

La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo

**Alicia R. W. de Camilloni,
Susana Celman,
Edith Litwin y
M. del Carmen Palou de Maté**



PAIDÓS
Buenos Aires
Barcelona
México

1a. Edición, 1998

ISBN 950-12-2129-6

SUMARIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Presentación</i> | 9 |
| <i>La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza</i> | 11 |
| Edith Litwin | |
| <i>¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?</i> | 35 |
| Susana Celman | |
| <i>La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran</i> | 67 |
| Alicia R. W. de Camilloni | |
| <i>La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación</i> | 93 |
| María del Carmen Palou de Maté | |
| <i>Sistemas de calificación y regímenes de promoción</i> | 133 |
| Alicia R. W. de Camilloni | |

¿ES POSIBLE MEJORAR LA EVALUACIÓN Y TRANSFORMARLA EN HERRAMIENTA DE CONOCIMIENTO?

A Mario Garo, con quien inicié mis preguntas sobre este tema. A Gloria, Milagros y Marta, con quienes hoy, en la cátedra, comparto el intento de construir algunas respuestas.

Introducción

Escribir sobre el tema de la evaluación educativa suele ser una invitación a ceder a, por lo menos, una de las tres siguientes tendencias. La primera, caer en la tentación de desarrollar un discurso a la vez complejo y abstracto acerca de sus orígenes, trayectoria y connotaciones actuales. Esto puede resultar interesante y aun importante para suscitar reflexiones sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones dentro del campo educativo y fuera de él. Sin embargo, es posible que un enfoque de esta naturaleza importe más para los estudiosos de la pedagogía que para los docentes que trabajan en nuestras escuelas, que son los destinatarios principales del contenido de estas ideas y reflexiones.

El otro peligro es el opuesto. Consiste en reducir el foco de atención solamente al análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas destinadas a mostrar y ejemplificar, en el campo de las prácticas áulicas, una serie de metodologías e instrumentos. Un escrito de estas características se realiza, generalmente, con la pretensión de haber elaborado una propuesta innovadora y carente de dificultades interpretativas, para que pueda ser utilizado por los profesores de distintas asignaturas y niveles. Ubicarnos en esta opción significaría adoptar, aun sin quererlo, una concepción tecnicista dentro del campo pedagógico. Se reduce así el trabajo docente al seguimiento y aplicación de técnicas prescritas por los especialistas”. Se obvian o no se desarrollan los principios teóricos que las sustentan, a partir de los cuales los profesores podrían estar en condiciones no sólo de elegir, sino de generar nuevas alternativas dentro del enfoque más amplio de educación y de evaluación en particular por el que hayan optado.

Una tercera tendencia, bastante frecuente y que juzgo, con serias posibilidades de banalización y superficialización, es intentar responder a las preguntas *¿qué?*, *¿cuándo?*, *¿cómo?* evaluar, de manera directa y específica. Ésta, al igual que la anterior, suele quedarse en una prolija y ordenada descripción de cierto número de cuestiones, que se presentan bajo el formato de aparentes respuestas a preguntas, también aparentemente sustantivas. Dentro de esta tendencia, suelen encontrarse textos que aíslan la problemática evaluativa, enfocándola como un sencillo acto, para cuya “solución” sólo hace falta precisar algunas cuestiones que facilitarán, luego, actuar con precisión y efectividad.

La intención de este capítulo es plantear el tema desde otro lugar. A tal fin, se ha elegido a modo de encuadre general del trabajo, la presentación de una serie de criterios y principios, que poseen un cierto grado de generalidad y abstracción, analizándolos en un breve desarrollo teórico que intenta explicitarlos y, a la vez, acotarlos al tema propuesto. Asimismo, para cada uno de ellos se plantearán ejemplos pertinentes al campo de la evaluación educativa, posibles de ser relacionados con situaciones áulicas e institucionales. Nuestro objetivo principal es, entonces, poder generar y responder a los intereses y las necesidades de docentes preocupados por la calidad educativa de su trabajo, preocupación que comprende, entre otras, a las prácticas evaluativas.

La hipótesis con la que nos vamos a manejar es que, efectivamente, es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y para los alumnos, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se preservan y desarrollan otras.

Algunos principios como guía de reflexión

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a) La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 1996).</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Con este principio se pretende sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Se opone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos los han incorporado.

Por el contrario, lo que aquí se pretende destacar es que las actividades evaluativas –en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas– se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total.

La función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los mismo procesos e influjos socializadores, incluso legitimados democráticamente. La tarea educativa de la escuela se propone, por tanto, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto (Pérez Gómez, 1997).

La condición para que esto ocurra es que se conciba la tarea educativa como una propuesta que se pone a consideración de sus actores, quienes la ejercen con autonomía responsable y transformadora. Por ello, es posible entenderla menos como un tranquilo y organizado campo de certezas, y mucho más como un apasionante espacio generador de interrogantes.

Un enfoque prescriptivo de la educación supone que el docente limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han confeccionado para él. Esta suposición no sólo es éticamente insostenible sino, también, empíricamente falsa. Quienes tengan alguna experiencia en la profesión docente, saben que si hay algo que caracteriza a esta tarea es, precisamente, su imposibilidad de ser realizada siguiendo pautas muy específicas y analíticamente prescritas. Todo currículo y cualquier metodología, por organizados que estén, son sólo propuestas y sugerencias que se transforman por la acción mediadora de las instituciones y sus docentes.

Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianidad de profesores y alumnos. ES el núcleo mismo de este trabajo con el conocimiento y ES una actividad evaluativa. De otra forma, creemos que podrá haber instrucción, en el sentido que marca su etimología (“*informar*”), pero no un verdadero acto de conocimiento.

Veamos en un ejemplo esto que acabamos de afirmar teóricamente.

Supongamos que nos ubicamos en temas relacionados con la astronomía y, dentro de ella, específicamente con el sistema solar. Desde un inicio, como docentes, nos surgen distintas posibilidades:

- ¿Comenzaremos por las nociones referidas a la totalidad, al sistema, o, por el contrario, iniciaremos el proceso de enseñanza a partir de la noción de “planeta”, “satélite”, etcétera?
- ¿Qué “puerta” del conocimiento será conveniente utilizar para favorecer un aprendizaje más significativo: ¿la verbal?, ¿la gráfica?, ¿la informática?
- ¿Qué camino seguir y en qué orden?: ¿primero el tratamiento de nociones astronómicas y luego históricas, o al revés?
- ¿De qué modo los alumnos podrán comprender el concepto de “modelo” como modo de pensamiento y método científico?
- ¿Con qué nociones matemáticas relacionar este tema? ¿Con escalas? ¿Con el cálculo de velocidad, tiempo, etcétera? ¿Y físicas? La ley de gravedad, por ejemplo. También éticas: ¿el uso de animales en experimentos, la contaminación de la atmósfera?
- ¿Les pediremos a los alumnos, como “prueba de su aprendizaje”, que reproduzcan el esquema del sistema solar, con los nueve planetas, adjudicándole el nombre a cada uno de ellos, o quizás es posible pensar en la construcción de un modelo a escala? ¿Qué conocimientos y saberes se ponen en juego en uno y otro caso?...

