

¿ ES POSIBLE MEJORAR LA EVALUACIÓN Y TRANSFORMARLA EN HERRAMIENTA DE CONOCIMIENTO?

Susana

Celman

Tomado de: De Camilloni Alicia, Celman Susana Et. Al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador, 1998.

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre el tema de la educación educativa suele ser una invitación a ceder a, por lo menos, un de las tres siguientes tendencias. La primera, caer en la tentación de desarrollar un discurso a la vez complejo y abstracto acerca de sus orígenes, trayectoria y connotaciones actuales. Esto puede resultar interesante y aun importante para suscitar reflexiones sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones dentro del campo educativo y fuera de él. Sin embargo, es posible que un enfoque de esta naturaleza importante más para los docentes que trabajan en nuestras escuelas, que son los destinatarios principales del contenido de estas ideas y reflexiones. El otro peligro es el opuesto. Consiste en reducir un foco de atención solamente al análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas destinadas a mostrar y ejemplificar, en el campo de las prácticas áulicas, una serie de metodologías e instrumentos. Un escrito de estas características se realiza, generalmente, con la pretensión de haber elaborado una propuesta innovadora y carente de dificultades interpretativas, para que pueda ser utilizado por los profesores de distintas asignaturas y niveles. Ubicamos, una concepción tecnicista dentro del campo pedagógico. Se reduce así el trabajo docente al seguimiento y aplicación de técnicas prescritas por los "especialistas". Se obvian o no se desarrollan los principios teóricos que la sustentan, a partir de los cuales los profesores podrían estar en condiciones no solo de elegir, sino de generar nuevas alternativas dentro del enfoque más amplio de la educación y de evaluación en particular por lo que haya optado.

Una tercera tendencia, bastante frecuente y que juzgo con serias posibilidades de banalización y superficialización, es intentar responder a las preguntas *¿qué?*, *¿cuándo?*, *¿cómo?* evaluar, de manera directa y

específica. Esta, al igual que la anterior, suele quedarse en una paradoja y ordenada descripción de cierto número de cuestiones, que se presentan bajo el formato de aparentes respuestas a preguntas, también aparentemente sustantivas. Dentro de esta tendencia, suelen encontrarse textos que aíslan la problemática evaluativa, enfocándola como un sencillo acto, para cuya "solución" sólo hace falta precisar algunas cuestiones que facilitarán, luego, actuar con precisión y efectividad.

La intención de este Capítulo es plantear el tema desde otro lugar. A tal fin, se ha elegido a modo de encuadre general del trabajo, la presentación de una serie de criterios y principios, que poseen cierto grado de generalidad y abstracción, analizándolos en un breve desarrollo teórico que intenta explicitarlos y a la vez, acotarlos al tema propuesto. Asimismo, para cada uno de ellos se plantearán ejemplos pertinentes al campo de la evaluación educativa, posibles de ser relacionados con situaciones áulicas e institucionales. Nuestro objetivo principal es, entonces, poder generar y responder a los intereses y las necesidades de docentes preocupados por la calidad educativa de su trabajo, preocupación que comprende, entre otras, a las prácticas evaluativas.

La hipótesis con la que nos vamos a manejar es que, efectivamente, es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y los alumnos, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se perseveran y desarrollan otras.

ALGUNOS PRINCIPIOS COMO GUÍA DE REFLEXIÓN

a) La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, razona, fundamenta, deciden enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Alvarez Mendez, 1996).

Con este principio se pretende sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Se pone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de

unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos los han incorporado. Por el contrario, lo que aquí se pretende destacar es que las actividades evaluativas -en un contexto de educación en el que se respeta la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas- se constituyen y entrelazan en el interior del mismo del proceso total.

