza las habilidades de reflexión crítica: analiza, compara, generaliza, predice y formula hipótesis.
- Relaciona nueva información con la experiencia personal y con el conocimiento previo.
- Aplica información a una nueva situación.

Teoría: Personas de todas las edades y habilidades pueden pensar y resolver problemas. El aprendizaje no es necesariamente una progresión lineal de habilidades singulares.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Involucra a todos los estudiantes en la resolución de problemas.
- No hace que la resolución de problemas, pensamiento crítico o discusión de conceptos dependa del dominio de habilidades básicas.

Teoría: Hay una gran variedad en estilos de aprendizaje, capacidad de concentración, memoria, ritmos de desarrollo e “inteligencias”.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Ofrece opciones en las tareas a realizar (no todas en la lectura y escritura).
- Ofrece opciones en el modo de mostrar maestría/competencia.
- Da el tiempo para pensar y hacer tareas.
- No abusa de las pruebas.
- Ofrece oportunidad de revisar, de re-pensar.
- Incluye experiencias concretas (ligadas a experiencias personales previas).

Teoría: Las personas se desempeñan mejor cuando saben el objetivo, ven modelos, saben cómo su desempeño se compara con un estándar.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Discute objetivos; deja que los estudiantes los definan (personalmente y como clase).
- Ofrece un rango de ejemplos de trabajos de

- estudiantes; discute sus características.
- Ofrece a los estudiantes oportunidades para auto evaluar y someterse a la revisión de sus pares.
- Discute criterios para juzgar el desempeño.

Teoría: Es importante saber cuándo usar el conocimiento, cómo adaptarlo y cómo administrar el propio aprendizaje.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Da oportunidades en el mundo real (o simulaciones) de aplicar/adaptar el nuevo conocimiento.
- Hace que los estudiantes se autoevalúen: que piensen en cómo han aprendido, que determinen nuevos objetivos, que expliquen por qué les ha gustado cierto trabajo.

Teoría: La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el aprendizaje y el desempeño.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Motiva a los estudiantes con tareas relacionadas con la vida real, y conectadas con la experiencia personal.
- Alienta a los estudiantes a ver una conexión entre esfuerzo y resultados.

Teoría: El aprendizaje tiene componentes sociales. El trabajo grupal es valioso.

► **Implicaciones para la instrucción/evaluación:**

- Da oportunidades de trabajo de grupo.
- Incorpora grupos heterogéneos.
- Hace posible a los estudiantes asumir una variedad de roles.
- Considera productos grupales y procesos grupales.

Las variadas formas de evaluación promueven una multiplicidad de objetivos que incluyen, pero no se limitan a la adquisición de conocimiento. Las pruebas no pueden seguir siendo tareas de tipo individual

limitadas a un horario, un tiempo, un papel y un lápiz para que los estudiantes demuestren lo que saben. Ahora las evaluaciones pueden ocurrir en muchos lugares e incluir trabajo individual y grupal, respuestas esperadas y no esperadas, y períodos cortos o largos. Es importante tener una discusión abierta entre estudiantes, profesores e incluso padres de

familia sobre los criterios y estándares de excelencia del desempeño. Como la evaluación es una parte integral de la instrucción, la elaboración de objetivos de aprendizaje es un primer paso crucial en el diseño de tareas significativas de evaluación y procedimientos de asignación de puntajes.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- Se repite en este artículo una idea que ha surgido en varios otros, esto es, la importancia de presumir que “todos los alumnos y alumnas pueden aprender”. ¿Cómo se comunica esta creencia positiva a los estudiantes? ¿Qué dichos o acciones realizadas por un profesor o profesora podrían poner en duda esta presunción?
- Según los autores ¿cuál es el valor de que alumnos y alumnas sepan en qué consiste un trabajo excelente? ¿Cuán fácil o difícil sería proveer este tipo de información a sus estudiantes?
- Desde su experiencia profesional (en determinados cursos o subsectores, por ejemplo) dé ejemplos de “aprendizajes significativos” que sean consistentes con lo que los autores afirman sobre este concepto.
- Seleccione las dos afirmaciones teóricas más relevantes, según su parecer. Revise las implicancias para la instrucción/evaluación en forma crítica. Identifique acciones concretas al respecto que mejorarían el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Al conocer los alumnos y alumnas los criterios de evaluación tenemos alumnos-as motivados, más seguros frente al proceso de aprendizaje y así vamos mejorando el rendimiento.

Docente de la formación 2007

F. Puntos a favor y en contra de la evaluación basada en criterios preestablecidos en comparación con la evaluación normativa⁹

La evaluación del aprendizaje de los alumnos y alumnas normalmente se basa en la comparación de su trabajo con uno de los estándares siguientes o una combinación de ellos: unos criterios previamente establecidos y el desempeño logrado por el resto de los alumnos en el grupo (la norma del grupo es el estándar en este caso).

