

Prohibida la reproducción, total o parcial de los contenidos sin previa autorización.

Buenos Aires, Agosto de 2018.

Una evaluación continua y variada

En las aulas la evaluación continua y variada permite a los docentes saber cómo están aprendiendo sus alumnos para adecuar su enseñanza. Esto implica que los maestros conozcan a los estudiantes académicamente, socialmente y emocionalmente. Como sostiene Tomlinson (1999), la evaluación debe ayudar a los estudiantes a crecer en vez de catalogarlos. Evaluar para el aprendizaje implica que la evaluación sea frecuente, de modo de que los alumnos puedan “ver” donde se encuentran en su proceso de aprendizaje, y lo verifiquen teniendo en cuenta metas amplias. No se trata de “medir”. Implica, por ejemplo, observar a los estudiantes mientras trabajan e identificar en qué áreas no se comprenden los conceptos, para volver sobre ellos y clarificarlos. Este tipo de evaluación implica un trabajo colaborativo entre el docente y los alumnos. La comprensión de la información por parte de los estudiantes se pone en acto con la realización de tareas y producciones auténticas que les permiten establecer conexiones profundas con los conceptos trabajados. En este sentido, el desafío de los docentes es plantear situaciones problemáticas, proponer casos para que los estudiantes puedan trasladar y poner en juego sus saberes.

Desde esta perspectiva, Anijovich y otros (2014) considera que el tipo de evaluación más adecuada para las aulas heterogéneas es la evaluación auténtica que requiere de consignas auténticas y busca ofrecer a los alumnos propuestas desafiantes en las que utilizar los conocimientos aprendidos en lugar de evocar información para reproducir o resolver un simple ejercicio. Como sostienen Anijovich y otros, “en la evaluación auténtica, encontramos respuesta a este paradigma centrado en un alumno progresivamente autónomo ubicado en un contexto, desafiado a resolver diversas situaciones de aprendizaje significativas y complejas” (2014, p. 96).

El desafío en las aulas consiste, entonces, en encontrar nuevas formas de evaluar la comprensión, la apropiación y la utilización de los saberes, y modos alternativos de evaluar resultados (Anijovich y otros, 2014). Así, se sostiene la idea de que se debe “adecuar el sistema educativo al alumno, y no viceversa” y, conforme a ello, se plantea la necesidad de que los docentes utilicen formas y metodologías de evaluación que respeten las individualidades de los estudiantes (Anijovich y otros, 2014, p. 90).

Según lo propuesto por Anijovich y otros (2014), se plantea que las prácticas de evaluación deberán integrar una variedad de desempeños y generar articulaciones ofreciendo instancias e instrumentos de evaluación en pos de obtener información acerca del trabajo que realizado por los alumnos al mismo tiempo que aprenden.

Conforme a lo planteado, se destaca la importancia de definir criterios de evaluación claros en torno a lo se considera “un buen trabajo”, los cuales deben ser revisados permanentemente y de manera conjunta con los alumnos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. En la elaboración de criterios de evaluación, Anijovich y otros (2014), proponen el uso de rúbricas o (matrices de valoración) para que los criterios sean claros y comprensibles tanto para los alumnos como para los docentes. Los criterios deben ser compartidos con los alumnos y también con la comunidad. Esto brinda la posibilidad de que puedan autoevaluarse y encontrarle sentido a la retroalimentación.

La retroalimentación, como parte del proceso de evaluación, implica un proceso de diálogo, intercambio, demostración y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar estudiante a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y sus resultados. El propósito principal al brindar retroalimentación a un alumno es promover la reflexión para que avance en sus logros y desarrolle sus habilidades para la autoevaluación” (2004, p. 67). La autoevaluación permite poner en juego habilidades metacognitivas, reflexionar sobre los propios logros y fomentar la autorregulación del aprendizaje para construir una forma personal de aprender. Contribuye a formar “aprendices autónomos, reflexivos y eficaces” (Anijovich y otros, 2004, p. 68). También se propone favorecer instancias de coevaluación, donde el aprendizaje que se produce es doble: le permite al alumno contrastar el trabajo de un compañero con el propio e identificar los aspectos relevantes del contenido (Anijovich y otros, 2004). Además, se potencia un valor añadido en términos del aprendizaje de valores y actitudes ya que se propone destacar aspectos positivos de sus compañeros, ayudar y trabajar con otros, y entender el error como un paso necesario en el aprendizaje (Anijovich y otros, 2004).