La función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores, incluso legitimados democráticamente. La tarea educativa de la escuela se propone, por lo tanto, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto (Pérez Gómez, 1997)

La condición para que esto ocurra es que se conciba la tarea educativa como una propuesta que se pone a consideración de sus actores, quienes ejercen con autonomía responsable y transformadora. Por ello, es posible entenderla menos como un tranquilo y organizado campo de certezas, y mucho más como un apasionante espacio generador de interrogantes. Un enfoque más prescriptivo de la educación que supone que el docente limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han confeccionado para él. Esta suposición no sólo es éticamente insostenible sino, también, empíricamente falsa. Quienes tengan alguna experiencia en la profesión del docente, saben que si hay algo que caracteriza a esta tarea es, precisamente, su imposibilidad de ser realizada siguiendo pautas muy específicas y analíticamente prescritas. Todo currículo y cualquier metodología, por organizados que estén se transforman por la acción mediadora de las instituciones y sus docentes.

Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianidad de profesores y alumnos. Es el núcleo mismo de este trabajo con el conocimiento y es una actividad evaluativa. De otra forma, creemos que podría haber instrucción, en el sentido que marca

su etimología ("*informar*"), pero no es un verdadero acto de conocimiento.

Veamos en un ejemplo esto que acabamos de afirmar teóricamente.

Supongamos que nos ubicamos en temas relacionados con la astronomía y dentro de ella, específicamente con el sistema solar. Desde un inicio, como docentes, nos surgen distintas posibilidades:

- ¿Comenzaremos por las nociones referidas a la totalidad, al sistema, o, por lo contrario, iniciaremos el proceso de enseñanza a partir de la noción de "planeta", "satélite", etcétera?.
- ¿Qué "puerta " del conocimiento será conveniente utilizar para favorecer un aprendizaje más significativo: ¿la verbal?, ¿la gráfica?, ¿la informática?.
- ¿Que camino seguir y en que orden?: ¿Primero el tratamiento de nociones astronómicas y luego las históricas o al revés?.
- ¿De qué modo los alumnos podrán comprender el concepto de "modelo" como modo de pensamiento y método científico?.
- ¿Con qué nociones matemáticas relacionar este tema? ¿con qué escalas? ¿Con el cálculo de velocidad, tiempo, etcétera? ¿Y físicas? La ley de gravedad, por ejemplo. También éticas: ¿ El uso de animales en experimentos, la contaminación de la atmósfera?
- ¿les pediremos a los alumnos, como "prueba de su aprendizaje". Que produzcan el esquema de sistema solar, con los nueve planetas, adjudicándole el nombre a cada uno de ellos, o quizá es posible pensar en la construcción de un modelo a escala? ¿Qué conocimientos y saberes se ponen en juego en uno u otro caso?...

Las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizás a partir de los interrogantes y con criterios y finalidades no del todo conscientes con los propósitos del docente, pero lo hacen.

Y por último, este principio también advierte que este modo de proceder con el conocimiento se aprende, es decir, puede verse favorecido y estimulado por procesos internacionales y sistemáticos encarados en función de un objetivo educativo explícito ("desarrollar en los sujetos actitudes evaluativas y críticas respecto a los contenidos del aprendizaje") pero también son el producto de convivir en un ambiente educativo que se caracterice por este estilo de trabajo intelectual.

El mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es trasparentar, en sus clases, los procesos que él mismo puso en juego al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opciones, sus hipótesis. Es posible comentarles: "yo dudaba si comenzar por este o aquel tema... Creo que este enfoque es mejor porque... Elegí este modo de trabajarlo basándome en... veremos si con esta actividad se logra... Ésta es una de las maneras de entender el tema; puede haber otras... Estemos atentos a los fundamentos... ", etcétera.

De este modo, los alumnos aprenden epistemología, democratización de las relaciones interpersonales, actitudes no dogmáticas hacia el conocimiento... enseñanza y aprendizaje de los procesos de evaluación característicos de la realización de un sujeto crítico con el conocimiento.

b) la mejora de los exámenes comienza mucho antes, cuando pregunto: " ¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?".

Este segundo principio está en íntima conexión con el primero. Surge, en gran medida, de las propias experiencias concretas de nuestro trabajo en Talleres de docentes, organizados en torno del tema de la evaluación educativa.

La demanda para la realización de dichos Talleres, desde las escuelas, esta fundamentada en necesidades que suelen expresarse con frases tales como: "Queremos mejorar nuestra forma de evaluar ", "No sabemos si evaluamos correctamente ", "A nosotros no nos han enseñado estos temas de la evaluación", "En esta escuela no nos ponemos de acuerdo; cada uno evalúa como quiere", "Es necesario consensuar criterios comunes"...