En lo que sigue, en primer lugar se esbozarán los principios centrales de la evaluación basada en criterios preestablecidos, luego se identificarán las ventajas y desventajas de cada modelo. (Ver cuadro en pág. 39).

La evaluación basada en criterios preestablecidos considera propios los siguientes principios:

- i. El aprendizaje de los alumnos y alumnas es un proceso de interacción entre ellos y el profesor o profesora. En este proceso los alumnos deben comprender y tener la oportunidad de adueñarse de los objetivos con los cuales estarán trabajando.

- ii. Los alumnos y alumnas deben conocer y comprender las expectativas del profesor a través de la información que este provea acerca de los criterios que utilizará para juzgar su desempeño.
- iii. Los criterios de evaluación definen niveles de logro y su uso debe servir como desafío para que los alumnos y alumnas aumenten y mejoren sus conocimientos, habilidades y destrezas. El nivel de logro más alto debe definir un estándar de excelencia.
- iv. Los estudiantes deben obtener información acerca de su desempeño a través de instancias de evaluación de carácter formativa y sumativa.
- v. Luego de realizar una evaluación, el docente debe proveer a los alumnos y alumnas de información acerca de su desempeño en términos de los criterios previamente establecidos y conocidos por ellos.
- vi. Es a través de la interacción con los alumnos y alumnas acerca de los logros de aprendizaje evidenciados en las tareas evaluativas que los profesores y profesoras monitorean y mejoran su aprendizaje. Estas mismas evidencias deben servir para adecuar y ajustar las estrategias de enseñanza que son utilizadas por el docente en el aula.

⁹ Adaptación de: *University Policies and Procedures Manual*, Central Queensland University, www.cqu.edu.au/ppmanual/academic/assess/cribased.pdf, (12 de mayo, 2003).

COMPARACIÓN DE LOS DOS MODELOS, SUS VENTAJAS Y DESVENTAJAS

	VENTAJAS	DESVENTAJAS
Evaluación por criterios preestablecidos	<ul style="list-style-type: none"> Establecer objetivos claros para la evaluación contribuye a su validez y fomenta la responsabilidad de los alumnos y alumnas. Tener criterios de evaluación preestablecidos contribuye a que la evaluación sea confiable. Cuando hay comprensión de lo que se requiere para obtener logros de aprendizaje y buenas notas aumenta la motivación de los alumnos y alumnas para alcanzarlos (sobre todo si los estándares son altos, aunque posibles de alcanzar). El tiempo invertido en los preparativos de la evaluación generalmente conduce a disminuir el tiempo que se requiere para establecer notas exactas que se consideran fidedignas y justas. La información detallada que se obtiene a través de la evaluación sirve para ayudar al profesor o profesora en la elección de estrategias de enseñanzas posteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> La formulación de criterios toma tiempo y requiere experticias teóricas y prácticas específicas. La formulación y posterior aplicación de criterios de evaluación no es una ciencia exacta. Siempre estará presente el papel del juicio profesional. El reconocimiento del papel del juicio en la evaluación asusta a algunos profesores y profesoras, porque creen que "juicio" equivale a "subjetividad".
Evaluación de acuerdo a normas	<ul style="list-style-type: none"> A veces es considerado un sistema científico y objetivo. Para los mejores alumnos y alumnas, puede servir como estímulo. Es más simple que establecer criterios de desempeño. Permite hacer de manera fácil un ranking de estudiantes. Deja en libertad a aquellos que evalúan, hay menos límites en comparación con el uso de criterios de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede tener como resultado que los alumnos y alumnas que han recibido la misma nota posean distintos niveles de logro. Esta diferencia se acentúa si, por ejemplo, se compara estudiantes pertenecientes a diferentes instituciones. Oculta la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. Los alumnos y alumnas no pueden controlar su propio nivel de logro porque no pueden controlar el desempeño de los demás alumnos en su grupo. Puede inducir ansiedad en los alumnos y alumnas, con una baja en su autoestima. Según algunos estudios, promueve un enfoque de aprendizaje de tipo superficial. Da la ilusión de control institucional.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- Piense en el significado de cada afirmación, sea esta negativa o positiva. Cuando sea posible, identifique ejemplos relevantes que provengan de su propia experiencia.
- Después de estudiar en qué consisten las ventajas y desventajas de los dos modelos, según los autores, ¿agregaría o sacaría alguna? ¿Hasta qué punto se siente interpretado(a) por las críticas y alabanzas formulados hacia ambos modelos? ¿En qué consisten sus propios juicios al respecto?

G. La misión de la escuela hoy en día: la superación por medio de los estándares¹⁰

La sociedad se ha visto obligada a redefinir el papel de sus escuelas. Ya no son lugares que solo clasifican y ordenan a sus estudiantes en un ranking. Hoy deben ser lugares en donde todos se vuelvan competentes, en donde todos conozcan los estándares preestablecidos y no se deje atrás a nadie. Los encargados de las políticas públicas, cada vez más, están considerando la evaluación como una poderosa herramienta que obliga a las escuelas a asumir su nuevo papel. Si miramos de cerca el vínculo entre esta redefinida misión y la creciente confianza depositada en la evaluación, podemos encontrar un camino inmensamente potente para usar la evaluación en el desarrollo de escuelas efectivas.