Las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen.

Y por último, este principio también advierte que este modo de proceder con el conocimiento se aprende, es decir, puede verse favorecido y estimulado por procesos intencionales y sistemáticos encarados en función de un objetivo educativo explícito (“desarrollar en los sujetos actitudes evaluativas y críticas respecto de los contenidos del aprendizaje”) pero también son el producto de convivir en un ambiente educativo que se caracterice por este estilo de trabajo intelectual.

El mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar, en sus clases, los procesos que él mismo puso en juego al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opciones, sus hipótesis. Es posible comentarles: “Yo dudaba si comenzar por este o aquel tema... Creo que este enfoque es mejor porque... Elegí este modo de trabajarlo basándome en... Veremos si con esta actividad se logra... Ésta es una de las maneras de entender el tema; puede haber otras... Estemos atentos a los fundamentos...”, etcétera.

De este modo, los alumnos aprenden epistemología, democratización de las relaciones interpersonales, actitudes no dogmáticas hacia el conocimiento... Enseñanza y aprendizaje de los procesos de evaluación característicos de la relación de un sujeto crítico con el conocimiento.

b) La mejora de los exámenes comienza mucho antes, cuando me pregunto: “¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?”.

Este segundo principio está en íntima conexión con el primero. Surge, en gran medida, de las propias experiencias concretas de nuestro trabajo en Talleres con docentes, organizados en tomo del tema de la evaluación educativa.

La demanda para la realización de dichos Talleres, desde las escuelas, está fundamentada en necesidades que suelen expresarse con frases tales como: “Queremos mejorar nuestra forma de evaluar”, “No sabemos si evaluamos correctamente”, “A nosotros no nos han enseñado estos temas de la evaluación”, “En esta escuela no nos ponemos de acuerdo; cada uno evalúa como quiere”, “Es necesario consensuar criterios comunes”...

Uno de los primeros puntos que ponemos a consideración de los participantes en dichos Talleres es que los métodos y las técnicas de evaluación mejoran su calidad educativa –es decir, su potencial educador– cuando forman parte de un proceso más amplio y más complejo que, a su vez, ha mejorado.

En otras palabras: se intenta mostrar que las pruebas de evaluación de los aprendizajes serán valiosas, en primer lugar, en tanto nos permitan conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento, que se considera importante y digno de ser conocido. Por el contrario, de nada valdrían sofisticados sistemas de evaluación aplicados a dar cuenta de contenidos poco significativos y superficiales.

Un ejemplo de lo dicho sería preocuparse y destinar un tiempo considerable de trabajo docente a la preparación de una compleja prueba de evaluación destinada a conocer el grado de información que poseen los alumnos acerca de los nombres y las fechas que indican el principio y fin de las distintas “Edades” históricas, en lugar de analizar, antes, qué es lo importante, desde un punto de vista educativo, respecto de esta periodización que no deja de ser, después de todo, uno de los modos posibles de comprender la Historia.

Se pretende fundamentar cómo la escuela y los docentes, en forma individual y/o grupal, tienen un espacio de decisión sobre los contenidos de la enseñanza. Los currículos, normalmente, contienen “contenidos mínimos” cuyo desarrollo más o menos extenso, más o menos complejo, más o menos interconectado, depende de la decisión del grupo educativo formado por profesores y estudiantes.

Por supuesto, esto trae aparejado el problema de tener que optar, y será conveniente hacerlo a partir de ciertos criterios que den cuenta de las razones que motivaron tales decisiones (por ejemplo, habrá que decidir acerca de lo que quedará incluido dentro de los contenidos a enseñar y a aprender y, por ende, los que no serán seleccionados).

Pero, no sólo serán valiosos los exámenes que pretendan evaluar ciertas temáticas, a su vez potencialmente valiosas, sino que tal cualidad depende también del tipo de conocimiento que hayan promovido, y de la calidad del sistema de evaluación para ponerlo de manifiesto. Es posible pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y

creación de procedimientos, resolución de problemas, etcétera, si se ha trabajado en tal dirección antes, durante el período de enseñanza y aprendizaje.

Pero, al mismo tiempo, al diseñar las actividades específicamente destinadas a la evaluación de modo tal que los estudiantes pongan en juego estos procesos cognitivos, se propiciará que se generen nuevos aprendizajes, como resultado de las nuevas relaciones desencadenadas por esta situación. Es decir, según el tipo de cuestiones que se les plantean a los alumnos durante una prueba, por ejemplo, éstos pueden verse llevados a crear otros “puentes cognitivos” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986) para resolver esta situación, distintos de los que había elaborado durante el período de enseñanza y aprendizaje.

Será factible entender, entonces, que los así llamados “contenidos procedimentales” son una dimensión del “material” con el que trabajamos en el aula, un modo de enfocar aspectos o cuestiones que sólo artificialmente pueden dissociarse del tratamiento que se realice con el objeto de conocimiento, en tanto estos proceder intelectuales lo constituyen como tal. En efecto, al menos una dimensión de dichos contenidos se relaciona con el modo en que se aprende y el modo en que se enseña, es decir, el tipo y calidad de las “actividades mentales” que ponen en juego alumnos y profesores para conocer.

Llevemos esto a una situación concreta para facilitar su comprensión. Para ello recurriremos a la Historia como asignatura perteneciente a las Ciencias Sociales, en un nivel del sistema educativo correspondiente a los primeros años de la enseñanza media.

Hay un acuerdo generalizado en esta disciplina acerca de que centrar el trabajo pedagógico en un enfoque fáctico, que tome como eje prioritario la identificación de “hechos”, será poco significativo para los estudiantes, en tanto no sólo reduce sus posibles relaciones, derivaciones y transferencias sino que, por eso mismo, se olvida más rápidamente.

Además, los alumnos presentan durante sus actividades de conocimiento, en general, dificultades propias de su nivel de desarrollo evolutivo; y en particular, dificultades para el aprendizaje de la Historia. Dichas dificultades se expresan, por ejemplo, en problemas relacionados con el manejo del tiempo y el espacio, como nociones constitutivas de los procesos históricos. Por otra parte, a esto se le suman las provenientes de los esfuerzos de descentración necesarios para la comprensión de otras culturas, distantes geográfica y temporalmente, de la que los alumnos están viviendo en la actualidad. Con relativa frecuencia, se suele intentar comprender y juzgar acontecimientos y procesos propios de otras comunidades sociales y que acontecieron en otras épocas, con las ideas, conocimientos, valores y perspectivas inherentes al aquí y ahora.

Sin embargo, es posible y necesario trabajar con los alumnos los conceptos básicos que hacen a esta disciplina, sin los cuales será imposible librarnos de la tendencia a la simplificación esquemática y la excesiva abstracción.

Para ello, se podrá diseñar una serie de actividades que:

- planteen problemas que requieran el desarrollo de conocimientos y habilidades;
- sean susceptibles de tratamientos diversos y distintos niveles de resolución;
- permitan su expresión a través de formas alternativas;
- exijan el manejo de información precisa y rigurosa, y a la vez,
- faciliten la apertura interpretativa;
- soliciten la consulta a distintas fuentes de información y requieran el ordenamiento y sistematización de los datos;
- permitan la elaboración de redes conceptuales;
- promuevan la autoevaluación y la coevaluación grupal y de la tarea; etcétera.