Uno de los primeros puntos que ponemos a consideración de los participantes en dichos talleres es que los métodos y las técnicas de evaluación mejoran su calidad educativa -es decir, su potencial educador- cuando forman parte de un proceso más amplio y más complejo que, a su vez, ha mejorado.

En otras palabras: se intenta mostrar que las pruebas de evaluación de los aprendizajes serán valiosas, en primer lugar, en tanto nos permitan conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento, que se considera importante y digno de ser conocido. Por el contrario, de nada valdrían sofisticados sistemas de evaluación aplicados a dar cuenta de contenidos poco significativos y superficiales.

Un ejemplo de lo dicho sería preocuparse y destinar un tiempo considerable de trabajo docente a la preparación de una compleja prueba de evaluación destinada a conocer el grado de información que poseen los alumnos acerca de los nombres y las fechas que indican el principio y el fin de las distintas "EDADES" históricas, en lugar de analizar, antes, qué es lo importante, desde un punto de vista educativo, respecto de esta periodización que no deja de ser, después de todo, uno de los métodos posibles para comprender la Historia.

Se pretende fundamentar cómo la escuela y los docentes, en forma individual y/o grupal, tienen un espacio de decisión sobre los contenidos de la enseñanza. Los currículos, normalmente, contienen "contenidos mínimos" cuyo desarrollo más o menos extenso, más o menos complejo, más o menos interconectado, depende de la decisión del grupo educativo formado por profesores y estudiantes. Por supuesto, esto trae aparejado el problema de tener que optar, y será conveniente hacerlo a partir de ciertos criterios que den cuenta de las razones que motivaron a tales decisiones (por ejemplo, habrá que decidir acerca de lo que quedarán incluidos dentro de los contenidos a enseñar y a aprender y, por ende, los que no serán seleccionados).

Pero, no solo serán los válidos exámenes que pretendan evaluar ciertas temáticas, a su vez potencialmente valiosas, sino que tal cualidad depende también del tipo de conocimiento que haya promovido, y de la calidad del sistema de evaluación para ponerlo de manifiesto. Es posible pensar en constituir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, introducción y procedimientos, resolución de problema, etcétera, si se ha trabajado en tal dirección antes, durante el periodo de enseñanza y aprendizaje.

Pero al mismo tiempo al, al diseñar las actividades específicamente destinadas a la evaluación de modo tal que los estudiantes pongan en

juego estos procesos cognitivos, se propiciará que se generen nuevos aprendizajes, como resultado de las nuevas relaciones desencadenadas por esta situación. Es decir, según el tipo de cuestiones que se les plantean a los alumnos durante una prueba, por ejemplo éstos pueden verse llevados a crear otros "puentes cognitivos" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986) para resolver esta situación, distintos de los que había elaborado durante el período de enseñanza y aprendizaje.

Será factible entender, entonces, que los así llamados "contenidos procedimentales" son una dimensión del "material" con el que trabajamos en el aula, un modo de enfocar aspectos o cuestiones que sólo artificialmente pueden disociarse del tratamiento que se realice con el objeto del conocimiento, en tanto estos proceder intelectuales lo constituyen como tal. En efecto, al menos una dimensión de dichos contenidos se relaciona con el modo en que se enseña, es decir, el tipo y calidad de las "actividades mentales" que ponen en juego alumnos, y profesores para conocer.

Llevemos esto a una situación concreta para facilitar su comprensión. Para ello recurriremos a la Historia como asignatura perteneciente a las Ciencias Sociales, en un nivel del sistema educativo correspondiente a los primeros años de la enseñanza media.

Hay un acuerdo generalizado en esta disciplina acerca de que centrar el trabajo pedagógico en un enfoque fáctico, que tome como eje prioritario la identificación de "hechos", será poco significativo para los estudiantes, en tanto no sólo reduce sus posibles relaciones, derivaciones y transferencias sino que, que por eso mismo, se olvida más rápidamente.

