



PÁGINA DIDÁCTICA

ASESORÍA DOCENTE

N° 115

SEPTIEMBRE 2024

LA EVALUACIÓN COMO FUERZA PODEROSA PARA INNOVAR

EXTRACTO DEL LIBRO:

Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino.

MELINA FURMAN¹

Más allá del área que enseñen, seguramente como docentes habrán sentido más de una vez que sus alumnos “venían con mala base” sobre temas que estudiaron en años anteriores y que tenían que volver para atrás a temas estudiados (¡y aprobados!), pero nunca comprendidos del todo.

Si queremos que ayude a aprender, es preciso que esa evaluación oriente a los estudiantes para que vean no solo dónde están respecto de la meta esperada, sino qué más pueden hacer para dar el siguiente paso y terminar de entender el tema. Y darles la oportunidad de que repasen lo que no entendieron, consulten, revisen y vuelvan a entregar sus trabajos hasta estar realmente listos para pasar al tema siguiente.

¿Cómo se hace esto cuando tenemos muchos alumnos? ¿Cómo hacerlo cuando el tiempo para cada tema nunca alcanza? ¿Es realmente posible usar la evaluación de los aprendizajes como aliada de la innovación educativa?

Las investigaciones de las últimas décadas muestran que la buena evaluación de los aprendizajes es una fuerza tremendamente poderosa para innovar en la enseñanza. Podemos convertirla en nuestra mayor aliada para generar ese aprendizaje profundo y la motivación intrínseca que venimos proponiendo como gran meta educativa desde el inicio de este libro. Y podemos hacerlo de maneras realistas, compatibles con el contexto en el que enseñamos.

La evaluación atraviesa toda la vida educativa, principalmente una de sus funciones: la acreditación de los aprendizajes. Esta función es tan fuerte para docentes y estudiantes que suele arrasar con todo lo demás.

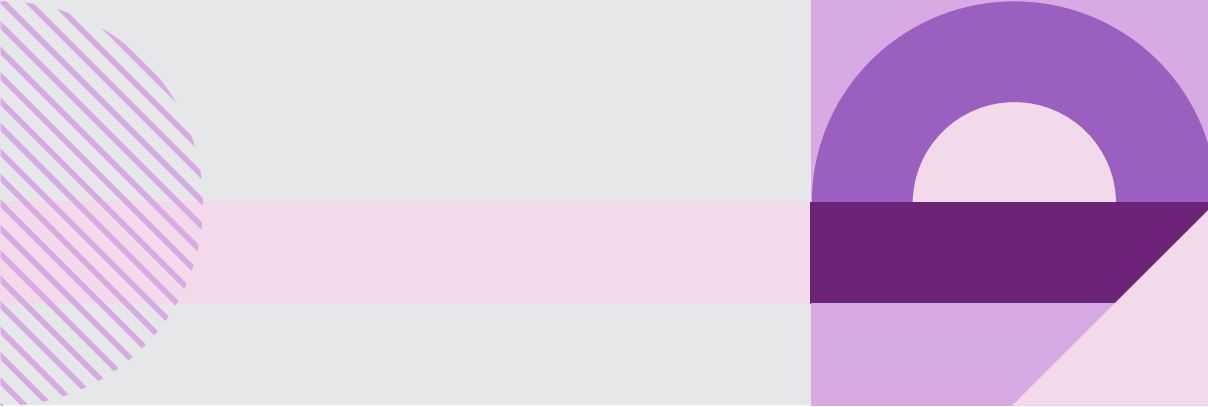
El problema surge cuando, para aprobar una evaluación o una materia, alcanza con reproducir información o resolver problemas de manera mecánica, sin entender del todo. Cuando los alumnos pueden aprobar sin comprender, les estamos dando el mensaje implícito de que con eso alcanza. **Les hacemos saber que aprender y aprobar son cosas distintas.** Les distorsionamos el sentido mismo de aprender algo. Y se rompe el vínculo amoroso con el conocimiento que queremos crear, porque los alumnos consolidan la idea de que aprender es algo que hacen para otros, no para ellos mismos.

Como docentes, a veces la evaluación nos sirve como herramienta (e incluso como amenaza) para que los estudiantes presten atención en nuestras clases y como fuente de motivación extrínseca. Sabemos que lo que no se evalúa, en general, no se toma en serio. Pero ¿qué tal si, para aprobar, nuestros alumnos tuvieran que demostrar que aprendieron en profundidad? ¿Qué tal si el juego que les proponemos jugar es otro?

Si en nuestras evaluaciones les proponemos a los estudiantes actividades que tengan sentido para ellos, en las que deban demostrar que, dado un tema, pueden explicarlo, relacionarlo con otros temas y con sus vidas, crear metáforas, ponerlo en práctica en distintas situaciones u otras tareas que reflejen que aprendieron en profundidad, entonces seguir las reglas del juego sería algo bienvenido.

