

Sobre Evaluación

Cecilia García Maldonado y María Laguna

Evaluar aprendizajes en la escuela implica emitir un juicio de valor sobre un objeto, conducta, situación, proyecto o proceso. Es decir, hacer una apreciación sobre la base de cierta información, pero que va más allá de una descripción. Desde este punto de vista, no es lo mismo evaluar que medir, aunque involucre actividades destinadas a recoger información de modo sistemático (Cols, 2008).

Las Prácticas compartidas pueden contemplar en su diseño tres tipos de evaluación con propósitos o finalidades distintas:

Diagnóstica: Evaluar para obtener un diagnóstico sobre saberes o aprendizajes que permitan tomar decisiones de enseñanza

Formativa: Evaluar para obtener información acerca de los procesos de aprendizaje que permitan orientar o guiar a los alumnos y ajustar las intervenciones didácticas

Sumativa: Evaluar para certificar y calificar aprendizajes logrados

Cuando se diseña la evaluación en una propuesta de enseñanza para desarrollar en un mediano o largo plazo es importante delinear propósitos o finalidades; instancias de evaluación (¿Cuántas y en qué momentos?); tipo de instrumentos; aspectos (¿Cuál es la dimensión del aprendizaje que voy a evaluar?) y los criterios (¿Cuál es la referencia que permite interpretar la información recogida?).

Un programa de evaluación debe ser consistente con la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta la especificidad de los objetivos formulados, los contenidos y capacidades a desarrollar y las actividades que se planifican considerando el marco general de los diseños curriculares.

1. Algunos aspectos para considerar

Pensar la evaluación

Planificar programas de evaluación que integren estrategias de evaluación con propósitos diversos implica considerar tanto prácticas de evaluación sumativa con consecuencias formales, como la certificación o la promoción; como de evaluación diagnóstica o formativa que, si bien generan consecuencias de algún tipo, estas deberían tener el objetivo de contribuir a comprender las situaciones educativas y a emprender acciones de mejora.

Es usual que las Prácticas Compartidas incluyan estrategias de evaluación diagnóstica o formativa que permiten obtener información acerca de los saberes previos o aprendizajes de los alumnos y sus procesos (cómo lo hacen). Desde esta mirada, la evaluación formativa no es un acontecimiento específico al final de una



etapa, sino que implica diversas instancias y medios para obtener información. Algunas preguntas para pensar una propuesta de evaluación de los aprendizajes^[1]:

- ¿Qué tipo de información necesito?
- ¿Cómo recoger información acerca de aquello que quiero evaluar?
- ¿Son los instrumentos que elegí los más adecuados para recoger información acerca de estos aspectos?
- ¿Es confiable la información que tengo?
- ¿Dispongo de información semejante acerca de todos los alumnos?

Dar la voz a las y los estudiantes

Promover el compromiso de las y los alumnos con la evaluación limita el peso exclusivo de la voz de maestras para emitir un juicio de valor. Así, es posible incorporar en la evaluación instancias de autoevaluación y evaluación entre pares. Estas modalidades de evaluación no solo permiten obtener información sobre los aspectos relevantes del contenido de aprendizaje que las y los estudiantes han logrado adquirir efectivamente, sino también fortalecen su capacidad de reflexión sobre sus propios procesos y formas de aprender y las de sus pares.

En todos estos procesos de evaluación es necesario que las y los estudiantes conozcan los propósitos e indicadores para emitir juicios de valor y corregir acciones realizadas, promover la autonomía y la reflexión (Anijovich et al., 2004)