Además los alumnos presentan durante sus actividades de conocimiento, en general, dificultades propias de su nivel de desarrollo evolutivo; y en particular, dificultades para el aprendizaje de la Historia. Dichas dificultades se expresan, por ejemplo, en problemas relacionados con el manejo del tiempo y del espacio, como nociones constitutivas de los procesos históricos. Por otra parte, a esto se le suman las provenientes de los esfuerzos de descentración necesarios para la comprensión de otras cultura, distantes geográfica y temporalmente, de la que los alumnos están viviendo en la actualidad. Con relativa frecuencia, se suele intentar, comprender y juzgar acontecimientos y procesos propios de épocas, con las ideas, conocimientos, valores y perspectivas inherentes al aquí y al ahora.

Sin embargo es posible y necesario trabajar con los alumnos los conceptos básicos que hacen a esta disciplina, sin los cuales será imposible librarnos de la tendencia a la simplificación esquemática y la excesiva abstracción.

Para ello se podrá diseñar una serie de actividades que:

- Planteen problemas que requieran el desarrollo de conocimientos y habilidades;
- Sean susceptibles de tratamientos diversos y distintos niveles de resolución;
- Permitan su expresión a través de formas alternativas:
- Exijan el manejo de información precisa y rigurosa,

y a la vez,

- Faciliten la apertura interpretativa;
- Soliciten la consulta a distintas fuentes de información y requieran el ordenamiento y sistematización de los datos;
- Permitan la elaboración de redes conceptuales;
- Promuevan la autoevaluación y la coevaluación grupal y de la tarea; etcétera.

Los aspectos antes señalados se constituyen, a la vez, en los criterios de evaluación de del trabajo de los alumnos. Cada uno de ellos forma parte de un conjunto de objetivos valiosos propios del aprendizaje de las Ciencias Sociales y orientan la fundamentación de opciones metodológicas de su enseñanza y su aprendizaje.

c) No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen

En algunas épocas de la historia de la evaluación educativa se creyó que existían formas de evaluación que eran indudablemente superiores a otras. Es decir, se ponía el acento en la manera de construir, de confeccionar el / los instrumentos con los cuales se procedería a evaluar, poniendo especial énfasis en ciertos atributos que debían reunir dichos instrumentos. Con ello se pretendió diferenciar la evaluación "científica" de aquella más "ingenua" o "intuitiva". La primera suponía ciertos saberes técnicos y la segunda era la práctica por los docentes en general, basándose en su experiencia de trabajo en el aula con los diferentes grupos de alumnos.

Esto ocurrió especialmente | con el caso de las así llamadas "pruebas objetivas", las cuales recibían el carácter de "cientificidad" a partir de su semejanza con los principios de la psicometría y los tests. Toda una etapa de la historia de la evaluación estuvo marcada por esta problemática, que se extiende a partir de fines de la década de los 40 en Estados Unidos, Europa, y prácticamente dos décadas más tarde en nuestro país (veáanse Stufflebeam y Shinkfiek, 1987; Ángulo Rasco, 1990, entre otros).

En efecto, una de sus cualidades, la supuesta "objetividad", se esgrimía como prueba de su indudable calidad respecto a otras maneras de evaluar que se mostraban como "subjetivas" y, por ende, poco rigurosas y mucho menos científicas. Entre otras cosas, esto contribuyó a consolidar el prejuicio referido a la falta de capacidad y capacitación de los profesores para la tarea evaluativa y a derivarla, implícita o explícitamente, hacia otros sujetos ubicados en otros lugares del sistema educativo.

Sin embargo el análisis crítico de estas pruebas mostró que la "objetividad" se restringía al momento de la corrección de los ítems, dado que su construcción prevé sólo marcar la alternativa correcta o seleccionar una entre varias -para nombrar las formas más usadas-, de modo tal que cualquier persona, y hasta una máquina que contenga las respuestas esperadas, podría corregirlas sin dudar, es decir, marcar y contar cuántos aciertos tuvo cada alumno. Pero se advertía que dicha "objetividad" es inexistente en el momento de construir la prueba, de decidir que cuestiones abarcaría, cuáles quedarían fuera, que peso- valor o puntaje - tendría cada aspecto, etcétera.

