

Poniendo el foco en la evaluación para orientar las prácticas evaluativas en tiempos de pandemia

Dra. Ana María Dorato, Decana de la FCH - UDE,
Docente- Investigadora-Especialista en Currículum y Evaluación



A MODO DE INTRODUCCIÓN

La concepción de la evaluación como proceso sistemático, continuo y comprensivo, que tiene como finalidad describir, valorar y reorientar hacia la mejora, la acción de los actores que operan en el ámbito de una realidad educativa específica, constituye el eje del presente artículo. Basar la evaluación en una suerte de responsabilidad moral, como sostiene House (1994) se hace necesario para que las reflexiones sobre su justicia, veracidad e incluso su belleza, configuren su práctica. Se abordan por lo tanto en este artículo, concepciones de evaluación, evaluación de aprendizajes, la concepción de la evaluación auténtica y, finalmente, la diversidad de instrumentos que pueden ser considerados para repensar el escenario de nuestras prácticas evaluativas atendiendo a los límites y posibilidades de la realidad en la que nos encontramos en el contexto de la pandemia, que nos ha obligado a reaccionar en un tiempo acotado, modificando las modalidades de las clases presenciales a clases virtuales en las que la evaluación debe ser planificada atendiendo a las particularidades de esa modalidad.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN: UNA BREVE REVISIÓN

En las últimas décadas del siglo veinte se realizaron esfuerzos notables por aclarar el significado y el sentido de la evaluación educacional, considerando el conocimiento acumulado al respecto en el contexto del desarrollo de la disciplina. Tales aclaraciones conceptuales han girado preferentemente en relación a la definición de evaluación, sus funciones, los objetos de evaluación, las variables que pueden ser evaluadas, los criterios a ser utilizados, las audiencias que pueden ser atendidas, los procesos de diseño, los métodos de indagación, los requerimientos de competencias del evaluador y los estándares que pueden ser utilizados para juzgar el valor y el mérito en una evaluación (Popham, 1971; Stufflebeam, 1972; Worthens y Sanders, 1973; Nevo, 1981). Si bien la intención en este trabajo no es realizar un amplio recorrido histórico de la evaluación, se considera importante rescatar algunos aspectos claves para comprender la evolución del concepto y los problemas del campo de la evaluación.

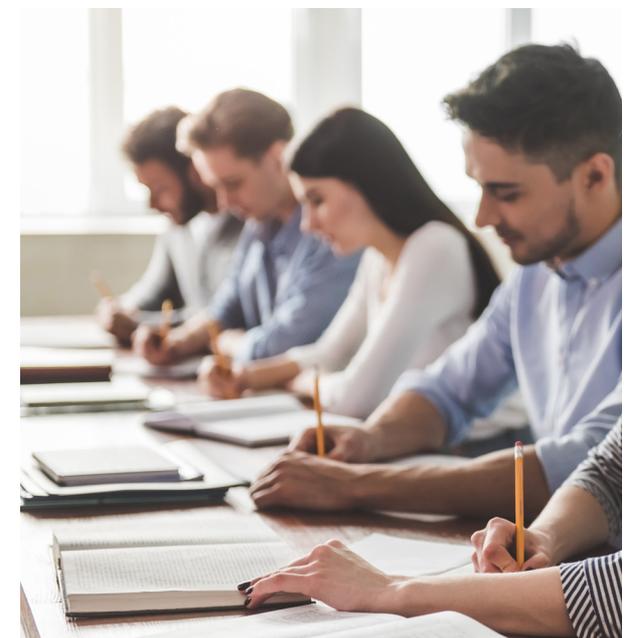
El concepto de evaluación se empleó desde la edad antigua como la valoración y diferenciación de los individuos. En esa época los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación para determinar los logros instruccionales de sus aprendices. Dubois (1970) y Coffman (1971) citan procedimientos empleados en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios. Otros autores como Sundberg (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia, mientras Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos.