Rick Stiggins.

Tradicionalmente las escuelas han usado la evaluación –el examen final, la prueba sorpresa y la amenaza con rojos en la libreta de notas– para motivar a sus alumnos. Nuestros profesores creían que, aumentando la angustia, aumentarían el aprendizaje. La evaluación ha sido el gran intimidador: se creyó que la presión por obtener buenas calificaciones motivaría a los estudiantes a hacer un esfuerzo mayor y por lo tanto ayudaría a lograr aprendizajes mayores.

Los recientes cambios en la misión de las escuelas han desacreditado este tradicional punto de vista acerca de la relación entre evaluación y motivación. Para saber cómo y por qué ha ocurrido esto debemos explorar la herencia que recibimos en evaluación y también sus implicaciones en la motivación de los alumnos. Como se verá, a través de esta retrospectiva descubriremos un modo mucho más productivo para colaborar con el éxito de los estudiantes.

LA ANTIGUA MISIÓN Y SU LEGADO

Los adultos de hoy crecimos en escuelas diseñadas para clasificarnos en uno de los varios segmentos del sistema económico y social. Las cantidades de tiempo destinadas a aprender eran fijas: algunos aprendían mucho y otros muy poco. A medida que avanzábamos en los cursos, los alumnos que aprendían mucho en los cursos previos seguían haciéndolo apoyados en esa base. Los que no lograban dominar los requisitos previos

en el tiempo asignado para eso no podían aprender lo siguiente. Luego de doce o trece años de trato similar quedábamos efectivamente repartidos en un continuo de logro que se reflejaba finalmente en el lugar que cada estudiante tenía en el ranking de la graduación.

Desde los primeros cursos algunos estudiantes aprendían mucho y muy rápido y obtenían consistentemente altos puntajes en las evaluaciones. Estas evaluaciones tenían un claro efecto emocional. Los ayudaban a verse como aprendices capaces y, por lo tanto, estos estudiantes se volvían progresivamente más seguros en la escuela. Esa confianza les daba la fuerza emocional necesaria para luchar por nuevos logros, pues creían que el éxito estaba a su alcance. Se convertían en ganadores académicos y emocionales. Adviértase que su fuerza emocional y su logro en los aprendizajes era gatillada por la percepción que tenían de su éxito en las evaluaciones formales e informales.

Pero había otros estudiantes, y no lo hacían tan bien. Obtenían puntajes muy bajos en las pruebas incluso durante los primeros cursos. El efecto emocional de las evaluaciones era claro. Comenzaban a cuestionar sus propias capacidades como aprendices, comenzaban a perder confianza en sí mismos, lo que a su vez los privaba de las reservas emocionales que son necesarias para seguir tomando riesgos. El fracaso público era vergonzoso: parecía mejor no exponerse a él y de este modo conservar la dignidad. Como su

¹⁰ Extracto de Stiggins, Rick, "From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: a Path to Success in Standards-Based Schools", *Phi Delta Kappan* Vol. 87, No. 4, December, 2005, p. 324-328. Título del fragmento y traducción de Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.

motivación disminuía, su desempeño caía en picada. Estos estudiantes se lanzaban por lo que, creían, era un tobogán irreversible hacia un fracaso inevitable y hacia la desesperanza. Adviértase, nuevamente, que la decisión de no seguir intentándolo era gatillada por la *percepción* que tenían de su desempeño en las evaluaciones.

Consideremos la realidad –en verdad la paradoja– de las escuelas en las que crecimos. Se consideraba un buen resultado que algunos estudiantes trabajaran duro y aprendieran mucho: terminarían en un alto lugar del ranking. Sin embargo, también era considerado un resultado aceptable que algunos estudiantes se rindieran al fracaso sin más esperanza, pues ocuparían los puestos más bajos del ranking. Estos resultados nacían de la misión implícita de la escuela: mientras mayor fuera la dispersión en los resultados de los estudiantes, más se reforzaba la idea de un ordenamiento jerárquico de los alumnos. Por lo mismo, el que algunos estudiantes se rindieran y no continuaran tratando de aprender (incluso que abandonaran la escuela) era percibido como un problema del estudiante, no del profesor o de la escuela. La responsabilidad de la escuela era proporcionar oportunidades para aprender: que el estudiante no las aprovechara era una posibilidad del sistema.

Nuevamente, notemos quién es el que utiliza las evaluaciones para decidir si vale la pena buscar la excelencia o renunciar a ese esfuerzo. Los “encargados de tomar decisiones basadas en datos” no son los profesores, los administradores escolares o los responsables de las políticas educativas. Son más bien los propios estudiantes: ellos mismos deciden si el éxito está o no a su alcance, si vale la pena esforzarse por ese aprendizaje y, finalmente, si lo intentarán o no. El proceso de tomar esta decisión está acompañado por emociones críticas –ansiedad, temor al fracaso, inseguridad y deseo de evitar riesgos– que son gatilladas por las percepciones que los estudiantes tienen acerca de sus propias capacidades según sus resultados en la evaluación.