Además se señalaron importantes problemas que se derivan de su uso:

- La fragmentación excesiva de los contenidos, al dividir un tema o cuestión en un gran número de ítems para resolver;
- Las limitaciones en el caso de las Ciencias Sociales y Humanas, donde los aspectos más significativos de estas disciplinas raramente pueden plantearse en formulaciones cerradas y en acciones excluyentes entre sí;
- Su centralización preponderadamente en evaluar los resultados, la respuesta final;
- Las dificultades en el análisis de los caminos por los cuales llegó el alumno a elegir una de las opciones que se le presentaron, etc.

Estas y otras críticas se encuentran ampliamente difundidas en la bibliografía especializada. Además, sólo nos interesaba este caso a modo de ejemplo, para presentar alguna de las polémicas típicas del área de la evaluación y algunos argumentos que demuestren la falta de unanimidad respecto de la superioridad de estos métodos sobre otros. Queremos decir con esto que la respuesta más consistente que estamos en condiciones de dar frente a la pregunta "¿ Qué método de evaluación es mejor?" " depende de qué caso" y " depende para qué".

Nuestra postura es que los objetos de evaluación son construidos gracias a las preguntas que les formulemos y las finalidades que se les haya atribuido. Por lo tanto, variarán de acuerdo con ellas. " lo que se evalúa" no son " cosas" con existencia e identidad independiente de quienes las valora.

Es muy diferente una evaluación destinada a comprobar que se ha retenido de un tema que se estudió consultando un texto único, que aquella otra destinada a conocer el tipo de relaciones que el estudiante ha sido capaz de hacer entre distintos autores, al interior de dicho tema y con otros, las opiniones que le merecen las aplicaciones a situaciones diferentes, las preguntas en las que se quedó pensando, etc. Adviértase que, en este caso estamos refiriéndonos al mismo tema, pero al trabajarlo de diferentes maneras también deberán ser distintas las formas con las que se lo intente evaluar, porque son otras las cuestiones que se desea conocer.

Intentamos mostrar esto con dos ejemplos: 1, referido a un tema de una asignatura, y el otro, relacionado con el desarrollo de ciertas habilidades.

Tomemos por caso que nuestra intención es evaluar el conocimiento que los alumnos han logrado respecto a un tema como " el azúcar". A primera vista parecería que no hay dificultad en ubicar el objeto al cual vamos a referir la evaluación: el azúcar.

Pero inmediatamente nos damos cuenta de que esto no es tan sencillo. Nos preguntamos: ¿ Qué hemos trabajado en relación con este tema? ¿ lo enfocamos desde las Ciencias Biológicas prestando atención a la conformación de la caña, sus características, su clasificación botánica? Y en este caso, ¿ el foco estuvo puesto en los elementos morfológicos constitutivos o en los procesos fisiológicos?.

Las formas de evaluar estos aprendizajes deberán variar de acuerdo con las áreas conceptuales trabajadas y las operaciones cognitivas priorizadas. En el primer caso del ejemplo anterior será pertinente indagar sobre la precisión de la información que posean los estudiantes al respecto de los elementos constitutivos y su denominación correcta. Se podrá optar por formas gráficas, por preguntas a captar datos simples como ¿Qué?, ¿Dónde?, etc.. En el segundo, los interrogantes se dirigirán mucho más a poner de manifiesto causas, razones, situaciones problemáticas, y podrían ser evaluados en el transcurso de experiencias concretas.

¿Y si en lugar de posicionarnos en la Biología lo hiciéramos en la Química y los procesos de composición y transformación de la sustancia? Para su evaluación se deberán diseñar operaciones y problemas distintos de los anteriores que deberán dar cuenta de su especificidad.

¿Y si lo estudiamos desde la Sociología, la Economía y la Política? Seguramente cambiarán las fuentes de información a las que se debe recurrir (periódicos, estadísticas, testimonios orales, películas) y serán otros procesos de conocimiento puestos en juego. Cambiarán también los modos de evaluación puesto que habrá que elegir aquellos que faciliten conocer estos procesos: el coloquio, la redacción de informes la producción del material gráfico o audiovisual, etc.