Sin embargo, transformar el modo en que evaluamos no suele ser tarea sencilla. Requiere que podamos ser no solo visionarios, sino también pragmáticos y pensar innovaciones que se ajusten a nuestros tiempos y condiciones laborales reales.

¹ - FURMAN, Melina. Enseñar distinto. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2021. Consulta: septiembre 2024.



Transformar los modos de evaluación no solo nos demanda un cambio profundo a nosotros como docentes. También implica un cambio cultural para los alumnos, porque requiere un compromiso mayor con el propio aprendizaje. En ocasiones, los “mejores alumnos”, habituados a obtener buenas calificaciones con métodos tradicionales, son los que primero protestan cuando cambiamos las reglas del juego y los involucramos en actividades de auto- o coevaluación, o en tareas de evaluación que van más allá de repetir el contenido dado.

Por eso, es especialmente importante **compartir el sentido** de lo que estamos haciendo con nuestros estudiantes, y que sean partícipes del cambio que queremos instalar.

Evaluación formativa: evaluar para ayudar a aprender

El enfoque de la evaluación formativa requiere que, cuando diseñamos una secuencia de trabajo, determinemos qué esperamos que nuestros alumnos aprendan (el “hacia dónde”) y qué recorrido de actividades vamos a hacer para que lo logren (la trayectoria). En el camino, tendremos que ir tomando registros de qué saben, entienden y pueden hacer para ver si vamos bien con lo que habíamos planificado o si tenemos que recalcular. Algunos de esos registros serán informales, como los diálogos que se producen en el aula en el marco de las clases, mientras que otros tendrán carácter más formal, como los trabajos prácticos, actividades y pruebas escritas u orales.

Para formalizar el concepto un poco más, la evaluación formativa se define como aquella que se lleva a cabo durante la enseñanza con dos propósitos: ajustar nuestras intervenciones (es decir, usar las evidencias de aprendizaje de los alumnos como insumo para repensar lo que estamos proponiendo como docentes) y que la información recabada sea también usada por los propios alumnos para mejorar su desempeño. Hoy se usa frecuentemente como equivalente la expresión “evaluación para el aprendizaje”, en la que **el papel de la evaluación es el de un elemento que sirve al propósito de que los alumnos aprendan mejor.**

La evaluación sumativa, por su parte, se realiza al final de una secuencia de enseñanza o asignatura con el propósito de calificar y certificar el aprendizaje. En una buena secuencia de trabajo, las evaluaciones formativa y sumativa se complementan.

En su libro “Evaluar para aprender”, la pedagoga catalana Neus Sanmartí resume el proceso de la evaluación formativa en tres etapas:

1. Recolectar evidencias (¿cómo demuestran los alumnos lo que han aprendido? ¿Qué observamos como docentes? ¿Qué les pedimos que hagan?): esta etapa tiene que darse a lo largo de todo el proceso de enseñanza, y no solo al final. Incluye tanto las evaluaciones formales como las informales.

2. Analizar las evidencias obtenidas (¿cómo establecer un juicio de valor a partir de la información recolectada? ¿Qué aprendizajes alcanzaron los alumnos? ¿Cuán cerca están de los objetivos que nos propusimos?): esta etapa requiere criterios claros sobre cuáles son las expectativas de logro esperadas, de manera de poder comparar en qué parte del camino están nuestros alumnos en relación con las metas de aprendizaje que nos propusimos. Un aspecto clave del enfoque de la evaluación formativa es que ese análisis no sea solamente algo que hacemos los docentes. Los estudiantes tienen que tener oportunidades de autoevaluación para poder ir construyendo una mirada propia y cada vez más autónoma sobre cómo van, qué lograron y qué les falta.

3. Establecer un plan de acción como respuesta al análisis (¿qué hacemos después?): esta tercera fase involucra dos aspectos: la ayuda que se da al alumno para mejorar su aprendizaje y la toma de decisiones sobre cómo avanzar con la enseñanza. Esta parte es la más novedosa del enfoque, porque implica hacer algo con esa evaluación que va más allá de poner nota y continuar con el contenido siguiente. Por ejemplo, ofrecer a los alumnos la posibilidad de rehacer parte de sus trabajos tomando en cuenta las devoluciones que les dimos. Y ajustar lo que hacemos en clase, volviendo a abordar lo que ellos no comprendieron bien o modificando las estrategias para cuando volvamos a enseñar ese tema. Se trata de tomar la evaluación como una fuente de información indispensable para darnos cuenta de qué está funcionando bien de lo que hacemos como docentes, y qué tenemos que modificar.