Algunos estudiantes respondieron a las demandas de ese ambiente trabajando duro y aprendiendo mucho. Otros controlaban su ansiedad renunciando al esfuerzo y restándole importancia. ¿Cuál era el resultado? Exactamente lo opuesto de lo que una sociedad desea. En vez de no dejar ningún niño atrás, estas prácticas redujeron el logro de al menos tantos alumnos como los que se vieron beneficiados con ellas. Y la evidencia sugiere que las víctimas de esa reducción eran más frecuentemente miembros de algunas minorías étnicas y socioeconómicas en particular.

UNA NUEVA MISIÓN Y SU PROMESA EMOCIONAL

En años recientes, sin embargo, la sociedad ha llegado a comprender las limitaciones de las escuelas que solo clasifican y ordenan a sus estudiantes. Hemos descubierto que los estudiantes del tercio o la mitad inferior del ranking (y todos los que son expulsados antes de entrar al ranking) no logran en lectura, escritura y habilidad matemática las competencias básicas que necesitan para sobrevivir (no hablemos de contribuir) en una cultura que progresivamente es más compleja en lo técnico y más diversa en lo étnico. Cuando pedimos hoy que las escuelas no dejen a nadie atrás, la sociedad pide en realidad que sus educadores lleven a los estudiantes de los lugares más bajos del ranking a un nivel de competencia determinado. Llamamos a esas expectativas “estándares de logro académico”. Cada estado tiene los suyos y, como se trata de una política pública, las escuelas deben asegurarse de que todos los alumnos los alcancen¹¹.

Las implicaciones de este cambio de misión en el papel de la evaluación son profundas. Los procedimientos de evaluación y calificación diseñados para que solo algunos estudiantes pudieran superarlos (los estudiantes que están en lo más alto del ranking) deben ser revisados para permitir que todos los estudiantes, en un nivel determinado, puedan superarlos. Es más: los procedimientos que permitían que algunos estudiantes renunciaran y dejaran de intentar los aprendizajes (quizá incluso los empujaban a ello) deben ser re-

11 El autor se refiere al programa “No Child Left Behind”, del Departamento de Educación de los Estados Unidos. El programa fija estándares mínimos y entrega a cada estado cierto grado de flexibilidad en su aplicación.

emplazados por otros que promuevan la esperanza y el esfuerzo continuo. En breve, todo el ambiente emocional que rodea la evaluación debe cambiar, especialmente para los estudiantes que repetidamente obtienen un bajo nivel de logro.

La misión de los estudiantes ya no es solo vencer a sus compañeros en la carrera por el logro académico. Al menos en parte, su objetivo debe ser adquirir competencias. Los profesores deben creer que todos sus estudiantes tienen que llegar a un cierto nivel de logro académico, deben impulsar en todos sus estudiantes esa convicción, deben adaptarse al hecho de que aprenden a ritmos diferentes y usar distintas

formas de instrucción, y deben guiar a todos en el logro de los estándares.

Lo que impulsa a los estudiantes no puede ser solamente la competencia por un éxito artificialmente escaso. Puesto que todos los estudiantes pueden y deben alcanzar los estándares, la cooperación y la colaboración deben entrar en juego. El impulso de todos los estudiantes, no solo el de unos pocos, debe ser la confianza, el optimismo y la constancia. Todos los estudiantes deben creer que pueden lograr el aprendizaje si lo intentan. Deben tener acceso continuo a evidencias de lo que consideran un éxito académico creíble, aun cuando sean pocas.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- ¿En qué consiste la antigua misión de las escuelas según el autor? ¿Cuánto de esa “cultura del ranking” persiste en sus prácticas docentes?
- ¿Qué hacemos hoy en día con un niño que no desarrolla las competencias mínimas de su nivel? ¿Qué deberíamos hacer? ¿Qué podemos hacer?
- El texto insiste en que no se debe dejar que ningún niño quede atrás: ¿qué tan posible es lograrlo? ¿Qué se requiere para que eso sea una realidad?

H. Evaluar y apoyar: construyendo capacidades para todos los profesores de estudiantes con y sin problemas de aprendizaje¹²

INTRODUCCIÓN

En el contexto escolar y especialmente en los primeros años de escuela, la palabra evaluación inevitablemente produce reacciones encontradas. Por una parte, para muchos educadores que no comprenden bien la interdependencia intrínseca entre evaluación y pedagogía, este término les evoca nociones negativas como *hacer pruebas, clasificar y categorizar* que, a su vez, suponen efectos potencialmente dañinos para la autoestima de los niños y su compromiso permanente con el aprendizaje. Por otra parte, es importante destacar que los profesores evalúan a sus estudiantes continuamente e intuitivamente por medio de la observación, la interacción, la interrogación, la dirección y el apoyo a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rowe & Hill, 1996). En este sentido, Nuttal (1986) hace la siguiente observación general:

Desde un punto de vista, la evaluación del logro educacional es una parte integral de la enseñanza, aunque la mayor parte se realice de manera informal –por medio de preguntas y respuestas en clases, de observación del trabajo de los estudiantes– más que de manera formal por medio de pruebas y exámenes.