Pasando al otro ejemplo, supongamos que se trata de trabajar, en una escuela rural, con contenidos del área de conocimientos tecnológicos relacionados con la producción de lácteos. Allí, es posible que juzguemos importante enfatizar la relación teórico-práctica. Trabajaríamos sobre los conocimientos transmitidos empíricamente por el medio familiar y cultural de los alumnos. Es decir, recuperaríamos lo que los estudiantes ya saben por haberlo aprendido en sus conceptos, principios y procedimientos sustentados científicamente. La otra cuestión será llevarlos al plano de las realizaciones técnicas de producción y volver a recuperar, desde ese lugar, las fundamentaciones teóricas.

En este caso, si bien es posible pensar en una evaluación de los aprendizajes mediante una prueba una prueba de lápiz- papel, ésta sólo nos brindará la información acerca de los saberes teóricos y verbales que hayan desarrollado los estudiante, será muy pobre para juzgar el "saber hacer" tecnológico. Para esto, una evaluación pertinente deberá

acercarse al plano de las realizaciones concretas, mediante la observación, el registro, la entrevista focalizada, la resolución de problemas prácticos y el diálogo explicativo posterior.

En síntesis: esta relación entre el enfoque con el cual nos dirigimos a un área del conocimiento, las preguntas que les formulemos, las operaciones cognitivas que se potencian, son elementos que marcan y determinan en gran medida el tipo y forma que debe adoptar la evaluación, para que se constituya en una evaluación de calidad.

d) Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para que permita comprender y adoptar a un proceso;

la lectura del interesante libro de Newman, Griffin y Cole, *La zona de construcción del conocimiento* (1991), inspirado en parte de los aportes de Vigotsky pero enriquecido con el trabajo de largas observaciones en las aulas de escuelas de Estados Unidos, nos ha inducido a la formulación de este principio. En el capítulo V los autores plantean tanto la necesidad cuanto las posibilidades de este cambio de enfoque.

Se trata de lo que los autores denominan "la evaluación dinámica" o "evaluación a través de la enseñanza". A diferencia de los procedimientos destinados a medir la realización de una tarea en un momento determinado, estos autores sugieren:

En vez de proponer una tarea a los niños y medir hasta qué punto la hacen mejor o peor, podemos ponérsela y observar cuanta ayuda y de qué tipo necesitan para terminarla satisfactoriamente. De este modo no se evalúa el niño en forma aislada. Se evalúa el sistema social formado por el profesor y el niño para determinar cuánto a progresado.

Una de las tareas del docente, es el enfoque, es determinar -evaluar- cuándo es conveniente, necesario y posible intervenir para promover el cambio cognitivo.

Este tipo de prueba involucra la presentación de situaciones problemáticas que el estudiante debe resolver trabajando con determinados materiales. El docente observa acciones que ellos realizan entre sí solos. Cuando un alumno llega a un punto en el que no puede continuar, el profesor, mediante interrogantes o indicaciones, le da pistas acerca de por dónde puede seguir para continuar haciendo las comprobaciones por su cuenta. No se trata de decirle que debe hacer, sino de brindarle alguna ayuda para que pueda continuar desarrollando sus actividades por su cuenta, en forma independiente.

La "evaluación dinámica" comprende dos aspectos: el primero evalúa el estado actual del niño en relación con la zona disponible para la adquisición del concepto el segundo evalúa la "modificabilidad", la disponibilidad del alumno para aprender.

Por ejemplo, supongamos que estamos trabajando con un curso a partir de la situación problemática existente en la realidad: la instalación de un basurero nuclear en las cercanías de la ciudad. Encarado este tema desde las Ciencias Sociales, inmediatamente surge un gran número de interrogantes. ¿ se trata de un problema político, jurídico, ecológico, económico, legal cultural, técnico y geológico?. Durante los primeros encuentros de los alumnos con esta temática, y mediando un enfoque didáctico que incorpore los principios vigotskianos/ el profesor podrá avanzar en la primera evaluación, es decir, podrá ir conociendo que conceptos generales y específicos están disponibles en los estudiantes para construir los aprendizajes; cómo los relacionan con nuevos materiales; hasta dónde son capaces de continuar el proceso y cuáles son las estrategias cognitivas que se utilizan.