Los aspectos antes señalados se constituyen, a la vez, en los criterios de evaluación del trabajo de los alumnos. Cada uno de ellos forma parte de un conjunto de objetivos valiosos propios del aprendizaje de las Ciencias Sociales y orientan la fundamentación de opciones metodológicas de su enseñanza y su aprendizaje.

c) No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.

En algunas épocas de la historia de la evaluación educativa se creyó que existían formas de evaluación que eran indudablemente superiores a otras. Es decir, se ponía el acento en la manera de construir, de

confeccionar el/los instrumentos con los cuales se procedería a evaluar, poniendo especial énfasis en ciertos atributos que debían reunir dichos instrumentos. Con ello se pretendió diferenciar la evaluación “científica” de aquella más “ingenua” o “intuitiva”. La primera suponía ciertos saberes técnicos y la segunda era la practicada por los docentes en general, basándose en su experiencia de trabajo en el aula con los diferentes grupos de alumnos.

Esto ocurrió especialmente con el caso de las así llamadas “pruebas objetivas”, las cuales recibían el carácter de “cientificidad” a partir de su semejanza con los principios de la psicometría y los tests. Toda una etapa de la historia de la evaluación estuvo marcada por esta problemática, que se extiende a partir de fines de la década de los 40 en Estados Unidos y Europa, y prácticamente dos décadas más tarde en nuestro país (véanse Stufflebeam y Shinkfiek, 1987; Angulo Rasco, 1990, entre otros).

En efecto, una de sus cualidades, la supuesta “objetividad”, se esgrimía como prueba de su indudable calidad respecto a otras maneras de evaluar que se mostraban como “subjetivas” y, por ende, poco rigurosas y mucho menos científicas. Entre otras cosas, esto contribuyó a consolidar el prejuicio referido a la falta de capacidad y capacitación de los profesores para la tarea evaluativa y a derivarla, implícita o explícitamente, hacia otros sujetos ubicados en otros lugares del sistema educativo. Sin embargo, el análisis crítico de estas pruebas mostró que la “objetividad” se restringía al momento de la corrección de los ítems, dado que su construcción prevé sólo marcar la alternativa correcta o seleccionar una entre varias –para nombrar las formas más usadas–, de modo tal que cualquier persona, y hasta una máquina que contenga las respuestas esperadas, podría corregirlas sin dudar, es decir, marcar y contar cuántos aciertos tuvo cada alumno. Pero se advertía que dicha “objetividad” es inexistente en el momento de construir la prueba, de decidir qué cuestiones abarcarla, cuáles quedarían fuera, qué peso –valor o puntaje– tendría cada aspecto, etcétera.

Además, se señalaron importantes problemas que se derivaban de su uso:

- la fragmentación excesiva de los contenidos, al dividir un tema o cuestión en un gran número de ítems para resolver;
- las limitaciones en el caso de las Ciencias Sociales y Humanas, donde los aspectos más significativos de estas disciplinas raramente pueden plantearse en formulaciones cerradas y en opciones excluyentes entre sí;
- su centralización preponderante en evaluar los resultados, la respuesta final;
- las dificultades en el análisis de los caminos por los cuales llegó el alumno a elegir una de las opciones que se le presentaron, etcétera.

Estas y otras críticas se encuentran ampliamente difundidas en la bibliografía especializada. Además, sólo nos interesaba este caso a modo de ejemplo, para presentar una de las polémicas típicas del área de la evaluación y algunos argumentos que demuestren la falta de unanimidad respecto de la superioridad de estos métodos sobre otros.

Queremos decir con esto que la respuesta más consistente que estamos en condiciones de dar frente a la pregunta “¿Qué método de evaluación es mejor?” es “Depende en qué caso” y “Depende para qué”.

Nuestra postura es que los objetos de evaluación son construidos gracias a las preguntas que les formulemos y las finalidades que se les hayan atribuido. Por lo tanto, variarán de acuerdo con ellas. “Lo que se evalúa” no son “cosas” con existencia e identidad independiente de quienes las valoran.

Es muy diferente una evaluación destinada a comprobar qué se ha retenido de un tema que se estudió consultando un texto único, que aquella otra destinada a conocer el tipo de relaciones que el estudiante ha sido capaz de hacer entre distintos autores, al interior de dicho tema y con otros, las opiniones que le merecen, las aplicaciones a situaciones diferentes, las preguntas en las que se quedó pensando, etcétera. Adviértase que, en este caso, estamos refiriéndonos al mismo tema, pero al trabajarlo de diferentes maneras también deberán ser distintas las formas con las que se lo intente evaluar, porque son otras las cuestiones que se desea conocer.

Intentaremos mostrar esto con dos ejemplos: uno, referido a un tema de una asignatura, y el otro, relacionado con el desarrollo de ciertas habilidades.

Tomemos por caso que nuestra intención es evaluar el conocimiento que los alumnos han logrado respecto a un tema como “El azúcar”. A primera vista parecería que no hay dificultad en ubicar el objeto al cual vamos a referir la evaluación: el azúcar.

Pero inmediatamente nos damos cuenta de que esto no es tan sencillo. Nos preguntamos: ¿qué hemos trabajado en relación con este tema? ¿Lo enfocamos desde las Ciencias Biológicas prestando atención a la

conformación de la caña, sus características, su clasificación botánica? Y en este caso, ¿el foco estuvo puesto en los elementos morfológicos constitutivos o en los procesos fisiológicos?

Las formas de evaluar estos aprendizajes deberán variar de acuerdo con las áreas conceptuales trabajadas y las operaciones cognitivas priorizadas. En el primer caso del ejemplo anterior será pertinente indagar sobre la precisión de la información que posean los estudiantes respecto de los elementos constitutivos y su denominación correcta. Se podrá optar por formas gráficas, por preguntas dirigidas a captar datos simples como ¿qué?, ¿dónde?, etcétera. En el segundo, los interrogantes se dirigirán mucho más a poner de manifiesto causas, razones, situaciones problemáticas, y podrían ser evaluados en el transcurso de experiencias concretas.

¿Y si en lugar de posicionarnos en la Biología lo hicimos en la Química y los procesos de composición y transformación de la sustancia? Para su evaluación se deberán diseñar operaciones y problemas distintos de los anteriores, que deben dar cuenta de su especificidad.

¿Y si lo estudiamos desde la Sociología, la Economía y la Política? Seguramente cambiarán las fuentes de información a las que se debe recurrir (periódicos, estadísticas, testimonios orales, películas) y serán otros los procesos de conocimiento puestos en juego. Cambiarán también los modos de evaluación, puesto que habrá que elegir aquellos que faciliten conocer estos procesos: el coloquio, la redacción de informes, la producción de material gráfico o audiovisual, etcétera.