Es así que se pueden señalar algunos períodos que marcan cambios conceptuales en evaluación, estableciendo hasta 1990, el período conocido como “de Reformas”, en el que se concibe a la evaluación como *juicio profesional*, idea que estuvo presente en las reformas educacionales de Europa y Estados Unidos, llevadas a cabo con anterioridad a la fecha señalada, y que se produjeron como consecuencia de la Revolución Industrial y como resultado del trabajo realizado por las comisiones que se organizaron para evaluar el progreso escolar de los alumnos en Inglaterra y en Estados Unidos. Como aspectos relevantes de este período se pueden considerar, el reemplazo de los exámenes orales por los exámenes escritos, con mayor credibilidad social, y en el plano de la evaluación de programas, la primera evaluación formal en varios distritos escolares de Estados Unidos en 1898 y el inicio de un gran movimiento de acreditación institucional del progreso académico.

El concepto de evaluación como medición, dio origen a un nuevo período denominado de Eficiencia y Testing, comprendido entre los años 1900-1930, caracterizado por el desarrollo de tests estandarizados destinados a determinar fallas en el sistema y en los desempeños del sistema en relación a los requerimientos sociales, pero sin repercusión en la esfera escolar; comenzaron a utilizarse entonces indicadores como gasto, deserción, tasa de promoción en la determinación de la efectividad del sistema escolar (Worthens y Sanders, 1977). Más adelante, entre 1930 y 1945, se dio un nuevo impulso a la evalua-

ción, siendo Tyler el representante de este período, en el que se consideró a la evaluación como logro de objetivos, y la educación se proyectó como un proceso sistemático que pretendía producir cambios en la conducta de los alumnos, a través de la instrucción. Para Tyler la referencia de la evaluación se encontraba en los objetivos preestablecidos.

Conviene señalar que esta conceptualización de la evaluación, si bien los consideraba, no agotaba su función en el logro de los objetivos propuestos en el currículum, sino que adquiría una perspectiva más dinámica ya que “servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente” (Mateo, 2000). Se entendió también como la validación de las “hipótesis sobre las cuales opera una institución educativa”. La metodología desarrollada por Tyler borró las fronteras entre evaluación y desarrollo. Educar era cambiar los patrones de conducta de los estudiantes; de donde se derivaba que el currículum podía ser construido a través de la especificación de conductas deseables.



En 1949, el mismo autor cambió el foco de la evaluación de las habilidades de los individuos al diseño del currículum. La evaluación dejó de ser una tecnología para discriminar entre individuos y se convirtió en un medio para conocer el grado en que las intenciones del currículum se alcanzaban en la práctica. La evaluación era “esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza”. Sin embargo, Tyler no rechazaba los exámenes; éstos eran también medios para estimar si se habían alcanzado los objetivos del currículum.

La mayor parte de la primera obra de Tyler se refirió al aula y a lo que los maestros individualmente podían hacer. Aunque originalmente se desarrolló en el contexto del mejoramiento de cursos universitarios, fue extendido a las escuelas. En éstas, su trabajo pretendía destacar la importancia de las iniciativas locales y la participación de los maestros en la construcción de un currículum basado en las necesidades de la comunidad.

Los últimos años de la década de 1940 y toda la década de 1950, fueron años para olvidar la guerra y disfrutar de la paz en Estados Unidos. Sin embargo, no fue un período próspero y estuvo signado por profundos prejuicios raciales y de segregación que gran parte de la población parecía no reconocer. Se produjo una expansión de ofertas educacionales, pero en el campo de la evaluación se produjo un retraso de aspectos técnicos, aunque hubo un considerable desarrollo de instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos.

La época de **la inocencia**, como se denominó a este período, comprendido entre 1946 y 1957, Stufflebeam y Shinkfield (2005: 36) también la llaman la época de la irresponsabilidad social, puesto que según ellos existía una amplia complacencia a la hora de enjuiciar los graves problemas de la sociedad americana de los años cuarenta y cincuenta, fundamentalmente como ya se señaló, pobreza y racismo; se pensaba que los programas sociales solucionarían de manera directa las necesidades existentes y aunque se recopilaba información, se describían



las acciones públicas realizadas y se medían los resultados, no se realizaban recomendaciones para la mejora de los programas.