Desde allí, y a partir de reconocer las posibilidades y los obstáculos, es el docente quien debe elegir el tipo de aporte que necesitan de su parte. Habiendo detectado cuáles son los conceptos y herramientas cognitivas con las que los han construido y los están usando, podrá evaluar cuáles son las facilidades y los límites con que están actuando en grupo, viabilizando y trabajando, respectivamente, su aprendizaje autónomo. Esto le posibilitará aportar sugerencias, indicaciones, informaciones, ideas, procedimientos, según los casos, y juzgar el grado de disponibilidad de sus estudiantes para aprender.

En nuestro país se está retomando en la actualidad las ideas provenientes de la teoría de Vigotsky, las cuales tuvieron, décadas atrás, un lugar importante en las Ciencias de la Educación y en la Psicología Educativa. Por lo menos se ha comenzado a incluirlas en los programas de formación docente y en cursos y seminarios destinados a los profesores. No tenemos datos acerca de su empleo como marco referencial en el trabajo cotidiano en las escuelas e institutos. A pesar de ello consideramos que su riqueza teórica y su potencia para generar propuestas prácticas justifican su inclusión en este capítulo.

e) Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es solo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mejor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos.

Frecuentemente se confunde la toma del "dato" con el complejo de la evaluación. La información proveniente de distintos procedimientos es el material a partir del cual se inicia, realmente, el proceso evaluativo, no la evaluación misma.

En realidad, el diseño y/o elección de la metodología para captar la información supone, previamente, una toma de postura teórico epistemológica acerca de la concepción de conocimiento y de su modo de construcción. Esto implica analizar, discriminar y juzgar.

Por otra parte, diseñar instrumentos y aplicarlos, optar por alguna metodología en lugar de otras, nos permitirá tener acceso a una cierta cantidad de información en relación con lo que se desea evaluar. Su capacidad para dar cuenta de diferentes tipos de conocimientos, dependerá de la sensibilidad de dichos instrumentos para captar o capturar datos buscados. El cuidado en su aplicación (elección del momento, características, etc) también incidirá en la validez y confiabilidad de los datos que se obtengan.

Pero lo que se desea destacar en este punto es que, si bien constituyen un aporte importante, no son el núcleo central de la evaluación.

Pensemos esta idea a partir de un ejemplo ajeno al campo de la evaluación.

Para evaluar un terreno, podemos seguir distintos procedimientos: tomar muestras de tierra para su análisis químico, aplicar instrumentos de medición para establecer sus dimensiones, tomar fotografías en diferentes momentos del día; realizar observaciones desde un helicóptero; mantener entrevistas con los vecinos, etc. Pero, tanto la interpretación como la valoración subsiguientes en estos datos dependerán no de los datos mismos, sino de lo que pretendamos hacer con ese terreno.

Por cierto, cada dato cambiará de significación e importancia si al terreno lo necesitamos para construir una vivienda para el fin de semana, poner un establecimiento agrícola o una estación de servicio. Lógicamente, también será diferente el juicio acerca de su calidad, y puede suceder que varias personas arriben a conclusiones diversas sobre el valor del terreno, a partir de los mismos datos, pero con concepciones de usos dispares.

Pero además, en todos los casos, quienes deben emitir el juicio valorativo realizan procesos reflexivos de mayor o menor profundidad y extensión, a partir de los datos que manejan. Dicho proceso consiste no sólo en relacionar unos con otros, sino también preguntarse por las razones y factores que determinan su estado actual, así como las tendencias de caminos futuros.

Del mismo modo, un docente cuenta con múltiples y particulares fuentes de información que le brindan datos acerca de los procesos de aprendizaje de sus alumnos: sus intervenciones en clase, sus preguntas, la manifestación de múltiples actitudes, sus trabajos, sus exámenes etc. En las escuelas se construyen diferentes dispositivos para lograr obtener y sistematizar el conocimiento que se va acumulando acerca de las peculiaridades de los procesos educativos que allí ocurren. Docentes y alumnos pueden disponer de diversas fuentes de información al respecto: desde las más pobres en significatividad, como son las listas con las notas obtenidas por un curso, a otras indudablemente más ricas en potencialidades para el conocimiento, como los registros de observaciones de actividades áulicas y los trabajos producidos durante el año. Pero todos estos son datos que deberán ser procesados y, sobre todo, aprendidos. Las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológico y didácticos que, juntamente con criterios ideológico-educativo y consideraciones acerca del contexto y aprendizaje, que se desarrolla en proceso de enseñanza y aprendizaje

que actúan a modo de parámetros que guía ducha reflexión y orientan las interpretaciones .

