

Nuevas miradas sobre la evaluación

Rebeca Anijovich

Introducción

La situación de emergencia sanitaria implicó un enorme desafío para todos los sistemas educativos e impulsó una revisión sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación con el fin de sostener la continuidad pedagógica y al mismo tiempo considerar qué es necesario mantener y qué cambiar.

Muchos expertos han compartido sus ideas acerca de lo que es necesario cambiar como por ejemplo Francesco Tonucci (2021):

“alude a que la escuela debe entrar en una óptica distinta, se discute mucho de cuánto perdieron los estudiantes en este largo aislamiento, sin embargo, lo importante es preguntarse cuánto ganaron y aprendieron en este tiempo, viviendo meses en sus hogares con sus padres como nunca antes, debieron desarrollar competencias y capacidades y aprender cosas que ni ellos saben que aprendieron. La escuela en las modalidades a distancia o mixta debe ser distinta, tiene que replantear su sentido y sus mecanismos de evaluación y por ende de intervención didáctica. Ello implica partir de la condición de cada estudiante y establecer nuevas formas de interacción, diálogo, observación, recuperación de evidencias para evaluar también de manera distinta a cada uno de ellos, esto es, de manera diversificada”.

Resulta indispensable reconocer las diversas realidades que presentan nuestros estudiantes, las condiciones socioeconómicas de las familias, las brechas en lo referido a la conectividad, a la disponibilidad de equipamientos, entre otros factores que inciden en el logro de los aprendizajes y tienen que ser considerados a la hora de tomar decisiones acerca de la evaluación bajo el principio de justicia y equidad.

Al mismo tiempo, la investigación cognitiva nos enseñó acerca de la importancia del conocimiento previo para los nuevos aprendizajes y la teoría sociocultural sumó todas las experiencias de la vida como relevantes para el aprendizaje, incluidas las prácticas culturales en los hogares, vecindarios y contextos, elementos a considerar en las prácticas de evaluación.

La intención principal de este documento es promover el diálogo, la reflexión y el análisis crítico a partir de ofrecer aportes teóricos, preguntas y orientaciones referidas a evaluar aprendizajes.

1

El sentido de las prácticas de evaluación

Partimos de entender a la evaluación como una práctica inclusiva que asegure el derecho a una educación de calidad académica con sentido social para todas/os las/os estudiantes. Una evaluación que en lugar de funcionar como obstáculo, sea un apoyo para los maestros y los estudiantes.

Asumimos que la evaluación tiene que ser comprendida con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y favorecer su reflexión, así como la de los maestros y la comunidad educativa en su conjunto.

A su vez, la evaluación tiene que contribuir al desarrollo de habilidades de los estudiantes para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y eso implica focalizar en contenidos significativos y situados y en el desarrollo de competencias que incluyan el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, el trabajo colaborativo, la metacognición.

Se trata entonces de poner foco en la evaluación como una oportunidad para que nuestros estudiantes visibilicen sus avances y logros, se conozcan como aprendices identificando sus fortalezas y debilidades, puedan mostrar sus evidencias de aprendizaje, desarrollarse como sujetos autónomos y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Reconocemos las distintas funciones que cumple la evaluación como la diagnóstica continua que nos ayuda a relevar dónde se encuentran nuestros estudiantes; la formativa que muestra los avances de los estudiantes y qué es necesario cambiar desde las propuestas de enseñanza y la sumativa que nos permite visibilizar la integración de los aprendizajes y mostrar los logros.

Resulta importante señalar que la evaluación es parte de la enseñanza y por lo tanto, también tiene que estar presente en la planificación, al mismo tiempo que se diseña la enseñanza estableciendo en qué momentos y con qué instrumentos se recogerán evidencias de aprendizaje; identificar qué aprendizajes tienen que lograr los estudiantes, anticipar modos y tiempos para ofrecer retroalimentaciones y favorecer la autoevaluación.

“En general el tema de la evaluación se analiza como un elemento más de la planificación relegando su mirada a cuestiones puramente instrumentales. Ahondar en la evaluación es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados; interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos.” (Anijovich y González 2010: 18).