Es más, Nitko (1995) acuñó el término “evaluación formativa permanente”, que “le da al profesor y a los estudiantes la información que guía el aprendizaje día a día”. Nitko también hizo la útil distinción entre evaluación formativa y sumativa de la siguiente manera:

Sin embargo, lo que distingue las técnicas formativas de las sumativas no es tanto su naturaleza formal o informal. La distinción radica en el propósito para el cual se utilizan los resultados: la evaluación formativa permanente se concentra en monitorear y guiar el progreso de los estudiantes. Las evaluaciones formativas

continuas sirven principalmente para propósitos tales como: a) identificar los problemas de aprendizaje de los estudiantes de manera diaria y oportuna, y b) retroalimentar a los alumnos respecto de sus avances en el aprendizaje.

Torrence y Prior (1995) hicieron distinciones similares entre lo que ellos denominaron evaluación pedagógica divergente y convergente. Con posterioridad y argumentando a favor de la evaluación formativa, un reciente informe de la OECD afirma:

La evaluación formativa se refiere a las evaluaciones frecuentes e interactivas de la comprensión y progreso de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizaje y ajustar la enseñanza apropiadamente (OECD, 2005).

Tal como afirman profesores experimentados, la evaluación formativa, analítica e intuitiva constituye una de las influencias más poderosas para promover el crecimiento y desarrollo educacional de los estudiantes (Black & William, 1998; OECD, 2005; Rowe, 2005, 2007^a; Rowe & Hill, 1996). Es más, cada uno de estos métodos de evaluación brinda la oportunidad de observar los comportamientos de aprendizaje de los estudiantes que pueden ser utilizados tanto como diagnóstico o como indicadores del desarrollo del progreso del aprendizaje, y brinda también valiosa información para propósitos de intervención, especialmente, para estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizaje. Sin embargo, cada indicador por sí solo, entrega únicamente una pequeña parte del panorama general del aprendizaje y su desarrollo (Rowe, 2002). Este es el momento de detenerse brevemente en una provechosa discusión sobre la noción fundamental de crecimiento en el monitoreo del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

¹² Extractos de Ken Rowe, ASSESS and ASSIST: Capacity building for ALL teachers of students – with and without learning difficulties. Australian Council for Educational Research. Background paper to keynote address presented at the Combined LDA, RSTAQ & SPELD Associations Conference. Brisbane Convention & Exhibition Centre, 21-22 September 2007.

LA NOCIÓN FUNDAMENTAL DE CRECIMIENTO

Ningún concepto tiene una importancia tan radical para padres y profesores como el concepto de crecimiento. Tanto padres y educadores utilizamos muchos términos distintos para describir el crecimiento físico, cognitivo, afectivo y conductual, tales como *desarrollo, aprendizaje, progreso y mejoramiento*. Como quiera que se describa, el concepto de crecimiento individual está en el centro del trabajo profesional de los profesores. Este concepto alimenta nuestros esfuerzos para ayudar a los estudiantes a movilizarse desde donde están hacia donde pueden llegar: desarrollar más altos niveles de competencias comunicativas, habilidades sociales y conductuales más amplias, habilidades de resolución de problemas más avanzadas y mayor respeto por los derechos de los demás.

Íntimamente ligado con el concepto de *crecimiento*, se encuentra nuestra creencia fundamental de que todos los niños y adolescentes son capaces de progresar más allá de sus actuales niveles de desarrollo y logro –incluyendo aquellos estudiantes con dificultades de desarrollo y aprendizaje–. Como educadores, entendemos que estudiantes de la misma edad se encuentran en distintas etapas de su desarrollo y aprendizaje y que progresan a ritmos distintos. No obstante, compartimos y estamos de acuerdo que cada estudiante se encuentra en una ruta de *desarrollo del aprendizaje*. El desafío consiste en comprender el nivel actual de progreso de cada estudiante y brindar las oportunidades que fomenten un mayor *crecimiento*, y minimizar la influencia de factores que puedan impedir tal *crecimiento* –especialmente en los primeros años–.

El compromiso profesional de apoyar el *crecimiento* requiere de una comprensión profunda del concepto. ¿Cuál es la naturaleza del *progreso* en un sector de aprendizaje específico? ¿Cuáles son las rutas y secuencias típicas de desarrollo del niño? ¿Qué significa crecer y mejorar? ¿Qué es posible observar como indicador de progreso y qué es necesario hacer para maximizar el progreso? Aquellos profesores

que han puesto la mirada en apoyar y monitorear el crecimiento de largo plazo de los estudiantes, tienen una comprensión bien desarrollada de cómo avanza típicamente el aprendizaje en un área y de los obstáculos más comunes para progresar –comprensiones tácitas fundadas en las observaciones diarias y en la experiencia, que también pueden ser avaladas por la teoría y la investigación–.

