

¿Ayudan las evaluaciones aplicadas en el aula a mejorar el aprendizaje?

Gustavo Muñoz Abundez

La evaluación deberá ser incluida en el aprendizaje que se imparte en el aula y dejar de ser algo a lo que se aplica un criterio o clasificación similares a los utilizados para ordenar estanterías una vez que haya terminado el aprendizaje.

A. Hargreaves.

Introducción

La evaluación es una actividad con diversas funciones, se aplica a una variedad de acciones y objetos sociales, incluyendo a la actividad educativa y, por supuesto, a la enseñanza y al aprendizaje en particular. La idea de que es posible mejorar este último por medio de la evaluación, es decir, utilizándola formativamente, surgió al final de la década de 1960 (Scriven, 1967).¹ Desde entonces, los sistemas educativos que atienden a alumnos de todos los niveles han adoptado esa perspectiva, junto con otras finalidades que previamente se le habían atribuido, como la de clasificar estudiantes según sus necesidades de aprendizaje y verificar el cumplimiento de los objetivos de los programas educativos (Thorndike, 1913; Tyler 1952; en Shepard, 2006). Hoy es impensable la actividad docente sin algún tipo de acción evaluativa. El Modelo Educativo Institucional de esta universidad señala que la evaluación estará integrada al aprendizaje y a la enseñanza para reorientar esos procesos, buscando mejorarlos; también para ajustar objetivos curriculares y la práctica misma de la evaluación, esto por medio de metodologías y técnicas diversas que promuevan especialmente el control del progreso en el aprendizaje por el propio alumno, con el apoyo de estrategias como la auto- y coevaluación (UAA, 2006).

Mejora del aprendizaje a partir de la evaluación: una expectativa no siempre cumplida

A pesar de la constante y clara expectativa de mejorar el aprendizaje a través de su evaluación y vigencia en el discurso educativo (por lo menos en los últimos cuarenta años), existen dificultades para hacerlo efectivo en la acción docente cotidiana. Se han documentado efectos negativos de la evaluación que se realiza por medio de exámenes que aplica el profesor y que junto con las pruebas estandarizadas son las técnicas dominantes en las aulas; especialmente la primera, a la que los profesores consideran como la fuente principal de información sobre el logro de sus estudiantes (Stiggins 1988; Gullickson 1984; en Hargreaves y otros, 2000).

¹ Ciertamente, surgió con anterioridad la idea de adaptar la enseñanza al aprendizaje, pero es Scriven quien integra y da fuerza a la idea de la función formativa de la evaluación en el aprendizaje.

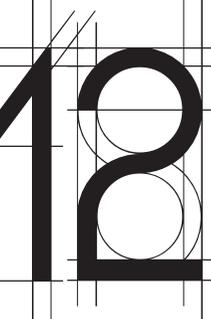


Algunos efectos negativos que se atribuyen al uso del examen son: premiar la reproducción de ideas de terceros, apartando al alumno de su capacidad creativa; resaltar los aspectos cognitivo-intelectuales de logro académico; recompensar el aprendizaje de información que se olvida fácilmente —a veces muy poco después del examen—; favorecer una actitud pasiva en el estudiante; dar ventaja a estudiantes que tienen ciertas habilidades para desempeñarse adecuadamente en el tipo de tareas que demanda un examen y estimular un espíritu competitivo que “puede llegar a ser mercenario” (Hargreaves, 2000: 194).

Por supuesto, no se trata de minimizar la utilidad de los resultados de exámenes, son necesarios y tienen una función muy clara en la actividad educativa: son evidencias sumativas institucionales y públicas del desempeño de los alumnos. El inconveniente es que se utilizan como la principal o, frecuentemente, como la única forma de evaluar el aprendizaje en el aula.