Pasando al otro ejemplo, supongamos que se trata de trabajar, en una escuela rural, con contenidos del área de conocimientos tecnológicos relacionados con la producción de lácteos. Allí, es posible que juzguemos importante enfatizar la relación teoría-práctica. Trabajaríamos sobre los conocimientos transmitidos empíricamente por el medio familiar y cultural de los alumnos. Es decir, recuperaríamos lo que los estudiantes ya saben por haberlo aprendido en sus casas, trabajando con los adultos de su entorno, familiar para, desde allí, iniciar el proceso de engarzar conceptos, principios y procedimientos sustentados científicamente. La otra cuestión será llevarlos al plano de las realizaciones técnicas de producción y volver a recuperar, desde ese lugar, las fundamentaciones teóricas.

En este caso, si bien es posible pensar en una evaluación de los aprendizajes mediante una prueba de lápiz-papel, ésta sólo nos brindará información acerca de los saberes teóricos y verbales que hayan desarrollado los estudiantes, será muy pobre para juzgar el “saber hacer” tecnológico. Para esto, una evaluación pertinente deberá acercarse al plano de las realizaciones concretas, mediante la observación, el registro, la entrevista focalizada, la resolución de problemas prácticos y el diálogo explicativo posterior.

En síntesis: esta relación entre el enfoque con el cual nos dirigimos a un área de conocimiento, las preguntas que le formulemos, las operaciones cognitivas que se potencian, son elementos que marcan y determinan en gran medida el tipo y forma que debe adoptar la evaluación, para que se constituya en una evaluación de calidad.

d) Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso.

La lectura del interesante libro de Newman, Griffin y Cole, *La zona de construcción del conocimiento* (1991), inspirado en parte en los aportes de Vigotsky pero enriquecido con el trabajo de largas observaciones en las aulas de escuelas de Estados Unidos, nos ha inducido a la formulación de este principio. En el capítulo V los autores plantean tanto la necesidad cuanto las posibilidades de este cambio de enfoque. A partir de los desarrollos teóricos y las reflexiones críticas que contienen los capítulos anteriores, se muestra en éste el tipo de intervención que los docentes pueden adoptar para seguir la pista de los cambios cognitivos que van ocurriendo en los alumnos durante las clases.

Se trata de lo que los autores denominan “evaluación dinámica” o “evaluación a través de la enseñanza”. A diferencia de los procedimientos destinados a medir la realización satisfactoria de una tarea en un momento determinado, estos autores sugieren:

En vez de proponer una tarea a los niños y medir hasta qué punto la hacen mejor o peor, podemos proponérsela y observar cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para terminarla satisfactoriamente. De este modo no se evalúa al

niño en forma aislada. Se evalúa el sistema social formado por el profesor y el niño para determinar cuánto ha progresado.

Una de las tareas del docente, en este enfoque, es determinar –evaluar– cuándo es conveniente, necesario y posible intervenir para promover el cambio cognitivo.

Este tipo de propuesta involucra la presentación de situaciones problemáticas que el estudiante debe resolver trabajando con determinados materiales. El docente observa las acciones que ellos realizan por sí solos. Cuando un alumno llega a un punto que no puede continuar, el profesor, mediante interrogantes o indicaciones, le da pistas acerca de por dónde puede seguir para continuar haciendo las comprobaciones por su cuenta. No se trata de decirle lo que debe hacer, sino de brindarle alguna ayuda para que pueda continuar desarrollando sus actividades por su cuenta, en forma independiente.

La “evaluación dinámica” comprende dos aspectos: el primero evalúa el estado actual del niño en relación con la zona disponible para la adquisición del concepto. El segundo evalúa la “modificabilidad”, la disponibilidad del alumno para aprender.

Por ejemplo, supongamos que estamos trabajando con un curso a partir de una situación problemática existente en la realidad: la instalación de un basurero nuclear en las cercanías de la ciudad. Encarado este tema desde las Ciencias Sociales, inmediatamente surge un gran número de interrogantes: ¿se trata de un problema político, jurídico, ecológico, económico, legal, cultural, técnico o geológico?

Durante los primeros encuentros de los alumnos con esta temática, y mediando un enfoque didáctico que incorpore los principios vigotskianos, el profesor podrá avanzar en la primera evaluación, es decir, podrá ir conociendo qué conceptos generales y específicos están disponibles en los estudiantes para construir sus aprendizajes; cómo los relacionan con los nuevos materiales; hasta dónde son capaces de continuar el proceso y cuáles son las estrategias cognitivas que utilizan.

Desde allí, y a partir de reconocer las posibilidades y los obstáculos, es el docente quien debe elegir el tipo de aporte que necesitan de su parte. Habiendo detectado cuáles son los conceptos y las herramientas cognitivas con las que los han construido y los están usando, podrá evaluar cuáles son las facilidades y los límites con que están actuando en el grupo, viabilizando y trabando, respectivamente, su aprendizaje autónomo. Esto le posibilitará aportar sugerencias, indicaciones, informaciones, ideas, procedimientos, según los casos, y juzgar el grado de disponibilidad de sus estudiantes para aprender.

En nuestro país se están retomando en la actualidad las ideas provenientes de la teoría de Vigotsky, las cuales tuvieron, décadas atrás, un lugar importante en las Ciencias de la Educación y en la Psicología Educativa. Por lo menos se ha comenzado a incluirlas en los programas de formación docente y en cursos y seminarios destinados a los profesores. No tenemos datos acerca de su empleo como marco referencial en el trabajo cotidiano en las escuelas e institutos. A pesar de ello, consideramos que su riqueza teórica y su potencia para generar propuestas prácticas justifican su inclusión en este capítulo.

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| e) Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Frecuentemente se confunde la toma del “dato” con el complejo proceso de la evaluación. La información proveniente de distintos procedimientos es el material a partir del cual se inicia, realmente, el proceso evaluativo, no la evaluación misma.

En realidad, el diseño y/o elección de la metodología para captar la información supone, previamente, una toma de postura teórico-epistemológica acerca de la concepción de conocimiento y de su modo de construcción. Esto implica analizar, discriminar y juzgar.

Por otra parte, diseñar instrumentos y aplicarlos, optar por alguna metodología en lugar de otras, nos permitirá tener acceso a una cierta cantidad de información en relación con lo que se desea evaluar. Su capacidad para dar cuenta de diferentes tipos de conocimientos, dependerá de la sensibilidad de dichos instrumentos para captar o capturar los datos buscados. El cuidado en su aplicación (elección del momento, características de la situación, clima creado para su realización, etcétera) también incidirá en la validez y confiabilidad de los datos que se obtengan.

Pero lo que se desea destacar en este punto es que, si bien constituyen un aporte importante, no son el núcleo central de la evaluación.

Pensemos esta idea a partir de un ejemplo ajeno al campo de la evaluación.

Para evaluar un terreno, podemos seguir distintos procedimientos: tomar muestras de tierra para su análisis químico; aplicar instrumentos de medición para establecer sus dimensiones; tomar fotografías en diferentes momentos del día; realizar observaciones desde un helicóptero; mantener entrevistas con los vecinos, etcétera. Pero, tanto la interpretación como la valoración subsiguiente en estos datos dependerán no de los datos mismos, sino de lo que pretendamos hacer con ese terreno.