Si entendemos que es necesario buscar coherencia entre las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, y posicionados desde la perspectiva de la enseñanza para una comprensión profunda y el uso flexible del conocimiento, se requieren propuestas interactivas, que ofrezcan a los estudiantes variedad de oportunidades para mostrar sus modos de aprender, sus avances y logros, a partir de ser protagonistas de sus aprendizajes. La coherencia es una característica habilitadora crucial de cualquier modelo ya que contribuye a la construcción de sentido de los sujetos en forma individual y colectiva.

Para poder abordar los avances, la evaluación formativa se nutre, por ejemplo, de las progresiones de aprendizaje que representan metas, etapas intermedias, escalonadas, que si están bien diseñadas pueden ayudar a los maestros a intentar adoptar prácticas de enseñanza ambiciosas (Shepard, Penuel y Pellegrino 2018).

Los maestros pueden adoptar un “enfoque de progresión del aprendizaje” y comenzar a pensar de manera más explícita sobre formas de reconocer las ideas intermedias, los avances de los estudiantes. (Alonzo, 2017).

2

La evaluación formativa: evaluación en el aula

En concordancia con Álvarez Méndez:

“Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa.” (Álvarez Méndez, 2001)

La evaluación formativa en el contexto del aula tiene que ser integral en el sentido de ofrecer información sobre qué aprende un estudiante y sobre los procesos cognitivos a través de los cuales construye el conocimiento y al mismo tiempo integradora de variadas informaciones que permitan tomar decisiones relacionadas con la acreditación y la promoción. Esta evaluación incluye tanto las tres funciones ya señaladas y están a cargo de los maestros.

En particular, las funciones formativa y sumativa tienen que estar vinculadas de manera coherente y a nivel del aula, significa que muchas veces las situaciones de evaluación se integran y forman parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, si nos proponemos que los estudiantes logren comprensión de un concepto, las actividades de enseñanza y las de evaluación

incluirán consignas como indagar, explicar con sus propias palabras, comparar, entre otras. También, consideramos el aprendizaje de cada estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas.

Dado que el uso que los maestros y estudiantes hacen de la evaluación en el aula no es solo para verificar si aprendieron sino para avanzar en sus aprendizajes, es necesario establecer una estrecha vinculación con las prácticas de enseñanza y con conocimientos acerca del aprendizaje, la motivación, la retroalimentación y la autorregulación; y sobre teorías de evaluación formativa y calificación.

Recordemos que los distintos investigadores como Wiliam (2011), Stiggins (2005), entre otros, señalan que las prácticas de evaluación formativa incluyen :

- a. Compartir, clarificar y comprender las metas de aprendizaje y los criterios de logro.
- b. Diseñar y llevar adelante actividades y tareas que ofrezcan evidencias de los aprendizajes de los estudiantes.
- c. Ofrecer retroalimentaciones que contribuyan a hacer avanzar el aprendizaje.
- d. Coevaluación. Activar a los estudiantes como fuente de aprendizaje para sus pares.
- e. Autoevaluación. Activar a cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje.

Estas prácticas se llevan adelante en las aulas a modo de proceso espiralado en el que avanzamos y volvemos a mirar el inicio para continuar y cada práctica se entrelaza con las otras.

1. El proceso de evaluación formativa comienza cuando los maestros formulan los objetivos o metas de aprendizaje en términos de desempeños situados y definen los criterios para su logro. Los objetivos señalan lo que los estudiantes tienen que aprender y los criterios se definen sobre esos objetivos y las características que tienen que tener los desempeños y producciones de los estudiantes que orientarán el análisis de los datos y la toma de decisiones. La definición de criterios tiene que considerar las condiciones del contexto, las posibilidades de los estudiantes y por eso se definen distintos niveles de calidad de las producciones, de los desempeños, de los procesos.

Los objetivos y criterios se comparten con los estudiantes al inicio de una unidad, un proyecto, una secuencia didáctica. Compartir con los estudiantes no se refiere a “leerlos el primer día de clase” sino a que se constituyan en una guía durante todo el proceso de aprendizaje, que los estudiantes se apropien de ellos, los utilicen para autoevaluarse y para retroalimentar a sus pares. Desde una mirada más ambiciosa proponemos compartir la definición de criterios junto con los estudiantes.

2. Luego los estudiantes comparten evidencias de aprendizaje a partir de las tareas propuestas por los maestros que serán analizadas e interpretadas para conocer qué y cómo aprendieron.