Este período terminó bruscamente con el auge de las evaluaciones de proyectos curriculares a gran escala, a finales de los 50 y principio de los 60, en el que comienza el período conocido como de **expansión**, que se caracterizó por el cuestionamiento del sistema educacional y se enlazó el quehacer evaluativo al desarrollo de nuevos currículos, cuestionándose también la utilidad de los cuatro enfoques evaluativos existentes hasta ese momento. Aparecieron nuevos esfuerzos de conceptualización en evaluación con los trabajos de Cronbach (1963), Provus (1969), Eisner (1967), Popham (1971). Cada uno de estos teóricos realizó considerables aportes teóricos que posibilitaron un mayor esclarecimiento del concepto y funciones de la evaluación.

A partir de 1973, comenzó el surgimiento de progra-

mas de formación de evaluadores, con un definido carácter profesional motivo por el cual este período es denominado del **Profesionalismo**: la evaluación se concibió como un proceso de determinación del valor de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de criterios para juzgar su valor. Al respecto, House (1993) considera que la evaluación es uno de los desarrollos de las sociedades capitalistas avanzadas como intento de buscar una nueva autoridad, la de la ciencia y la de la investigación social para legitimar e informar las acciones de gobierno.

Se puede señalar también, que en este período se estableció una diferenciación más clara entre investigación y evaluación, coexistiendo una variedad de enfoques y modelos evaluativos, produciéndose una complementación de enfoques paradigmáticos positivistas –cuantitativos y naturalistas– cualitativos

(Worthen y Sanders: 1973). Tras su generalización en Estados Unidos, el uso de la evaluación se extendió a Canadá, y posteriormente al resto del mundo: Inglaterra, norte de Europa, Australia, España, América Latina y Asia.

El paradigma llamado naturalista por Guba y Lincoln (1989) implicó un cambio ontológico, epistemológico y metodológico en el campo de la evaluación. El cambio de concepción de la realidad y de la relación entre el sujeto y el conocimiento, produjo un nuevo concepto de la relación que se establece entre el evaluador y la realidad y esto llevó a recuperar el sentido de la evaluación (Alcazar, Fernández y Sola, 2012).

No obstante, las transformaciones que se fueron dando en el campo teórico, no se ven reflejadas aún en las prácticas de la evaluación cuando se identifican las dificultades para diferenciar la evaluación formativa de la evaluación final, o cuando se confunde calificación con evaluación.

DE LA EVALUACIÓN EN GENERAL A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN PARTICULAR

La evaluación de los aprendizajes es un campo que ha sido y aún es muy estudiado. Es así que existe variada literatura sobre aspectos teóricos de esta temática, tales como las características acerca de cómo evaluar y de su historia. También existen trabajos con referencia a aspectos técnicos, modelos evaluativos e instrumentos de evaluación (Popham, 1980; Scheerens, 2003), estudios sobre la evaluación como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra, 2000), otros estudios acerca de cómo debe ser la evaluación en el marco de mejora de la escuela (Stoll y Fink, 1999), algunos que promueven la utilización de instrumentos alternativos, como lo es el caso de los portafolios (Klenowski, 2002), o propuestas para la evaluación escrita en el nivel superior (Carlino, 2002), entre otros.

Es necesario remarcar que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los sujetos y su individualidad. En esta línea de significados se sitúa en este artículo el concepto de evaluación de aprendizajes, como un modo de atender a las diferencias culturales, étnicas, religiosas, socioculturales y personales, considerándose inapropiado evaluar el rendimiento de los alumnos sin tomar en consideración esquemas que arraigan en modos de cultura diferentes. Dentro de este contexto, deben enmarcarse los roles y funciones tanto de los docentes como de la evaluación misma, dado que la responsabilidad que debe asumir la universidad, las demandas cada vez más exigentes del contexto actual, los niveles de expectativas de los alumnos y de las familias, entre otros aspectos a tener en cuenta, exigen que la evaluación del aprendizaje de los alumnos se planifique sobre bases consistentes y efectivas.

Una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la interrelación que se establece entre los sujetos comprometidos en el proceso: el evaluador y el evaluado. De hecho, el objeto evaluativo sobre el que recae la evaluación es otro sujeto individual o integrante de un grupo que coparticipa, en mayor o menor medida en la evaluación.