Por cierto, cada dato cambiará de significación e importancia si al terreno lo necesitamos para construir una vivienda para el fin de semana, poner un establecimiento agrícola o una estación de servicio. Lógicamente, también será diferente el juicio acerca de su calidad, y puede suceder que varias personas arriben a conclusiones diversas sobre el valor del terreno, a partir de los mismos datos, pero con concepciones de uso dispares.

Pero además, en todos los casos, quienes deben emitir el juicio valorativo realizan procesos reflexivos de mayor o menor profundidad y extensión, a partir de los datos que manejan. Dicho proceso consiste no sólo en relacionar unos con otros, sino también preguntarse por las razones y factores que determinan su estado actual, así como las tendencias de cambios futuros.

Del mismo modo, un docente cuenta con múltiples y particulares fuentes de información que le brindan datos acerca de los procesos de aprendizaje de sus alumnos: sus intervenciones en clase, sus preguntas, la manifestación de múltiples actitudes, sus trabajos, sus exámenes, etcétera.

En las escuelas se construyen diferentes dispositivos para lograr obtener y sistematizar el conocimiento que se va acumulando acerca de las peculiaridades de los procesos educativos que allí ocurren. Docentes y alumnos pueden disponer de diversas fuentes de información al respecto: desde las más pobres en significatividad, como son las listas con las notas obtenidas por un curso, a otras indudablemente más ricas en potencialidades para el conocimiento, como los registros de observaciones de actividades áulicas y los trabajos producidos durante el año.

Pero todos éstos son datos que deberán ser procesados y, sobre todo, interpretados. Las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, juntamente con criterios ideológico-educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían dicha reflexión y orientan las interpretaciones.

Por ejemplo, desde un enfoque constructivista del aprendizaje, no será bien visto un trabajo evaluativo que consista en verificar el grado en que los estudiantes han sido capaces de sintetizar las ideas principales de un autor. Por el contrario, sí se valoraría que se intentara comprender cómo sus alumnos han construido un sistema categorial para aprender los nuevos conocimientos de una asignatura en particular.

No es posible identificar evaluación con medición de conocimientos, ni confundirla con la aplicación de instrumentos tipo tests. Como dice F. Angulo Rasco (1994):

Es necesario conocer lo que va a ser juzgado, pero el conocimiento es insuficiente. Porque formular un juicio de valor, y no un juicio numérico, es un proceso cognitivo mucho más complejo que relacionar [...] puntuaciones con calificaciones. Ambos conceptos o acciones se encuentran en planos intrínsecamente distintos. Creer que las puntuaciones (calificaciones) son los únicos elementos necesarios para formular un juicio de valor, supone desconocer u ocultar la participación, normalmente inconsciente, de otros elementos como los valores que sustentamos, nuestras concepciones educativas y docentes. Sin embargo, no se trata de aumentar la información disponible, o no sólo. Es un error creer que la cantidad de información sobre el alumnado constituye una condición suficiente del juicio, cuando en realidad es únicamente una condición necesaria...

Y más adelante, en el mismo texto, hace mención a una cita de la cual es autor juntamente con J. Contreras y A. Santos Guerra:

Formular un juicio debería ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todos lo que, directa o indirectamente, se encuentran implicados en y con la realidad evaluada.

Ubicándonos en el interior del aula, las “verdaderas evaluaciones” serán aquellas en las que docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué.

Por ejemplo, frente al análisis de ciertos trabajos producidos por los alumnos, el docente puede preguntar y preguntarse por qué son éstos y no otros los resultados; qué factores han incidido; cuáles, entre ellos, han tenido mayor peso; qué grado de coincidencia hay en el grupo sobre dichos determinantes; qué medidas son posibles y necesarias para mejorar tanto los procesos cuanto los productos.

Con esto no se descarta el hecho de calificar esos trabajos lo más responsablemente que sea posible, si así lo establecen las normas vigentes. Se trata de advertir respecto a que las calificaciones en sí, sólo aportan información sobre el lugar que ocupa cada alumno y su rendimiento en una escala numérica o conceptual. También es posible que se constituyan en una señal que indique, para algunos sujetos, que algo no anda bien. Lo que seguramente no le dicen es qué y por qué “no anda bien”. Y menos aún, qué debería ser modificado. Es decir, se transforman en un signo opaco, que no permite avanzar en la elucidación de los procesos y los motivos. No permite, en suma, aprender.

f) La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados –previstos o no previstos–, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

Con esto no se niegan las evaluaciones puntuales que tengan por objetivo dar cuenta de un determinado estado o situación. Es posible realizarlas y su calidad específica dependerá, entre otras cosas, de aspectos ya señalados en las páginas anteriores. Su principal función será la de constatar las realizaciones de los alumnos respecto a los objetivos pedagógicos previamente planteados.

Pero la construcción de un juicio evaluativo acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las escuelas requiere reconocer la especificidad del hecho educativo y, dentro de ella, su carácter procesal, dinámico y multideterminado.

M. Scriven (1967) formuló el concepto de “*evaluación formativa*”, para referirse a las actividades concebidas para permitir los reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Posteriormente, este concepto se aplicó a los procedimientos utilizados por los docentes a fin de adecuar sus estrategias pedagógicas, de acuerdo con los progresos y dificultades mostradas por sus alumnos.

Linda Allal, de la Universidad de Ginebra, en un artículo publicado por la revista *Infancia y aprendizaje* (1980) recupera el concepto de Scriven, y define lo que, a su entender, son los rasgos de una evaluación formativa desde una perspectiva cognitivista:

[...] en una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio en particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno.

Los actos de evaluación aislados y descontextuados que se realizan a modo de “corte vertical” de dicho proceso poco nos dicen sobre las razones por las cuales éste ha ocurrido de ese modo. Quizá su mayor valor consista en posibilitarnos la elaboración de interrogantes, de hipótesis, de preguntas cuyas respuestas deberán buscarse fuera de dichos actos. Nos permiten detectar algunos aspectos que, en ese particular momento, se “muestran” a nuestra observación: algunas cuestiones acerca de las que pueden responder los alumnos; otras que les ofrecen dificultades; una parte de la información que han asimilado –aquella sobre la cual preguntamos, dado que sobre lo que no preguntamos no sabremos si lo maneja o no–; algunos problemas que puede resolver y otros que no; determinados procedimientos que utiliza en esa instancia, de manera más o menos apropiada; etcétera.

La información proporcionada por estas “evaluaciones verticales” actúa como la radiografía en el proceso de diagnóstico médico clínico: permiten reconocer algunos signos esperables (“normales”) y detectar, si los hubiera, los que no lo son (“anormales”). Pero si deseamos arribarnos a la génesis de su desarrollo, por lo

menos habrá que repetir las radiografías un cierto número de veces y comparar unas con otras. Las sucesivas placas van a constituir los fundamentos para el juicio médico acerca de ese paciente: “Va mejor”, “Anda bien” o “Ha empeorado”.