Considerar la dimensión comunicacional de la evaluación escolar

Es importante que las y los docentes puedan ofrecer, tanto buenas explicaciones acerca de qué se espera que las y los estudiantes logren, como una buena devolución (retroalimentación) que les posibilite alcanzar las metas a lo largo del proceso. En este sentido, la dimensión comunicacional de la evaluación implica que las y los docentes puedan poner en funcionamiento capacidades vinculadas con la observación, la empatía y la perspicacia para realizar devoluciones, con ciertas formas de entablar diálogos y de comprender cómo las y los estudiantes reaccionan a diferentes obstáculos cognitivos y cómo pueden superarlos. La forma de encarar las devoluciones a las y los estudiantes, tanto valorativas como descriptivas, es un desafío de la tarea docente. Existe una tendencia a utilizar con mayor frecuencia aquellas que destacan el valor del trabajo de estudiantes, pero no hay que olvidar que es en las devoluciones descriptivas o reflexivas, es decir, en la especificación de logros, de modelos de acción o de procedimientos para la revisión o reflexión por parte de las y los alumnos, en donde se exigen mayores esfuerzos. Es probable que resulte más sencillo, por ejemplo, en una actividad en el área de Ciencias Naturales, ofrecer una devolución de tipo valorativa del estilo: *¡Qué bueno, reconociste que el aceite flota sobre el agua!* Expresar manifestaciones de aprobación o devoluciones orientadas a aspectos afectivos o motivacionales en el aprendizaje suele ser más frecuente en las aulas de clase (Ravela, 2009). En cambio, en las devoluciones descriptivas o reflexivas, los comentarios que invitan al análisis son tal vez los que merecen especial atención y es deseable que aparezcan, ya que invitan a ampliar el horizonte de reflexión de los estudiantes. En el ejemplo anterior de la clase de Ciencias Naturales, el maestro también podría haber agregado: *¿Cómo es que hay un líquido por encima del otro y que no se mezclan?* (Ministerio de Educación, 2019)

2. Sobre la selección de instrumentos o herramientas de evaluación

¿Cómo se seleccionan los instrumentos de evaluación? Es importante tener en claro en cuáles son los propósitos de la evaluación. ¿Mi propuesta de enseñanza involucra una evaluación diagnóstica, sumativa o formativa? Cuando esto está despejado o definido es importante considerar los criterios para elegir los instrumentos que mejor permitan satisfacer ese propósito.

Un criterio relevante tiene que ver con la consideración de aquellos instrumentos que permitan relevar información más compleja y articulada. Otro es considerar aquellos instrumentos o herramientas que permitan dar cuenta de los procesos más dinámicos por los que atraviesan las y los alumnos durante su aprendizaje. De esta manera, cuando diseñamos una propuesta de evaluación formativa, se podría vincular más con la metáfora de una película que con la de una fotografía. También es importante que cada maestra/o pueda identificar los aprendizajes que están a la vista continuamente, y aquellos que requieren instrumentos más precisos con la complejidad que plantea no recurrir a situaciones aisladas y puntuales.

¿Uno o varios instrumentos?

Para la elaboración de un programa de evaluación los instrumentos se pueden combinar y servir a varios propósitos: por ejemplo, las rúbricas pueden brindar información sobre el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, ofrecer evidencias que permitan calificar el desempeño. Lo mismo ocurre cuando diseñamos una propuesta de evaluación auténtica. Cuando la literatura pedagógica se refiere a la autenticidad en la evaluación señala características fundamentales que debe tener una propuesta: un propósito y un producto tangibles; el abordaje de problemas o metas del mundo real; la existencia de destinatarios concretos; la movilización de diversos recursos cognitivos y la disposición de un tiempo extendido para el proceso de aprendizaje. (Anijovich, 2014)

Para la elaboración de un programa de evaluación es posible recurrir a diversas técnicas y seleccionar diversos instrumentos, de modo de articular la observación (que es una técnica) en situaciones de clase habituales con la organización de momentos y actividades específicamente diseñadas para evaluar con los instrumentos creados para tal fin.

Hay que considerar que la generación de evidencia y documentación dependerá de los instrumentos que se construyan para un efectivo registro de la información recogida en tales situaciones y su posterior análisis y devolución a los alumnos.

Propuestas para armar un repertorio

- Las matrices o rúbricas y listas de cotejo son instrumentos que permiten relevar información acerca de las cualidades del trabajo de los estudiantes. Este tipo de instrumentos ofrece una guía sobre cómo avanzar, criterios para tener en cuenta para la elaboración de un trabajo, y muestra niveles de progreso posibles para cada uno de estos criterios. Suelen utilizarse con frecuencia como complemento necesario de otros instrumentos, tanto en instancias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. En la evaluación formativa, la observación es una técnica que se potencia con listas de cotejo o matrices. Hay que considerar que la

observación es un proceso que requiere atención voluntaria y que está orientado por un objetivo organizador y dirigido a un objeto con el fin de obtener información (De Ketele, 1984). Para ser coherente con sus objetivos, la observación debe estar guiada por criterios que garanticen la validez de los registros y de las interpretaciones asociadas a ellos.