Es así que en este trabajo se sostiene el carácter de comunicación interpersonal de la evaluación del aprendizaje que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. Aceptar la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para la comprensión de las responsabilidades en los resultados de la evaluación. Estos resultados no dependen solamente de las características del objeto que se evalúa, sino, además, de las características del evaluador y de los vínculos que establezcan entre evaluador y evaluado y de las condiciones en las que la evaluación se lleva a cabo.

DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Nuevas tendencias en evaluación de aprendizajes, que tratan de responder a las demandas que la evaluación convencional no ha logrado cubrir, se han gestado en los últimos veinte años. Estas demandas han tenido un especial protagonismo en el ámbito educativo, donde el problema de la evaluación del logro de los aprendizajes ha sido objeto de numerosas investigaciones y publicaciones

Surgió así el concepto de *evaluación auténtica*, que agrupa todo el conjunto de alternativas, y se define por oposición a la evaluación tradicional. Desde este nuevo modelo se reivindica la importancia del contexto, el realismo de las demandas, de la situación instruccional, y se otorga un mayor protagonismo al proceso frente a los resultados, siendo su objetivo evaluar cómo los alumnos dominan tareas específicas, en una escala absoluta (no relativa según el grupo de referencia).

Recordemos entonces que la evaluación como disciplina científica, puesta al servicio de la pedagogía para el logro de los aprendizajes y, puntualmente, como herramienta valiosa en el ámbito de la enseñanza, ha experimentado en las últimas décadas notables transformaciones en los ámbitos teórico y metodológico que pueden sintetizarse en dinámicas que van desde una racionalidad cuantificadora hacia una racionalidad procesual, contextual que busca identificar las singularidades propias del desarrollo de cada sujeto en el desarrollo del trabajo pedagógico, en el que el contexto del proceso se considera como una variable “vital” para desarrollar una acción evaluativa “auténtica”, para el logro de “aprendizajes significativos” (Condemarín y Medina, 2000; Ahumada, 2001; González, 2001; Darling-Hammond, 2002; Mateo, 2006; Stake, 2006).

La expresión evaluación auténtica suele emplearse de manera genérica para describir una amplia va-

riedad de nuevos enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen, como ya se señaló, a los utilizados reiteradamente en la evaluación tradicional, la denominada cultura del examen (Álvarez, 2005; Angelo y Cross, 1993; Monereo, 2003). Entre estos enfoques suelen citarse la *evaluación no formal o alternativa*, la *evaluación del proceso de realización*, la *evaluación basada en problemas*, la *evaluación dinámica*, la *evaluación formadora o la evaluación formativa*.

Tratando de aproximarnos a las características de toda evaluación auténtica, según las ha descrito Wiggins (1989), se señalan algunas de ellas consideradas como más adecuadas en el contexto de la problemática que nos ocupa:

- > La evaluación incluye tareas contextualizadas.
- > Se refiere a problemas complejos.
- > Contribuye a que los estudiantes desarrollen en mayor grado sus competencias.
- > Exige la utilización funcional de conocimientos disciplinares.
- > La tarea y los criterios de evaluación se conocen previamente.
- > La evaluación incluye la colaboración con los pares.
- > Tiene en cuenta las estrategias cognitivas y meta-cognitivas utilizadas por los alumnos.
- > La autoevaluación forma parte de la evaluación.

Para poder desarrollar evaluaciones con estas características, es importante que los *“formadores se familiaricen con los modelos teóricos de la evaluación formativa, de la regulación de los aprendizajes, de la retroalimentación y, también, que desarrollen sus propias competencias en materia de observación y de análisis del trabajo y de las situaciones”* (Perrenoud, 2001).

El trabajo de Solano-Flores y Shavelson (1997) para evaluar la realización de una tarea y el uso del portafolio en el ámbito educativo son una muestra de este tipo de evaluación, entre muchas otras que permiten llevar a la práctica la evaluación auténtica. Si bien en la actualidad se acepta la condición ecléctica de la evaluación, es decir que tome en cuenta los pasos



anteriores y sucesivos del proceso para obtener información de relevancia, válida y confiable, basada en los objetivos previamente formulados, aun en las salas de clases los profesores siguen entendiendo la evaluación como un acto independiente del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no conciben asumirlo como un hecho ligado estrechamente al aprendizaje de los alumnos (Ahumada, 2001).