Pero las cosas no son tan sencillas. En este ejemplo será necesario aclarar algunas cuestiones. En primer lugar, el concepto de “salud” y de “enfermedad” a partir de los cuales se estudiaron las radiografías. En segundo lugar, el proceso de elaboración de hipótesis acerca de cuál es la enfermedad que aqueja al paciente, y en tercer término, el marco teórico y la experiencia práctica con que cuenta el profesional para juzgar los elementos que brindan las placas e interpretarlos.

Sin embargo, no termina aquí el diagnóstico evaluativo. Es probable que no basten estas fuentes de información. Seguramente un buen médico realizará entrevistas con el paciente para confeccionar una completa historia clínica; solicitará datos acerca de su desarrollo evolutivo anterior a esta consulta; reunirá y estudiará los informes de otros colegas y pedirá la realización de nuevos estudios... El análisis reflexivo de estos elementos de juicio posibilitará arribar a un diagnóstico más adecuado y preciso, intentar una explicación fundamentada del problema y elaborar una propuesta de tratamiento.

De modo semejante, en las escuelas, para poder interpretar determinadas pruebas de rendimiento también es necesario explicitar qué vamos a considerar “buen aprendizaje”; qué entendemos por “logros educativos”; qué queremos decir cuando decimos “sobresaliente”, “bueno” o “regular”; qué queremos significar con “buena enseñanza”...

A partir de estos parámetros es posible realizar un análisis de distintas situaciones, elaborar las primeras hipótesis y, al igual que en el ejemplo anterior, seguramente el docente que aspire a un conocimiento más amplio y profundo intentará establecer relaciones comparativas entre los datos actuales y los anteriores, analizará las posibles determinaciones que han podido incidir y elaborará algunos principios teóricos para explicar, de manera más o menos comprensiva, el proceso en cuestión. Dialogará con los alumnos y los colegas, buscará información en otros documentos...

Por otra parte, es factible pensar en proponer algunos recursos didácticos que faciliten formas de colaboración e intercambio entre los propios alumnos, que les posibilite desempeñar ellos mismos tareas de observación y registro de las actividades de aprendizaje. Esto permitiría, en grupos numerosos, integrar la evaluación a las actividades pedagógicas, sin centrar sólo en el profesor dicha tarea. Actualmente, la disponibilidad de computadoras en las escuelas puede constituir un recurso técnico adecuado a tal efecto, si se crean programas educativos que faciliten a los estudiantes descubrir las características de su modo de trabajo cognitivo, así como reorientarlo ante los eventuales obstáculos.

Desde allí, y recuperando los datos de una historia personal y grupal, estaremos en situación de elaborar evaluaciones que permitan comprender y valorar, al menos en parte, los procesos educativos que nos involucran a nosotros y a nuestros alumnos.

Una última aclaración antes de terminar este punto: el desarrollo que acabamos de hacer remite en términos generales a una concepción de evaluación de proceso. Entendemos que los rasgos más característicos de este tipo de evaluación no consisten en repetir frecuentemente actividades evaluativas. Por el contrario, se manifiestan en la intencionalidad de analizar y comprender el proceso tal como va ocurriendo, deteniéndose especialmente en el estudio del tipo y calidad de las relaciones que podrían haber actuado como factores determinantes del mismo. Las hipótesis explicativas que se elaboren de este análisis permitirán no sólo entender que paso sino, fundamentalmente, constituirlo en una experiencia educativa para su mejora.

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>g) La evaluación de las estrategias de aprendizaje puestas en juego durante el proceso de construcción de los conocimientos, es un área de alta potencialidad educativa y con amplias posibilidades de incidencia en la transformación de dicho proceso.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

El concepto de “*estrategias de aprendizaje*” (E. de A.) pertenece al campo de la psicología cognitiva. Autores como Monereo y otros (1994), Nisbet y Schuckmith (1987) y Pozo (1993), entre otros, han desarrollado interesantes trabajos al respecto. Este concepto se refiere, en términos generales, a los diversos procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender y abarca, para algunos de ellos, “*desde el uso de simples técnicas y destrezas, al dominio de estrategias complejas*” (Pozo y Postigo Aragón, 1993).

La importancia que actualmente se atribuye al desarrollo de las habilidades de “aprender a aprender” se deriva no sólo de concepciones teóricas propias del ámbito educativo, sino de las demandas sociales que parecen requerir la formación de individuos capaces de un mayor manejo autónomo de estas herramientas cognitivas.

Vivimos en un mundo en el que la velocidad de los procesos de evolución y transformación de los conocimientos en general, así como de los desarrollos tecnológicos en particular, demandan de los jóvenes y adultos que no sólo sean capaces de adquirirlos, sino también construir las E. de A. pertinentes a los distintos objetos de conocimiento.

Nisbet y Schuckmith (1987) definen las E. de A. como “*secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos*”.

En esta definición aparecen dos conceptos importantes: “secuencias integradas” y “elegidas con un propósito”. Ambos marcan una diferencia significativa entre las E. de A. y otros tipos de procedimientos, en tanto parecen distinguirlas, diferenciándolas, de las acciones aisladas, mecánicas y automáticas, y las refieren a procesos integrados, que pueden llegar a ser construidos, conocidos y utilizados por el sujeto, en función de determinadas demandas de las tareas de aprendizaje.

El hecho de que incluyan ciertas técnicas o destrezas más simples, pasibles de cierto grado de automatización mediante la práctica, no implica que este complejo mayor posea estas características.

En el libro *Los contenidos de la Reforma*, de Coll y otros (1992), los autores presentan un cuadro en el que clasifican las estrategias cognitivas para el aprendizaje. Si bien este libro en su totalidad, así como estos intentos clasificatorios en particular, nos inducen a desarrollar ciertas actitudes de prevención y cuidado por el peligro de esquematización que representan, tomaremos de allí algunos ejemplos a fin de facilitar la comprensión de este concepto para quienes no estén familiarizados con él.

- Habilidades en la búsqueda de información (cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia; cómo hacer preguntas; cómo usar una biblioteca, etcétera).
- Habilidades de asimilación y retención de la información (cómo escuchar para la comprensión; cómo estudiar para la comprensión; cómo recordar, cómo codificar y tomar representaciones, etcétera).
- Habilidades organizativas (cómo establecer prioridades; cómo disponer los recursos; cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo, etcétera).
- Habilidades inventivas y creativas (cómo desarrollar una actitud inquisitiva; cómo razonar inductivamente; cómo generar ideas, hipótesis, predicciones; cómo organizar nuevas perspectivas; cómo utilizar analogías, etcétera).
- Habilidades analíticas (cómo desarrollar una actitud crítica; cómo razonar deductivamente; cómo evaluar ideas e hipótesis, etcétera).
- Habilidades en la toma de decisiones (cómo identificar alternativas; cómo hacer elecciones racionales, etcétera).
- Habilidades de comunicación (cómo expresar ideas oralmente y por escrito).
- Habilidades sociales (cómo cooperar y obtener cooperación; cómo competir lealmente, etcétera).
- Habilidades metacognitivas (cómo evaluar la ejecución cognitiva propia; cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado; cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando; cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra, etcétera).