Según las autoras, las evidencias de los logros de los estudiantes son la base para tomar decisiones, por lo tanto, es necesario recoger información de una multiplicidad de situaciones en que los estudiantes aprenden, como las rúbricas, la observación, los intercambios, las producciones de los alumnos –como portafolios, organizadores gráficos y diarios- (Anijovich y otros, 2014). Siguiendo lo planteado por Anijovich y otros (2004), la evaluación provee retroalimentación para el alumno, pero también para el docente. En estos términos, sirve para juzgar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y la calidad de la enseñanza y programas educativos. El diseño de instrumentos de evaluación en este paradigma, implica considerar los aspectos señalados.

No se trata de “cómo hacer una prueba” sino de elegir y/o construir situaciones que nos permita (a los docentes, a los estudiantes y a la comunidad) recoger evidencias acerca de lo que se aprendió: esto también permite identificar lo que falta aprender, y volver sobre ello en el marco de la enseñanza.

El diseño de la evaluación de los aprendizajes: criterios e indicadores

La evaluación en la escuela puede tener diferentes finalidades. En términos generales, podemos distinguir dos grandes tipos: la **evaluación sumativa** y la **evaluación formativa**. La primera se caracteriza por llevarse a cabo en el final del proceso de enseñanza, con el objetivo de calificar a los alumnos. La segunda, en cambio, se desarrolla durante el proceso, para poder ajustar las propuestas de enseñanza en función del desempeño de los estudiantes, y así obtener mejoras en sus aprendizajes (Ravela, Picaroni y Lourerio, 2017). Entendemos que la evaluación de los aprendizajes es una oportunidad para aprender, “(...) para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función <clásica> de aprobar, promover, certificar” (Anijovich y Cappelletti, 2017:13).

Sin embargo, para que ello sea posible, es necesario diseñar propuestas de evaluación que tengan en cuenta una serie de características. En primer lugar, considerar los **objetivos de enseñanza**, es decir, identificar ¿qué me propongo lograr como docente? ¿qué espero que mis alumnos aprendan? En segundo lugar, visibilizar los **criterios de evaluación**: qué es importante “mirar” en el proceso. Por ejemplo ¿evaluamos la participación en clase?, ¿la claridad en la expresión de ideas? ¿el dominio del

vocabulario técnico? Cuando nos referimos a la visibilización de estos aspectos, resaltamos que se trata de información que es conocida, compartida y, en la medida de lo posible, construida con los alumnos. Más adelante profundizaremos en este tema. En tercer lugar, es indispensable que la propuesta de evaluación sea coherente con el proceso de enseñanza. Por último, es importante promover **espacios de retroalimentación**, entre pares o con el docente, y espacios de reflexión sobre el propio proceso.

Ahora bien, ¿qué hacemos cuando evaluamos? Alicia Camilloni (1998) sostiene que es un proceso que implica dos operaciones. La primera, recoger evidencias de los aprendizajes realizados. La segunda operación consiste en analizar e interpretar dicha información. Los **criterios** refieren a los aspectos o evidencias que se van a considerar para evaluar el desempeño de los estudiantes.

Dada su importancia, es fundamental que sean claros, precisos y que, en la medida de lo posible, sean contruidos y/o consensuados con los estudiantes. Según Wiggins (2012), los criterios requieren ser definidos en función de los conocimientos previos de los alumnos.

Los criterios explicitan y transparentan los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de evaluar. Es por ello por lo que son información valiosa no solo para los docentes, sino también para otros actores de la comunidad educativa, principalmente para los alumnos: es fundamental que conozcan qué se espera de ellos. Conocerlos y/o participar de su construcción, promueve su autonomía en el aprendizaje, y favorece los procesos de autoevaluación y de evaluación entre pares.

Bibliografía

Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C., y Camilloni, A. R. W. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Anijovich, R., Cappelletti, G., y Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.