Tal vez el problema fundamental es que se genera una situación desafortunada con el uso desproporcionado del examen: sólo una pequeña cantidad de estudiantes mejora “realmente” su aprendizaje gracias a la presión y la ansiedad que en los hechos producen su impacto y resultados; es decir, sólo en algunos la calificación o la aprobación/reprobación es razón de peso para verdaderamente aprender mejor; en muchos otros, el impacto y resultados de los exámenes generan angustia, al grado de convertirse en una amenaza inherente al proceso de enseñanza que resulta difícil y angustiante manejar o, como señala Hargreaves (2000), generan una actitud cínica, calculadora o instrumental respecto al aprendizaje; en el mejor de los casos, son un reto de supervivencia académica con el que hay que aprender a lidiar.

Aunque es un dato informativo de utilidad institucional y social sobre los logros de los estudiantes, para algunos empleadores las calificaciones que producen los exámenes son una referencia limitada del desempeño de los profesionales que contratarán; están más interesados en las competencias que los egresados pueden demostrar ante problemas concretos, en los productos de su trabajo e incluso en cualidades como la entrega y responsabilidad (Broadfoot, 1986; McLean, 1985).





Principales avances en el uso formativo de la evaluación

La evaluación que reporta incrementos significativos en el aprendizaje está relacionada estrechamente con un *modelo específico de aprendizaje* en un campo del conocimiento (Pellegrino *et al.*, 2001), es decir, el profesor que evalúa en función de las acciones de aprendizaje que siguen la mayoría de los estudiantes para aprender determinado contenido de una asignatura o disciplina, incluyendo los errores que cometen y las dificultades que se les presentan, favorece el aprendizaje efectivo;² asimismo, la evaluación que se planea y ejecuta considerando que el aprendizaje se da en una situación de “participación mediada socialmente, en una actividad práctica llena de significado” (Shepard, 2006: 18) está en condiciones de apoyar al estudiante a insertar y usar los conocimientos en su contexto social o laboral, esto es, se trata de evaluar considerando que el alumno aprende contenidos que adquieren sentido y relevancia en el escenario o contexto particular y que la construcción de sentido implica cierta interacción directa o a distancia con el profesor, compañeros y otros agentes.

Cada vez es más evidente la importancia que tiene la toma de decisiones cotidianas de enseñanza, derivada de la interacción del profesor con los estudiantes y de la observación que se hace de ellos para ajustar la acción educativa. Este hecho ha delineado una idea precisa sobre lo que hace realmente formativa la evaluación: modificar la enseñanza con el fin de *reducir la distancia* que existe entre el desempeño particular del alumno en un momento determinado del curso y el desempeño deseable (Black y William, 1998; Stiggins; 2005),³ algunos promotores de esta perspectiva prefieren, en vez de evaluación formativa, la denominación *evaluación para el aprendizaje*, que el *Assessment Reform Group* británico entiende como el “proceso de buscar e interpretar evidencia que usan los profesores y sus estudiantes para decidir el lugar donde se ubican en su aprendizaje, a dónde deben dirigirse y cuál es la mejor manera de llegar ahí (Mansell y James, 2009: 11).

Esto implica para el docente, por lo menos, conocer muy bien el desempeño de los estudiantes –para lo cual aquél puede usar instrumentos de obtención de información que tienen mayor o menor estructura-

² Desde finales de la década de 1950 hasta hoy, es ampliamente utilizada para evaluar el aprendizaje una secuencia generalizada de seis niveles que describe la adquisición de cualquier conocimiento, la famosa Taxonomía de Bloom (1956), de la cual existe una versión revisada, publicada en 2001 por Anderson y Krathwohl.

³ A diferencia, la noción que Scriven acuñó en el contexto de la evaluación curricular y de programas, es la de una actividad que brinda información de lo que pasa durante el proceso educativo, especialmente de los errores de desempeño de los alumnos.

ción y estrategias formales e informales– y a su vez conocer la secuencia de aprendizaje que los estudiantes deberían seguir en la apropiación de los contenidos, para así poder darles orientaciones y sugerencias muy precisas. Esas sugerencias deberán, además, estar vinculadas con criterios claros del desempeño que se desea alcanzar y girar en torno a los logros que van alcanzando los estudiantes, no en señalar los errores que cometen (aspecto que se había enfatizado previamente en el uso formativo de la evaluación), lo que Stiggins *et al.* (2005) llaman *retroalimentación descriptiva*.