La evaluación de las E. de A. se acerca al concepto de metacognición. Novak y Gowin (1988) definen dos conceptos cercanos: metaconocimiento y metaaprendizaje: “*Por metaconocimiento se entiende el conocimiento relativo a la naturaleza del conocimiento y del conocer*”. “*El metaaprendizaje se refiere al aprendizaje relativo a la naturaleza del aprendizaje; es decir, aprendizaje sobre el aprendizaje.*”

Desde allí, entendemos que la evaluación de las E. de A. consiste en referir los datos suministrados por la evaluación a los procesos y estrategias cognitivas utilizadas para aprender. Es el grado de conciencia que tiene una persona acerca de sus formas de pensar (aprender) y de la estructura de sus conocimientos. O el que es capaz de inferir acerca del conocimiento llevado a cabo por otro. Su utilidad es tanto para el docente como para los alumnos, porque significa tomar conciencia a partir del análisis evaluativo de:

- cuáles son las formas en que aprende mejor;

- cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades;
- cómo recuerda mejor;
- cuáles son los dominios de conocimiento que tiene más desarrollados y cuáles menos;
- cuál es el grado de conocimiento que se posee sobre cada E. de A., así como su uso y aplicación pertinente a situaciones particulares.

En una institución educativa, las E. de A. que desarrollan los alumnos parecen estar en íntima relación con las estrategias de enseñanza que ponen en práctica los profesores, pero también con los contenidos disciplinares de las distintas áreas. Hay algunos avances en las investigaciones que confirmarían lo antes dicho. Esto podría significar un aporte importante al campo de la Didáctica.

Sintetizando: ¿qué entendemos por evaluar las E. de A.? Si evaluar es, en primera instancia, una tarea que apunta a conocer y comprender, la evaluación de las E. de A. será una estupenda forma de apropiación de los procesos por los cuales ese conocimiento fue posible. En segundo término, evaluar será también reflexionar y juzgar acerca de la calidad y eficacia de dichas estrategias y, la adecuación de su elección al tema/objeto del aprendizaje en cuestión.

¿Quién evalúa las E. de A.? Ante todo, el propio sujeto que las lleva a cabo; pero también el docente puede llegar a conocerlas y ser capaz de emitir sus apreciaciones sobre la base de sus juicios de valor y su postura respecto del conocimiento.

Por ejemplo, un grupo de alumnos puede recurrir, de modo sistemático, a E. de A. de carácter asociativo y repetitivo, ligadas y favorecedoras de un aprendizaje memorístico (repetición, subrayado, copia, etcétera). Promover procesos favorecedores de instancias metacognitivas, que permitan la toma de conciencia y la reflexión crítica sobre los mismos, sus alcances y limitaciones, puede ser el primer paso para su desestructuración y transformación en otras que requieran procesos de organización y elaboración del conocimiento.

En el otro extremo, saber que estamos construyendo y poniendo en práctica estrategias que favorecen el aprendizaje constructivo, con sustento en significaciones personales, basadas en relaciones conceptuales pertinentes, seguramente será un aporte valioso para incentivar y favorecer dicho proceso.

¿Cómo evaluar las E. de A.? Si se trata del propio sujeto, la evaluación de sus E. de A. consistirá, en primer lugar, en un acto analítico-introspectivo, que le permita recuperar y hacer conscientes los distintos tipos de procesos que pone en juego al aprender y, en segundo lugar, reflexionar sobre su pertinencia y calidad para la apropiación y manejo de esos contenidos, así como su eficacia respecto del tiempo y esfuerzo empleados.

Si se trata de evaluar las E. de A. que otro pone en juego, parecería necesario pensar en una metodología cercana a la observación participante, propia de la etnografía y la antropología social. Es decir, observar, preguntar, registrar, aportar elementos para promover las reflexiones del sujeto.

Recordemos que no se trata de “poner una nota” de acuerdo con las E. de A. que desarrollen los alumnos. Al pretender evaluarlas, estamos pensando en hacer posible su explicitación y, a través de ella, transparentarlas, intentar comprender las razones de su construcción y/o elección como modo de conocimiento.

h) El uso de la información proveniente de las acciones evaluativas pone de manifiesto el tema del poder en este campo, permitiendo o dificultando, según los casos, la apropiación democrática del conocimiento que en él se produce.

Parece casi obvio que todo acto de evaluación educativa lleva aparejada instancias de información. De hecho, casi no se concibe su realización si no va acompañada de alguna forma de comunicación.

Sin embargo, sólo en apariencia, esto es algo incuestionable y carente de problemas. El tema es qué se informa y para qué. Como veremos en seguida, son varios los aspectos para analizar, y no pocos los momentos en que habrá que tomar decisiones.

Antes de proseguir, desearía explicitar una observación: creo que la relación evaluación-poder es uno de los temas centrales del campo evaluativo de los '90. Autores como House (1994), Popkewitz (1994), Santos Guerra (1993), Angulo Rasco (1994), Cano (1995), Celman (1996,1997), entre otros, han realizado un desarrollo teórico de las determinaciones mutuas entre ambos, así como han mostrado, empíricamente, su concreción en diferentes ámbitos y en distintos países.

Aquí intentaremos analizar brevemente esta cuestión, refiriéndola circunsriptamente al ámbito de la evaluación de los conocimientos.

Consideremos para ello dos casos concretos y opuestos. Uno, el de aquel profesor que dispone por sí, no sólo el momento, la forma y el contenido de las pruebas específicas de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, sino que, además, las corrige sin explicitar los criterios por los cuales ha juzgado correcto o incorrecto, adecuado o inadecuado, el trabajo realizado, comunicándoles, finalmente, sólo los resultados obtenidos.

¿Qué aprenden y qué dejan de aprender los estudiantes en una situación así?

- Aprenden que el conocimiento es un proceso que no les pertenece, que se realiza “para otros”, quienes tienen la posibilidad de decidir; y dejan de aprender que existen diversos criterios, no sólo los que ha utilizado el docente; que lo importante es explicitarlos y fundamentarlos, porque esto también es aprendizaje.
- Aprenden que no tienen derecho a conocer los fundamentos y razones del juicio que ha emitido su profesor sobre su propia tarea, porque ellos “son sólo alumnos”, “no saben de eso”; no están capacitados; y dejan de aprender, de ejercitarse, en el uso de sus derechos como sujetos, como ciudadanos y en el desarrollo de un razonamiento que les permita emitir juicios justificados...
- Aprenden cuáles son las cosas que con mayor probabilidad los pueden ayudar a obtener buenas notas o, cuanto menos, aprobar con ese docente, realizando aquello que han descubierto que les agrada; y dejan de aprender qué valor tiene lo que aprenden, qué es lo que no saben, cómo es que no lo saben, qué otro conocimiento los puede ayudar, qué deberían hacer para saber, etcétera.
- Aprenden a ser dependientes y poner fuera de ellos la responsabilidad sobre lo que les ocurre con sus propios procesos de estudio y conocimiento, esperando la aprobación o desaprobación externa para, recién entonces, poder emitir su opinión al respecto, y dejan de aprender las herramientas necesarias para poder decidir, fundamentalmente, en cuestiones que van más allá de lo escolar.