Las evidencias de aprendizaje pueden ser:

- **GENERADAS POR PROFESORAS/ES:** diseñan las tareas para los estudiantes. Pueden seleccionar entre una variedad de temas o formatos.
- **CO-CREADAS:** profesores ofrecen criterios y trabajan con los estudiantes para diseñar una perspectiva más personalizada al considerar el “qué” (contenido y competencia), el “cómo” (proceso) y / o “qué forma”.
- **GENERADA** por estudiantes quienes diseñan su evidencia de manera autónoma.

Mientras los estudiantes llevan adelante sus aprendizajes, utilizan los criterios para realizar un seguimiento de cómo están avanzando hacia la meta y hacer los ajustes necesarios, a modo de autoevaluación.

Además, se propone que los estudiantes ofrezcan retroalimentación a sus pares, utilizando los criterios para interpretar la evidencia y ofrecer información para mejorar los aprendizajes.

Tanto para llevar adelante las prácticas de autoevaluación como de retroalimentación, los estudiantes tienen que haber comprendido las metas y qué significan los criterios.

En particular, las prácticas de retroalimentación constituyen un eje fundamental para la evaluación formativa. La retroalimentación puede ser perjudicial cuando se centra en el alumno en comparación con otros en lugar de en el desempeño de la tarea.

3

Ideas para la práctica

Llevar a la práctica lo que se enuncia conceptualmente siempre es un desafío, en particular por la necesidad de encontrar primero coherencia entre lo que se define teóricamente y su correlato en el aula y segundo una diferencia entre una “receta” y una “buena receta”. En la receta respondemos a un modelo aplicacionista en el cual compartimos, por ejemplo, un instrumento y los pasos para llevarlo a la práctica. En la “buena receta” pretendemos que el docente reflexione sobre el sentido del instrumento, sus ventajas y obstáculos en su contexto en particular, los criterios para su uso y todas las opciones de modificaciones pertinentes.

Desde la perspectiva de “buenas recetas” compartimos aquí ejemplos de instrumentos de evaluación en el aula.

a. Mapa de ruta

Los estudiantes diseñan un mapa de ruta al comienzo de un proyecto, por ejemplo, dando cuenta de sus metas de aprendizaje, su producción final, ideas previas, recursos, etc. Van completando este mapa a medida que avanzan. Se planifican “paradas en la ruta” para ofrecer retroalimentación entre pares o del maestro al estudiante o para completar una autoevaluación.

b. Protocolo de autoevaluación

Este ejercicio de autoevaluación en el que cada educando identifica dónde cree que se encuentra frente al desarrollo de una tarea. Se le puede pedir que muestre una evidencia del escalón en el que se encuentra.

Entiendo bien y no tengo dudas, podría ayudar a otros.



Entiendo bien y no tengo dudas



Tengo dudas, pero puedo seguir trabajando



Necesito ayuda, no puedo seguir trabajando hasta resolver mis dudas.

c. Protocolo: ¿me doy cuenta?

¿Cómo me doy cuenta si comprendo este texto?

Cómo puedo mostrar que he comprendido este texto?

¿Si volviera a hacer esta tarea, lo que haría diferente sería... porque...

d. Protocolo en hilera

- Los estudiantes escriben borradores de un ensayo, y se sientan uno frente al otro.
- Leen los borradores del par sentando a su frente (5 minutos)
- Anotan comentarios, sugerencias (5 minutos)
- Los comparten (3 minutos)
- Luego pasan a la siguiente ronda, trabajando con otro par.
- Cada ronda podría tener un enfoque diferente.

e. Entre pares

El profesor ofrece retroalimentación de trabajos escritos a un grupo de estudiantes sin identificar a quien pertenece cada uno.

Las prácticas de enseñanza y evaluación se encuentran hoy mediadas por las tecnologías en modelos que se alternan entre clases presenciales, virtuales sincrónicas o asincrónicas.

Sabemos que la interacción entre docentes y estudiantes, al estar mediada por los recursos tecnológicos, disminuye el impacto del lenguaje gestual, corporal, oral y ha requerido estrategias variadas para asumir otras modalidades de comunicación.

Un ejemplo muy claro de esta cuestión es la importancia de no asumir que, si un estudiante no habla cuando se conecta es porque no está aprendiendo o que si participa en los foros significa que aprendió. En este sentido resulta relevante observar y escuchar atentamente a los estudiantes, formular preguntas y favorecer el diálogo.