LA EVALUACIÓN Y MONITOREO DEL PROGRESO

Los padres están familiarizados con las tablas de crecimiento de estatura y peso que normalmente utilizan los pediatras. Una característica importante de estas tablas es que el progreso o crecimiento se mide en referencia a escalas calibradas de acuerdo a definiciones universales (en este caso, peso en libras y/o kilogramos), en base a normativas y datos obtenidos de la población y/o un gran número de niños y adolescentes. Si bien es cierto que mapear el crecimiento del aprendizaje todavía tiene que lograr ese nivel de precisión, los grandes avances en medición educacional y en medios de información son estimulantes (ver Embretson & Hershberger, 1999; Masters, 1999, 2004a, b; Masters & Keeves, 1999; Masters & Forster, 1996a, b; Wilson, 2005).

Monitorear el aprendizaje individual de los estudiantes y su progreso en el tiempo requiere que el progreso sea evaluado con escalas bien construidas, empíricas y comunes (o “mapas” cuantitativos), y que son descritas cualitativamente. El uso de estos “mapas” permite el monitoreo, tanto de grupos como de individuos durante todos los años de escolaridad (y a veces más allá). Tales “mapas” y la información que reportan permiten una comprensión más profunda del progreso del aprendizaje que la que se puede obtener de una “visión estática” (“fotografía de corte seccional”) que simplemente evalúa los logros de los estudiantes en diferentes edades y/o momentos. Es más, los “mapas” son una importante ayuda para monitorear el progreso de los estudiantes, y para comunicarse con apoderados y otros profesores.

Al hacer un seguimiento de un grupo de individuos por una cantidad de años, es posible identificar similitudes en los patrones y logros del aprendizaje. Las evaluaciones de este tipo demuestran que, en la mayoría de las áreas del aprendizaje escolar, es posible identificar patrones típicos de progreso del aprendizaje debido, en parte, a secuencias naturales (el hecho que algunos aprendizajes inevitablemente se construyen a partir de aprendizajes previos), pero también debido a las convenciones comunes utilizadas para secuenciar las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes progresen en un área de aprendizaje de manera muy semejante es lo que hace posible enseñar en grupo. Sin embargo, no todos los estudiantes aprenden exactamente de la misma forma, e incluso hay algunos que parecen ser notoriamente diferentes en la forma de cómo aprenden. La comprensión de los patrones típicos de aprendizaje facilita la identificación y la apreciación de los individuos que aprenden de manera distinta a estos patrones típicos, incluyendo aquellos que experimentan dificultades de aprendizaje.

Basado en el concepto de *evaluación del desarrollo del aprendizaje*¹³, el “mapeo” del progreso típico en un área de aprendizaje es un marco útil para medir, describir y monitorear el crecimiento en un período de tiempo tanto a nivel individual como a nivel grupal.

Tales mapas hacen explícito lo que se entiende por crecimiento (o progreso) e introducen la posibilidad de ubicar y estudiar las trayectorias tanto de individuos como de grupos.

DOS ENFOQUES CONTRASTANTES

Algo que tienen en común la mayoría de los métodos de evaluación es el énfasis para especificar, en primer lugar, qué se espera que los estudiantes hagan y luego comprobar si efectivamente lo hacen. Este énfasis ha conducido a dos grandes enfoques de evaluación que contrastan entre sí.

El primer enfoque se puede denominar como el modelo de “puede hacer” (“can-do”), “lista de cotejo” (“checklist”) o modelo “basado en resultados de aprendizaje”, que sigue siendo fuertemente influenciado por los movimientos de medición de objetivos conductuales, de “mastery learning” y de criterios de referencia de los años 60 y 70. Característico de este primer enfoque es el desarrollo de listas detalladamente especificadas, de resultados de aprendizaje observables, en su mayoría descontextualizados. Por ejemplo, uno de los desempeños deseados para el Estándar 1 de lectura de los actuales Estándares de Aprendizajes esenciales de Victoria¹⁴ afirma: “en el Nivel 1, los estudiantes ‘parean’ textos escritos y orales dentro de su entorno inmediato...”. Si bien es cierto que este enfoque es un comienzo hacia especificaciones más explícitas de los tipos de conocimiento, habilidades y comprensiones que desearíamos que los alumnos desarrollen durante sus primeros (y también posteriores) años de escolaridad, es altamente improbable que “se puedan hacer juicios significativos del tipo ‘puede/no puede’ respecto de descripciones de resultados generales como las de este tipo” (Masters, 1994, p.6). De hecho, Noss, Godlstein & Hoyles (1989) han advertido que: “las nociones de ‘puede hacer’ descontextualizadas carecen de significación cuando se asocian, en cualquier sentido, a un criterio de referencia” (p. 115).