- El registro o recopilación de evidencias que los estudiantes realizan de sus propias producciones a lo largo de un periodo determinado es también una herramienta que permite relevar información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estos instrumentos ponen en primer lugar la voz de los alumnos para reflexionar sobre sus aprendizajes. Para este tipo de herramienta se solicita la identificación de las decisiones que fueron tomando, una comunicación de sus aprendizajes y análisis de estos; usualmente se solicita que los estudiantes puedan ofrecer una reflexión acerca de las dificultades y los progresos obtenidos. La forma actualmente más difundida son los portafolios.
- Los diarios de clase son un instrumento metodológico que da cuenta de la mirada del docente sobre las prácticas que está desarrollando y favorece la reflexión sobre lo que hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia. Es un instrumento que favorece el trabajo descriptivo, analítico y valorativo del proceso de reflexión sobre la práctica de enseñanza. (Anijovich, R. et al., 2009)
- Cuando se quiere relevar aprendizajes que no están a la vista continuamente, una herramienta o instrumento que se suele utilizar para obtener información son los organizadores gráficos, que suelen integrar saberes y permiten comunicar conocimientos construidos, las relaciones que las y los estudiantes establecieron y los procesos que llevaron a cabo para llegar a finalizar el trabajo. Dentro de este gran grupo se encuentran los mapas o esquemas conceptuales.
- Las pruebas constituyen una técnica que, aunque ha sido la más difundida o la más utilizada en el pasado, no carece de valor. En la actualidad, su uso se ha diversificado: pueden aplicarse en distintos momentos de la enseñanza y bajo diversos enfoques, desde la evaluación sumativa tradicional hasta la formativa, apoyándose a menudo en estrategias de gamificación.

Los instrumentos que se seleccionan en un programa de evaluación deben cumplir con los requisitos de validez y confiabilidad (Camilloni, 1998). Un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. La validez no se determina de manera absoluta sino en relación con los propósitos y la situación específica de aplicación. Algunos de los problemas de validez más usuales son: los instrumentos no evalúan lo que se supone deben evaluar, no abarcan adecuadamente lo que los alumnos deberían haber aprendido o los usos o consecuencias de la evaluación van más allá de lo que los resultados permiten. Un instrumento de evaluación es confiable cuando puede determinar si el aprendizaje que es evaluado está presente o ausente. La confiabilidad depende de la objetividad: la evaluación es independiente de la persona que evalúa.

Para cerrar

Evaluar de manera justa y equitativa a grupos numerosos integrados por estudiantes diferentes es un principio central para encarar las prácticas de evaluación escolar y para generar programas de mejoramiento de los aprendizajes que redunden en una distribución más democrática de bienes educativos.

Tener en cuenta los diferentes puntos de partida de los estudiantes y evaluar progresos en función de estos son aspectos que se enmarcan en estos principios de justicia y equidad. En el mismo sentido, estos criterios se expresan cuando se proponen programas de evaluación de aprendizajes considerando las particulares condiciones institucionales y didácticas.

Bibliografía

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R. et al., (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós

Anijovich, R., et al., (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: El enfoque de aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.

Camilloni, A. R. W. (1998) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. Camilloni, A. et. al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-91). Paidós.

Cols, E. et al., (2008). *Módulo N° 1, Curso: Las prácticas de evaluación en el nivel primario: problemáticas y enfoques*. Buenos Aires: CePA.

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar: Observación y evaluación en la práctica educativa*. Visor Libros.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Formación docente situada: Entre Maestros*. Dirección General Escuela de Maestros.

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89.

[1] Estas preguntas han sido extraídas del programa de formación continua diseñando por Estela Cols en el año 2008 para Escuela de Maestros (Ex CePA)