Tenemos a disposición una variedad de medios como la televisión, la radio, el teléfono e internet que usamos para contactarnos con los estudiantes, pero sabemos que lo importante, además de la frecuencia es, esencial favorecer **los aprendizajes**.

Enfocar la evaluación en su modalidad virtual significa, promover procesos de regulación y autorregulación, a través de instrumentos que favorezcan el desarrollo de un estudiante autónomo, protagonista respecto a la apropiación del conocimiento y al reconocimiento de avances, logros y dificultades en sus aprendizajes.

Evaluar en la virtualidad implica diseñar instrumentos auténticos a través de los cuales los estudiantes tengan que resolver problemas significativos, auténticos, situados, en los cuales pongan en juego sus saberes previos, sus habilidades cognitivas y metacognitivas y sus reflexiones sobre sus procesos de aprendizaje. Al decir de Pedro Ravela (2009), experto uruguayo, definiendo tareas auténticas como herramientas para evaluar los aprendizajes:

“son realistas, tienen un propósito genuino con valor más allá del aula y una audiencia definida, presentan cierto grado de complejidad, requieren ser trabajados entre pares, son utilizados recursos diversos, implican trabajo en varias fases o etapas para llegar -de manera progresiva- a uno o varios productos previamente definidos y orientados por el docente mediante instrucciones y modelos de acción”.

La virtualidad también nos desafía a ser muy claros con las consignas que les ofrecemos a los estudiantes para llevar adelante sus tareas y con los modos de ofrecer retroalimentación.

Podemos identificar algunas estrategias para evaluar en la virtualidad como, por ejemplo, el envío de audio o videos con indicaciones y orientaciones sobre una tarea realizada de tal modo que el estudiante pueda recurrir a ellas tanta veces como lo requiera y también en futuras tareas y en el caso de niños pequeños también las familias pueden acceder a este material. También tenemos la posibilidad que el estudiante envíe sus producciones en distintos formatos, utilizando diferentes herramientas y lenguajes.

Los profesores pueden ofrecer retroalimentación dirigida a un grupo de estudiantes en forma sincrónica o asincrónica. Los estudiantes pueden resolver las tareas en tiempos diferentes, asumiendo que aprenden de manera y con ritmos variados.

También disponemos de herramientas en internet para evaluar a distancia como por ejemplo: Peergrade; Quizziz; Kahoot; CoRubrics; Mentimeter; Socrative .

Tal vez sea importante tener claro que nuevos métodos no necesariamente mejoran las prácticas de evaluación, tal como planeaba la pedagoga argentina, Edith Litwin (2009): "las nuevas tecnologías ofrecen ricas posibilidades para una nueva clase de evaluación caracterizada por la transparencia, debate, intercambio y discusión de los actores involucrados. Aunque no se deben desconocer los dilemas y los desafíos que su uso genera a las propuestas de evaluación."

Referencias bibliográficas

Alonzo, Alicia C. 2017. Models of student cognition as guides for formative assessment, Michigan Formative Assessment Academy Webinars, Michigan Mathematics and Science Centers Network, October 16, Ann Arbor, MI.

Álvarez Méndez J: (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata. Capítulo VII. Anijovich y González (2010). Evaluar para aprender. Buenos Aires. Aique.

Anijovich y Cappelletti (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.

Litwin, E (2009). El oficio de enseñar. Buenos Aires. Paidós.

Ravela P. (2009) Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL.

Shepard, L. A., & Penuel, W. R. (2018). Classroom assessment principles to support learning and avoid the harms of testing. Educational Measurement: Issues and Practice, 37(1), 52-57.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87 (4), 324-328.

Tonucci, F. (Mayo de 2021) "Sea presencial o virtual, hay que pensar en otra escuela". *Tiempo Argentino*. Recuperado de: <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/francesco-tonucci-sea-presencial-o-virtual-hay-que-pensar-otra-escuela/#:~:text=La%20escuela%20puede%20ser%20buena,participaron%20con%20mucho%20m%C3%A1s%20presencia>.

Wiliam, D. (2011): What is Assessment for Learning? En *Studies in Educational Evaluation*, 37: 3-14.