Incluso con especificaciones más explícitas de los resultados y con una delineación de contextos, Jessup (1991), Masters (1991, 2004 a, b), Noss et al (1989), Nuttall y Goldstein (1986), Wolf (1991), entre otros, desde hace algún tiempo advierten que las dificultades más importantes al confrontar el modelo de “lista de cotejo” o de “puede hacer” es que: (1) las descripciones de resultados están sujetas a una amplia variedad de interpretaciones, (2) son frecuentemente definidas en términos muy generales para asegurar comparabilidad, y (3) es poco probable que brinden bases confiables para monitorear los estándares de desempeño de los estudiantes a lo largo del tiempo. Aún más, dado que las descripciones de resultado del tipo de Victoria¹⁵ no han sido verificadas empíricamente, y no han sido calibradas con una escala común de desarrollo, su utilidad en

13 El concepto en inglés es *developmental assessment*.

14 Se refiere al estado de Victoria en Australia. Véase Victorian Essential Learning Standards: <http://vels.vcaa.vic.edu.au/>

15 Ibid 14.

términos de verificación del crecimiento de logros está severamente limitada. Una preocupación especial es que, dado que tales descripciones no están lo suficientemente refinadas, ellas: (a) no tienen utilidad de diagnóstico, y (b) proporcionan una muy escasa orientación para la posterior intervención y apoyo pedagógico de los profesores –independientemente de si los alumnos tengan o no dificultades de aprendizaje–.

El segundo enfoque de evaluación es el que Griffin (1998) y Master (1994) denominan “mapas de logro” incrementales. Masters (1994, p.9) indica:

Este enfoque, como el primero, busca lograr una identificación más explícita de los resultados de aprendizaje y un marco de referencia para localizar y seguir el progreso de un estudiante, un colegio o un sistema educacional completo. Pero este sistema no está construido sobre la base de la noción de una lista de cotejo de desempeños, sino sobre la base del concepto de crecimiento... el progreso del estudiante se conceptualiza y se mide contra un continuo de crecimiento, no como el logro de otro desempeño en una lista de cotejo.

Las ubicaciones a lo largo de este continuo de crecimiento se ilustran por medio de indicadores descriptivos de etapas o “niveles” de competencia creciente, típicamente mostrados por estudiantes en aquellas ubicaciones. Sin embargo, a diferencia del modelo “puede hacer” o lista de cotejo que describe el desempeño de los estudiantes de manera determinística, los “niveles” de desempeño a lo largo de este continuo de crecimiento se describen e informan de manera probabilística. Es decir, más que intentar realizar juicios inequívocos (“puede/no puede”), el enfoque de este modelo de crecimiento apunta a ofrecer estimaciones del “nivel” actual y en desarrollo de desempeño del estudiante y...

...entrega una descripción complementaria de los tipos de comprensiones y destrezas típicas que despliegan los estudiantes en ese nivel. Para estimar el nivel de logro actual del estudiante se puede utilizar una amplia variedad de instrumentos de evaluación (Masters 1994, p.11).

Una característica clave de los instrumentos de este tipo, es que todas las pruebas están calibradas en una escala de desarrollo común desde el inicio de la carrera escolar hasta el 9º y 10º grado. Estas pruebas son especialmente útiles para profesores que buscan: (a) monitorear el aprendizaje y el progreso de logros de sus estudiantes, (b) diagnosticar las fortalezas y debilidades específicas de los estudiantes, y (c) contar con indicadores para la intervención pedagógica ya sea para reforzar o con propósitos de profundización.

LA UTILIDAD DE LOS “MAPAS” DE PROGRESO.

Existen tres importantes ventajas en el monitoreo del progreso de los logros de los estudiantes en un determinado tiempo. Primero, el foco está en comprender el aprendizaje tal como lo viven los estudiantes. Por medio de estos enfoques se intenta comprender la naturaleza del crecimiento en un área de aprendizaje a lo largo de la carrera escolar, información que resulta ser vital para que los profesores puedan ayudar a sus estudiantes a aprender y a progresar en sus logros. El uso de los “mapas de progreso” del aprendizaje para hacer seguimiento y estudiar el progreso se destaca como opuesto a enfoques más tradicionales basados en el currículum que imponen una lista de objetivos de aprendizaje que se espera que los estudiantes logren, seguido de evaluaciones que determinan hasta qué punto se han logrado esos objetivos.