Es importante mencionar que, el carácter formativo de la evaluación no es algo intrínseco a la actividad propuesta ni a cuándo se realice, sino que depende sobre todo de cómo el docente y los alumnos hacen uso de la información recogida.

Cinco grandes componentes imprescindibles de toda evaluación formativa:

1. Clarificar los objetivos de aprendizaje, es decir, planificar muy claramente qué buscamos que los alumnos aprendan y compartir con ellos tanto los objetivos como los criterios con los cuales vamos a evaluarlos.



2. Diseñar modos efectivos de recoger evidencias de esos aprendizajes, es decir, proponer diversas actividades de evaluación, coherentes con nuestros objetivos de aprendizaje, que nos permitan chequear qué están aprendiendo los alumnos en el camino.
3. Ofrecer feedback o devolución efectiva, que permita a los alumnos comprender qué han logrado, qué todavía no, y cómo dar el siguiente paso.
4. Posicionar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje al compartir con ellos objetivos y criterios, de manera que utilicen nuestras devoluciones y actividades de co- y autoevaluación.
5. Aprender los unos de los otros, con actividades de coevaluación y aprendizaje entre pares que permitan generar una cultura de aprendizaje colaborativo en el aula.

Es importante no solo que nosotros, docentes, sepamos hacia dónde estamos llevando a los alumnos y qué queremos que logren, sino que también lo sepan ellos. Solo así van a ser dueños del camino y comprometerse con su proceso.

Además de comunicar con precisión los objetivos, otro aspecto fundamental es transparentar los criterios que vamos a usar para evaluar en qué medida se lograron los aprendizajes. En otras palabras, es necesario develar esos criterios para que los alumnos no estén a ciegas al respecto. De ese modo, paulatinamente, podrán también empezar a hacerlo ellos mismos y depender menos de nuestra mirada externa.

Además de comunicar los objetivos de aprendizaje y los criterios con los que vamos a mirar sus producciones, para que las evaluaciones se conviertan en insumos para el aprendizaje y que los alumnos no las consideren como una tarea que hacen solamente “para aprobar” o “para otros”, será fundamental que encontremos maneras de involucrarlos en este proceso de entender cómo están yendo respecto de los aprendizajes esperados y qué pueden hacer para mejorar.

¿Cómo se hace? Transparentar y compartir los criterios significa que los estudiantes comprendan qué vamos a mirar cuando evaluemos sus trabajos o pruebas y que idealmente puedan evaluarse por sí mismos antes de entregar sus producciones, teniendo en cuenta estos criterios.

Para eso, tendremos que invertir tiempo, antes de las evaluaciones, para comunicar explícitamente qué vamos a tener en cuenta, es decir, cuáles son nuestros criterios, qué vamos a considerar como importante en sus trabajos. Instrumentos como las rúbricas o las listas de cotejo resultan muy útiles para transparentar estos criterios y para generar oportunidades de auto y coevaluación, que hacen que la responsabilidad de evaluarse comience a estar cada vez más repartida entre nosotros y los estudiantes.

Cuanto más conocimiento tengan los estudiantes sobre qué queremos que aprendan y qué significa haberlo aprendido, más sencillo será para ellos alcanzarlo. Para que esto suceda, es fundamental planificarlo como parte de la enseñanza, dedicando tiempo de clase y realizando actividades específicas, como aquellas enfocadas en la metacognición y en la autoevaluación, y las de coevaluación.

Como docentes, esto implica que hagamos un clic interno fuerte. Que dejemos de considerarnos los únicos dueños de la evaluación y empecemos a compartir el proceso con los estudiantes. Podremos seguir teniendo el control final de la calificación que reciben, pero al menos el camino será conjunto. Y más disfrutable para todos.

No es sencillo construir criterios de evaluación. En general, los tenemos en la cabeza, implícitos, pero no solemos ponerlos por escrito, ni mucho menos los comunicamos a los alumnos. Cuando corregimos una prueba escrita, solemos poner puntaje a cada pregunta y quitarlo por los errores cometidos. Cuando corregimos un trabajo práctico, tendemos a mirar algunas cuestiones que nos resultan importantes y poner una nota global que incluye, a veces, el esfuerzo que vemos que el alumno o el grupo hizo para resolverlo. A veces, incluso, vamos formando los criterios mientras corregimos, al darnos cuenta de lo que era posible esperar y de lo que no. Estos modos de calificar no son necesariamente un problema. Sin embargo, si lo que buscamos es que los alumnos compartan la responsabilidad de la evaluación de sus aprendizajes, tenemos que poder hacer explícitos y transparentes esos criterios.

Aparece la necesidad de explicitar y compartir los criterios con nuestros alumnos para que orienten mejor lo que hacen. Y también, que esos criterios sean relevantes de acuerdo a lo que queremos evaluar.