La complejidad creciente para llevar a cabo diferentes formas de evaluación se vincula a la evolución de la disciplina y al concepto de educación que predomine. Si bien en la actualidad existe una menor cuantificación hay gran dificultad para evaluar objetivos de mayor carácter cualitativo. Las nuevas propuestas se refieren a la evaluación de procesos de aprendizaje más que de resultados, dado que el proceso de aprendizaje es clave en el desarrollo de capacidades, habilidades, comprensión, y relación con la vida real que realizan los alumnos, lo que eventualmente exige una evaluación centrada en el desarrollo individual y multidimensional, y no una evaluación centrada en lo grupal y lo estandarizado.

Los sistemas alternativos de evaluación intentan mostrar una visión nueva de la evaluación, que tenga evidencias reales y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes, planteando nuevas formas de estrategias y procedimientos evaluativos centra-

dos en procesos, donde el alumno asuma la responsabilidad del aprendizaje, y vea la evaluación como un medio que permita llegar a conocimientos previamente fijados o propuestos por las diferentes disciplinas o materias. Coincidiendo con Ahumada (2001), quien sostiene que los procedimientos de evaluación actuales no evalúan el rango completo de aprendizaje, se señala que los profesores sólo se centran en lo importante de la disciplina que ellos imparten, dejando de lado la interacción de su materia con las demás que forman parte del mismo plan de estudio y esto se evidencia en sus evaluaciones.

DE LOS INSTRUMENTOS

Con las nuevas tecnologías de la información y con la enseñanza en la virtualidad, la evaluación aplicada respondió al concepto de la evaluación auténtica y se han construido nuevos instrumentos en el marco de ese concepto de evaluación, por lo tanto son muy variados los recursos para realizar estas evaluaciones. Algunos de ellos se presentan a modo de ejemplo en la siguiente tabla:

Prueba objetiva	Su ventaja está dada por la posibilidad de su calificación en forma automatizada y es posible establecer un banco de datos de este tipo de pruebas.
Preguntas intercaladas	Se realizan a lo largo de una clase en la enseñanza tradicional o a lo largo del desarrollo de los módulos de la educación virtual. En este último caso, están planificadas, tiene un propósito especial.
Prueba adaptativa y autoadaptadas	Mediante el uso de una computadora, las primeras son pruebas individuales según el nivel de conocimiento y habilidad alcanzada. En el segundo caso, el estudiante elige el nivel de dificultad de cada una de las preguntas que se le plantean. Ambas son pruebas objetivas.
Mapa conceptual	Si bien se emplea en la enseñanza on line, no está tan difundido su uso, dado que su dificultad está dada por suponer que los estudiantes ya deben conocer los alcances de un mapa conceptual, sobre su elaboración y la forma de hacerlo a través de la computadora.
Portfolios	Conocido como cuaderno de trabajo, reflejan el proceso de aprendizaje a través de la recopilación de “evidencias” de ese trayecto. Como instrumento de evaluación posee diversas aplicaciones. Colabora en la medición de aspectos del aprendizaje que no son medibles a través de pruebas escritas, favorece en el estudiante la toma de conciencia de sus logros, de los aprendizajes alcanzados, como así también de los obstáculos que se presentaron en el proceso. El portafolio permite que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje y monitoree sus progresos y dificultades. Es una técnica relativamente reciente y de gran utilidad para la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.
Rúbricas (se recomienda)	Permiten gestionar y sistematizar el proceso evaluativo, facilitan la descripción de los criterios a seguir para valorar el trabajo realizado. Estas suelen emplearse para valorar distintos tipos de productos, competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes. Existen de distintos tipos pero en todos los casos proporcionan indicadores específicos para documentar el progreso de los estudiantes: proyectos, presentaciones digitales, trabajos grupales etc. Contiene elementos a evaluar y en cada uno de ellos se realiza una descripción de diferentes niveles, se extrapolan por lo novato en un extremo y la experta por otro. Ofrecen gran precisión para valorar las competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes al concluir su proceso formativo a través de un conjunto de criterios que reflejan diferentes niveles de logro de una manera clara y explícita.