En segundo lugar, los “mapas” de aprendizaje empíricamente fundamentados proveen de bases no solo para explicitar el progreso individual y grupal, sino que también para estudiar las influencias en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes –de manera similar a los reportes de Hill et all (1998, 2002) de perspectivas cualitativas, y a los de Meiers, Khoo et al. (2006) que poseen perspectivas tanto cualitativas como cuantitativas-. El potencial de tales “mapas” está en la oportunidad que proporcionan para poder identificar y comprender la naturaleza tanto de los factores asociados al aprendizaje exitoso y al progreso rápido, como de aquellos que impiden el crecimiento del alumno. En tercer lugar,

tales “mapas” proveen un valioso marco para: (a) incorporar a los estudiantes para que activamente revisen el progreso de su propio aprendizaje; (b) informar a los apoderados; y (c) comunicarse con otros profesores en el mismo colegio o en otros, independientemente de su ubicación. Los comentarios típicos de los apoderados al recibir el progreso de los logros de sus hijos son:

Este informe del progreso de mi hijo es genial! Por primera vez, tengo tanto las descripciones como la evidencia de lo que ha logrado, lo que está logrando y lo que le queda por lograr todavía. Con la guía del profesor, ahora sé cómo ayudar mejor a mi hijo en casa. Antes no tenía idea de lo que se esperaba o cómo podía ayudar.

Igualmente los profesores continúan haciendo comentarios positivos respecto de la utilidad de estos “mapas” de progreso. Un comentario típico es:

Al utilizar estos mapas, puedo hacer seguimiento del progreso del aprendizaje de cada alumno de la clase tanto como de todo el curso, en contraste con las normas de su edad y curso. También me sirve para identificar lo que tengo que hacer para ayudar a aquellos alumnos que no están progresando tanto como podrían o deberían.

Claramente estas ventajas implican consideraciones importantes sobre cómo se mide, se monitorea y se informa el progreso educacional a través del tiempo.

En contraste, cuando la evidencia sobre el logro del estudiante se reduce a decisiones de sí o no, o a juicios de si “puede/no puede” de acuerdo a un estándar anual de desempeños, se pierde valiosa información sobre el progreso de logros y aprendizajes del estudiante. El mejoramiento del aprendizaje escolar del estudiante y las maneras de informarlo dependen de una apropiada comprensión de la variación en los niveles de desarrollo y logros de los estudiantes; la disposición a hacer monitoreo, localizar e informar el crecimiento individual en un sector de aprendizaje a través de los años escolares; y el compromiso de ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje a los niveles de logros reales de los estudiantes independientemente de su edad/curso, o de si tiene o no dificultades de aprendizaje (ver Westwood, 2006).

Finalmente, y quizás más importante aún, el tipo de “mapas” de logros incrementales que se presenta en este artículo y la información que reportan, constituyen ayudas importantes para: (a) la integración de la evaluación en el ciclo de la enseñanza y el aprendizaje (ver Westwood, 2000, 2001, 2005), (b) ayudar a los estudiantes a tomar “posesión” de su aprendizaje y del progreso de sus logros, y (c) comunicarse con los padres y otros interesados relevantes. Todo esto es “sentido común” de acuerdo a cada uno de los criterios de la efectividad educacional. Lamentablemente, tal “sentido común” no es tan común.



Preguntas para orientar la reflexión en torno al texto leído:

- ¿Cuáles son las principales diferencias entre los dos enfoques de evaluación que se plantean en el texto?
- ¿Cuál de estos enfoques se asemeja de mejor manera a su forma de entender la evaluación? ¿Por qué?
- Desde su perspectiva ¿Cuál es la importancia de enlazar el concepto de progreso que plantea el autor y la evaluación del aprendizaje de los alumnos?
- ¿Qué rol cumple la evaluación a partir del enfoque que propone el autor?
- ¿De qué manera podría ayudar a su labor pedagógica y a sus alumnos, contar con una descripción de progreso del aprendizaje en su subsector?

5 Algunos principios clave de la Evaluación Para el Aprendizaje

- La evaluación es un proceso que permite recoger evidencias sobre el aprendizaje logrado por los alumnos y alumnas en un momento dado. El objeto de la evaluación es el trabajo producido por un estudiante, nunca su persona.
- Todo alumno progresiona e incrementa su aprendizaje en áreas diversas, por lo que la evaluación debe monitorear este crecimiento durante la trayectoria escolar para retroalimentar al alumno sobre lo que ha aprendido y los pasos que debe seguir para crecer en su aprendizaje, así como también al docente para revisar sus prácticas pedagógicas.
- Las dimensiones de aprendizaje que son claves desde el punto de vista del sector de aprendizaje y el nivel de enseñanza que cursan los alumnos y alumnas constituyen los criterios que se usan para evaluar el aprendizaje.
- Los criterios deben ser compartidos con los alumnos y alumnas durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de que los conozcan, los comprendan, y puedan orientar su trabajo de acuerdo a ellos.
- Debe recordarse que la evaluación involucra necesariamente un juicio de valor. Esto ocurre cuando un profesor o profesora le otorga una calificación numérica a la prueba de un alumno o alumna, y también cuando utiliza un concepto, por ejemplo “pobre” o “excelente” para designar el nivel de logro alcanzado en un momento dado por un alumno o alumna.
- El docente debe responsabilizarse por los instrumentos de evaluación que desarrolla y usa con sus alumnos y alumnas, en el sentido de asegurar que efectivamente permiten recoger evidencias sobre los aprendizajes que definió en los criterios de evaluación pre establecidos.