Siguiendo una publicación de Sadler de 1989, fueron Atkin, Black y Coffey (2001) quienes sintetizaron en un modelo práctico esta manera de proceder, formulando tres preguntas fundamentales que deben hacerse el profesor y el estudiante: *¿A dónde tratas de ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí?*

En este contexto, se ha favorecido el desarrollo de instrumentos de evaluación en el aula, entre los que destacan:

- * Las *rúbricas*, tablas que describen con precisión en filas y columnas el desempeño gradual de los alumnos en competencias específicas.
- * La auto- y la coevaluación, como lo recomienda muy pertinentemente el Modelo Educativo Institucional, que favorecen la apropiación, por los mismos estudiantes, de los criterios para juzgar tanto su propio aprendizaje como el de sus compañeros y la reflexión sobre la manera de adquirir una competencia.
- * El portafolios, que muestra evidencia de los logros de los estudiantes sobre los cuales se discute y se toman decisiones pedagógicas para mejorar el aprendizaje.

Una propuesta metodológica según Mansell y James para realizar una evaluación que apoye el aprendizaje, considera 10 principios que puede observar el profesor:

- | | |
|--|---|
| 1. Ser parte de una planeación efectiva. | 6. Promover la motivación del estudiante. |
| 2. Concentrarse en la manera en que aprenden los alumnos. | 7. Promover la comprensión de los objetivos y criterios de desempeño. |
| 3. Ser parte central de las actividades en el aula. | 8. Ayudar a los estudiantes a saber cómo mejorar. |
| 4. Convertirse en una habilidad profesional básica del profesor. | 9. Desarrollar la habilidad de autoevaluarse. |
| 5. Ser sensible y constructiva. | 10. Reconocer todos los logros del estudiante. |

A manera de conclusión

Con lo dicho arriba, se contesta afirmativamente la pregunta que titula este artículo. No obstante, Stiggins (s/f) ha insistido en que debemos ver la evaluación del aprendizaje a través de nuevas miradas. Debemos pensar por un momento, dice Stiggins, en involucrar más a los estu-

diantes en el proceso de evaluación cotidiana y en aumentar el flujo de información sobre su desempeño; debemos comprender y articular, antes de enseñar, los propósitos de aprendizaje que los alumnos tienen que alcanzar; asegurar que comprenden lo que se espera que logren; lograr que desarrollen confianza en sí mismos como aprendices y tomen las riendas de su propio aprendizaje; convertir la información de los procesos de enseñanza y aprendizaje en retroalimentación para los ajustes cotidianos a la enseñanza y construir una comunicación continua con los alumnos sobre sus logros, además de pensar en aumentar los estándares de rendimiento o la calificación mínima aceptable.

Fuentes de consulta

- Anderson, L.W. y Krathwohl David R., (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Atkin, M.J., Black, P. y Coffey, J. (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. En *Assessment Education: Principles, Policy & Practice*, 5: 1, 7-74.
- Broadfoot, P. (1986). Alternatives to public examinations. En Nutall, D. (Ed.), *Assessing Educational Achievement*, Londres: Falmer Press.
- Hargreaves, A., Lorna, E. y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*. México: Octaedro-Secretaría de Educación Pública.
- Mansell, W., James, M. y The Assessment Reform Group. (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose? A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Londres: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme.
- McLean L.D. (1985). *The Craft of Student Evaluation in Canada*. Toronto: Canadian Education Association.
- Pellegrino, J.W., Chudowski, N. y Glaser, R. (2001). *Knowing what Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Shepard, L. (2006). *La Evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Stiggins, R.J., Arter, J., Chappuis, J., y Chappuis, S. (2005). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right—Using It Well*.
- Stiggins, R.J. (s/f). *Assessment Crisis: The absence of Assessment FOR Learning*. Phi Delta Kappa.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2006). *Modelo Educativo Institucional*. México: UAA. Disponible en: <http://www.uaa.mx>.