Foros (se recomienda)	Poseen gran valor pedagógico. “(...) Son escenarios de comunicación por internet donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas...” (Arango, 2004: p. 5). Permiten trabajar en forma asincrónica con los estudiantes, visualizar y acompañar la construcción del conocimiento. El andamiaje pedagógico está dado por la devolución a un planteo, el pedido de revisión, una pregunta y/o repregunta que obliga a revisar posicionamientos, reflexionar, deliberar y tomar postura. Para los docentes implica un trabajo de seguimiento y monitoreo de las intervenciones de los estudiantes para orientar o reorientar si fuera necesario este proceso. Para que puedan asumirse como instrumentos de evaluación que facilitan la interactividad deben propiciar la resolución de problemas, la participación de todos los estudiantes, el compartir ideas, analizar opiniones y reflexiones. Estos son componentes muy valiosos al evaluar los propios aprendizajes y los ajenos, se rescatan las intervenciones de los docentes o tutores como andamiajes, como trampolines que facilitan la construcción del aprendizaje.
Listas de control	Son listas de categorías prefijadas. Se registra la presencia o ausencia de conductas que requieran baja inferencia. Está más indicada cuando se trata de obtener información sobre actividades, conductas manifiestas e indicadores. Como inconveniente puede considerarse que solo registra presencia o ausencia de la característica observada, no se registran comentarios sobre la conducta ni el grado posible o razones de su ausencia o presencia. (Sans, 2008)
Presentación o exposición a través de videoconferencias (se recomienda)	Estas pueden ser a través de sistemas de videoconferencia de escritorio o sistemas institucionales. Los estudiantes pueden realizar presentaciones orales, y esto permite valorar características no observables, aclara discrepancias, etc. Aportan profundidad, precisiones sobre la perspectiva de los estudiantes. Es una fuente de significados y complemento para el proceso de observación. Es recomendable que se emplee como guía y soporte para estas instancias algún esquema valorativo que facilite el registro de lo observado.
Registros anecdóticos	Se realizan en la situación presente o de algunas conductas anteriores, permiten recoger conductas relevantes o temas de interés. Los procesos se describen detalladamente, se identifican las conductas más o menos estables, proporcionan evidencias sobre los cambios en un estudiante. Antes de realizar algún tipo de juicio o inferencia, es oportuno recoger varios registros de un estudiante. El lenguaje que se emplee debe ser directo, comprensible para el docente y para el estudiante, debe sostener la secuencia de lo realizado y registrar el contexto donde se realiza.
Diarios de clases	Son registros escritos de la conducta del propio estudiante en forma regular. Pueden construirse a partir de diversas consignas y tener distintos formatos.

Fuente: Lezcano, L. , Vilanova ,G., (2017)” Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes”. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina.

A MODO DE CIERRE

Podemos señalar, en este sentido, que en el presente trabajo se ha dirigido la mirada hacia nuestra Universidad considerando la necesidad de repensar las concepciones, modelos y prácticas de nuestros docentes, entendiendo la necesidad de brindar un marco que les sirva de soporte para reflexionar acerca de las evaluaciones que deben realizar en estas circunstancias de pandemia que obligó a recurrir a la modalidad virtual en todas las ofertas educativas de grado y de extensión que brinda la Universidad y para la cual no todo el colectivo docente estaba preparado. Por ello, la revisión realizada es entendida como un proceso de ruptura con viejos paradigmas y formas de actuación, para posibilitar la promoción de aprendizajes significativos, fundamentalmente en lo concerniente al desarrollo de la función evaluadora del docente, la cual debe ser consistente en su teoría y su práctica.

REFERENCIAS

AHUMADA, P.(2005) Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje- Paidós.

ALLEN D. (2000) La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Paidós Madrid.

DORATO, A.M. (2014) Evaluación de Políticas Públicas: El caso de la Formación en Evaluación del profesorado para el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires. Tesis Doctoral.

LEZCANO L. VILANOVA,G. (2017) "Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes" Unidad Académica Caleta Olivia, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