Libertad y autonomía, democracia y autovalía son también cosas que se aprenden en las escuelas. Y el espacio de las prácticas evaluativas es, entre otros, un lugar potente para esos aprendizajes. O los contrarios.

El otro caso es el del docente que acuerda con el grupo las razones y finalidades de una determinada actividad de desarrollo y explicitación del aprendizaje, el momento, la forma y los contenidos que abarcará, las formas y criterios con que podrá analizarse y las derivaciones que pueden efectuarse a partir de su evaluación.

Barry MacDonald (1985), desarrollando el área de la evaluación institucional y de proyectos, sostiene que el trabajo del evaluador es eminentemente político y sus diversos estilos y métodos son la expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación. Eligiendo sus fidelidades y prioridades, el evaluador necesariamente adopta una postura política.

Acordando con esta postura, creemos que el profesor que adopta una concepción democrática de la evaluación prioriza a los alumnos –sin descartar absolutamente a otros– como los primeros sujetos con derecho a participar en los procesos relacionados con su aprendizaje y, por ende, también a conocer la información en torno de él.

Esto implica, dentro del aula, que deberá cuidar, entre otras cosas, las acciones que continúan luego de una instancia evaluativa. Dedicar tiempo a las instancias de “devolución de la información”, de modo que ese diálogo facilite la comprensión de los factores intervinientes en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, intercambiar ideas acerca de las posibilidades de mejora es un aspecto fundamental en el intento de convertir a la evaluación en herramienta del conocimiento.

Una última advertencia al respecto: los docentes que se decidan a transitar este camino deben saber que están abriendo espacios para la crítica, el cuestionamiento y el juicio, y también respecto de su propia tarea. Esto implica, entonces, abandonar un lugar seguro y tranquilo, que es el del evaluador con la suma del poder. Pero como contrapartida, es ganar colaboradores en este complejo trabajo de intentar formular las preguntas que nos permitan comenzar a comprender “qué está sucediendo aquí” (Santos Guerra, 1990).

Conclusiones a modo de nuevas aperturas

En este capítulo hemos tratado de presentar, implícitamente, un enfoque de la evaluación educativa alejado de la constatación, la medición y la comparación (¿competitiva?) de los conocimientos.

B. Bernstein dice que el ritmo de los aprendizajes que se exigen a los escolares es hoy tan intenso que no basta el tiempo de la escuela para tener éxito en su empeño. Por eso hace falta una segunda escuela (la casa) para conseguirlo. Santos Guerra (1990) se pregunta al respecto de estas palabras de Bernstein: “¿Qué sucede con los

que no tienen ese segundo lugar facilitador de la tarea? ¿No es cierto que vuelven a ser machacados por las exigencias del sistema (en este caso llamado paradójicamente educativo)?”.

No nos parece demasiado justo el uso de procedimientos iguales entre desiguales, aunque aparentemente lo sea y algunos estén interesados en que así se los considere.

En confrontación con esta posición es que nos preguntamos si era posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento. Como puede observarse a esta altura del desarrollo del tema, nuestra respuesta es afirmativa. Pero, como mínimo, deberán cumplirse dos condiciones:

- *condición de intencionalidad.* Para utilizar la evaluación como un modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico, los sujetos deben estar interesados en ello. Estas cuestiones raramente despiertan adhesiones irracionales. Son, generalmente, el producto de un trabajo reflexivo y consciente, asentado en posturas éticas. Pero, como unas y otras no son innatas sino que se construyen personal y socialmente, dejamos estas puertas abiertas a la consideración de quienes estén dispuestos a repensarlas y recrearlas; y
- *condición de posibilidad.* Por tratarse de una propuesta que no consiste en seguir un plan previsto, detallado y preciso, sino en el ofrecimiento de unas herramientas para un trabajo artesanal cuyo modelo, si existe, lo crea el propio sujeto, la evaluación entendida en estos términos requiere:
 - que los sujetos se sientan tales, es decir, que puedan desplegar cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía personal;
 - que exista, o se genere, un medio educativo que admita o, mejor aún, valore estas actividades, y
 - que se creen las condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para su desarrollo.

Una escuela que no esté dispuesta a exponerse al juego democrático, probablemente no adoptará estos principios.

Pero unos docentes que estén sometidos a condiciones de trabajo tales que no cubran los requisitos básicos y mínimos para el desarrollo de su tarea, quizá deban hacer uso de ellos, en primera instancia, para avanzar en el conocimiento de su propia situación de educadores y utilizarlos también como herramientas para promover críticamente su profesionalidad y la autonomía de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L.:** “Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”, *Infancia y aprendizaje*, nº 11, Madrid, 1980.
- Álvarez Méndez, N. M.:** *Valor social y académico de la evaluación*, mimeografiado, Madrid, 1993.
- : “El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, Barcelona, 1993.
- Angulo Rasco, F.:** *Innovación y Evaluación educativas*, Málaga, Universidad de Málaga, 1990.
- : “¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término ‘evaluación’ o por qué no todos los conceptos significan lo mismo”, en J. F. Angulo y N. Blanco (comp.): *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1994.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D., y Hanessian, M.:** *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 2ª edición, 1986.
- Bertoni, A. y otros:** *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Cano, D.:** *Evaluación institucional en las universidades argentinas: una aproximación bibliográfica a una historia reciente*, Mejoramiento de la calidad académica de la UNL, Universidad del Litoral, 1994.
- : “Principios y criterios rectores para una política de evaluación institucional”, *La evaluación institucional*, Secretaría Académica, UNL, 1995.
- Celman, S.:** *Evaluación de proyectos institucionales. Dime por qué preguntas y te diré quién eres*, Congreso Internacional de Formación de Profesores, UNL, Santa Fe, 1996 (en prensa).
- : *La evaluación universitaria en un contexto de ajuste*, Reunión Científica sobre Evaluación Institucional de las Universidades. Eficacia o calidad, Almería, Universidad de Almería (en prensa).
- Coll, C. y otros:** *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, 1992.
- House, E. R.:** *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, 1994.
- MacDonald, B.:** “La evaluación y el control de la educación”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1985.
- Monereo, C. y otros:** *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Grao, 1994.
- Newman, D.; Griffin, P., y Cole, M.:** *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata, 1991.
- Nisbet, J. y Shuckmith, J.:** *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1987.
- Novak, J. y Gowin, D.:** *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Pérez Gómez, A.:** “La sociedad posmoderna y la función educativa de la escuela”, en *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Málaga, Edit. Aula libre, 1997.
- Popkewitz, T.:** *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1994.
- Pozo, J. y Postigo Aragón, Y.:** *Las estrategias de aprendizaje como contenidos del currículum*, mimeografiado, Barcelona, 1993.
- Santos Guerra, M. A.:** *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal/Universitaria, 1990.
- : *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, El Aljibe, 1993.
- Scriven, Michael:** “The methodology of evaluation”, en Stake, R.: *Perspectives of Curriculum Evaluation*, American Educational Research Association, Monograph Series on Curriculum Evaluation nº 1, Chicago, Rand McNally, págs. 38-39, 1967.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.:** *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós, 1987.