La evaluación como espejo de la enseñanza: recoger evidencias relevantes

Toda buena evaluación es un espejo de la enseñanza. En otras palabras, lo que enseñamos y lo que evaluamos tiene que estar alineado. Sin tener conciencia de ello, a veces evaluamos lo más sencillo de medir, pero que en realidad no era tan relevante como objetivo de aprendizaje. O dejamos de lado aprendizajes claves, porque no sabemos bien de qué manera valorarlos.

Volviendo a los círculos de la comprensión que describimos anteriormente, lo que queremos es que las evaluaciones recojan evidencias de los saberes esenciales que nos propusimos como objetivos irrenunciables.

Cuando hablo de coherencia entre lo que enseñamos y lo que evaluamos, me refiero no solo al contenido, sino también a la forma. Si en nuestras evaluaciones vamos a proponer preguntas o ejercicios para pensar, contextualizados en situaciones auténticas y en las que los alumnos tengan que elaborar argumentos propios, entonces será esencial que durante nuestras clases trabajemos con ese tipo de actividades.

Ejercicio:

Elijan un tema que hayan enseñado recientemente. Vuelvan a sus objetivos de aprendizaje. Analicen de qué modos evaluaron si esos aprendizajes se lograron: ¿qué actividades de evaluación propusieron? ¿Cuántas fueron y qué tareas proponían? ¿Cuáles de las evaluaciones que realizaron les resultaron más potentes para conocer lo que los alumnos aprendieron y por qué? ¿Qué aprendizajes evaluaban esas actividades? ¿Quedó algún aprendizaje importante afuera? ¿Evaluaron algún contenido que no era tan importante? ¿Cómo corrigieron esas actividades? ¿Qué tipo de devolución ofrecieron a los alumnos? ¿Podrían haber reemplazado alguna de las actividades que ustedes corrigieron por ejercicios de auto- o coevaluación?

La evaluación auténtica

La evaluación auténtica es un segundo enfoque importante para pensar la innovación en la enseñanza, que pone el foco en la **naturaleza de las tareas** que les damos a los alumnos en las evaluaciones. Se define como la que propone a los estudiantes situaciones (problemas, ejercicios, tareas) lo más parecidas posible a aquellas en que el conocimiento se produce y utiliza en la vida real, tanto en la sociedad como por parte de los profesionales de diversas disciplinas. En una evaluación auténtica buscamos evaluar si los alumnos pueden transferir lo aprendido a una situación nueva lo más realista posible.

Una de las características de la evaluación auténtica es que el producto que se debe diseñar sea relevante para alguien más allá del aula. En otras palabras, tenemos que pensar en una audiencia, real o ficticia, que ayude a darle sentido a la tarea propuesta. El solo hecho de tener que hacer algo “real” con ese conocimiento pone a los estudiantes en un rol muy distinto al que tienen cuando la expectativa es solo reproducirlo en un examen.

En su estudio sobre prácticas de evaluación de los docentes latinoamericanos, Ravela y sus colegas encontraron tres categorías de ítems, problemas o ejercicios que se corresponden con la idea de evaluación auténtica y pueden ayudarnos a la hora de diseñar las nuestras:

- **Actividades que requieren construir significados:** preguntas y ejercicios que proponen que los alumnos puedan dar su propia explicación sobre una situación, objeto o fenómeno enmarcado en la vida real. Están estrechamente relacionadas con las “preguntas para pensar”.
- **Actividades de valoración y evaluación:** tareas en las que el estudiante debe evaluar cursos de acción o soluciones alternativas frente a un determinado problema o situación que no tiene una única respuesta correcta; proponer o descartar explicaciones plausibles a fenómenos o problemas que admiten diversidad de respuestas adecuadas; argumentar o adoptar posturas o puntos de vista en situaciones que implican la toma de decisiones basadas en valores; utilizar evidencia empírica con el fin de validar o criticar conclusiones; analizar, mejorar o validar diseños de investigación, conclusiones o procedimientos.
- **Actividades que requieren diseñar o crear algo nuevo:** tareas que implican la creación de dispositivos, modelos, objetos o procedimientos.

Volviendo al inicio, la evaluación formativa puede convertirse en una de nuestras mayores aliadas a fin de fomentar la autonomía, la motivación y el aprendizaje profundo de nuestros estudiantes. Cuando saben hacia dónde los estamos llevando, qué esperamos que aprendan, por qué y cómo vamos a evaluar si lo lograron, están mejor parados para comprometerse con el recorrido. Cuando les damos oportunidades de auto- y coevaluarse, los ayudamos a que desarrollen una mirada propia sobre lo que hacen. Y cuando las actividades de evaluación son auténticas, no solo nos permiten darnos cuenta de si pueden transferir lo aprendido, sino que se convierten en **instancias de aprendizaje disfrutables** para ellos mismos.