Por ejemplo, desde un enfoque constructivista del aprendizaje, no será bien visto evaluativo que consista en verificar en grado en que los estudiantes han sido capaces de sintetizar las ideas principales desde un autor. por el contrario, sí se valoraría que se intentara comprender como sus alumnos han construido un sistemas categorial para aprender los nuevos conocimientos, de una asignatura en particular.

No es posible identificar evaluación con medición de conocimientos, ni confundirla con la aplicación de instrumentos tipo tests. Como dice F. Ángulo Rasco (1994):

Es necesario conocer lo que va a ser juzgado, pero el conocimiento es insuficiente: Porque formular un juicio de valor, y no un juicio numérico, es un proceso cognitivo mucho más complejo que relacionar (...) puntuaciones con calificaciones. Ambos conceptos o acciones se encuentran en planos intrínsecamente distintos. Creer que las puntuaciones (calificaciones) son los únicos elementos necesarios para formular un juicio de valor, supone desconocer u ocultar la participación, normalmente inconsciente, de otros elementos como los valores que sustentamos, nuestras concepciones educativas y docentes. Sin embargo, no se trata de aumentar la información disponible, o no sólo. Es un error creer que la cantidad de información sobre el alumnado constituye una condición suficiente del juicio, cuando en realidad es únicamente una condición necesaria...

Y más adelante, en el mismo texto, hace mención a una cita de la cual es autor juntamente con J. Contreras y A. Santos Guerra:

Formular un juicio debería ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todos los que, directa o indirectamente, se encuentran implicados en y con la realidad evaluada.

Ubicándonos en el interior del aula, las "verdaderas evaluaciones" serán aquellas en las que docentes y alumnos , con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué.

Por ejemplo frente al análisis de ciertos trabajos producidos por los alumnos, el docente puede preguntar y preguntarse por qué son éstos y no otros los resultado; qué factores han incidido, cuáles, entre ellos, han tenido mayor peso; que grado de coincidencia hay en el grupo sobre dichos determinantes; que medidas son posibles y necesarias para mejorar tanto los procesos cuanto los productos . Con esto no se descarta el hecho de calificar esos trabajos lo más responsablemente que sea posible, si así lo establecen las normas vigentes. Se trata de advertir respecto a que las calificaciones en sí, sólo aportan información sobre el lugar que ocupa cada alumno y su rendimiento en una escala numérica o conceptual. También es posible que se constituyan en una señal que indique, para algunos sujetos, que algo anda bien. Lo que seguramente no le dicen es qué y por qué "no anda bien" . Y menos aún, que debería ser modificado- Es decir, se transforman en un signo opaco, que no permite avanzar en la elucidación de los procesos y los motivos. No permite, en suma aprender.

f) La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados - previstos o no previstos-, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

Con esto no niegan las evaluaciones puntuales que tengan por objetivo dar cuenta de un determinado estado o situación. Es posible realizarlas y su calidad específica juzgar los elementos que brindan las placas e interpretarlos.

Sin embargo, no termina aquí el diagnóstico evaluativo. Es probable que no basten estas fuentes de información. Seguramente que un buen médico realizará entrevistas con el paciente para confeccionar una completa historia clínica; solicitará datos acerca de su desarrollo evolutivo anterior a esta consulta; reunirá y estudiará los informes de otros colegas y pedirá la realización de nuevos estudios... El análisis reflexivo de estos elementos de juicio posibilitará arribar a un diagnóstico más adecuado y preciso, intentar una explicación fundamentada del problema y elaborar una propuesta de tratamiento.

De modo semejante, en las escuelas, para poder interpretar determinadas pruebas de rendimiento también es necesario considerar

"buen aprendizaje"; qué entendemos por "logros educativos"; qué queremos decir cuando expresamos "sobresaliente", "bueno" o "regular; qué queremos significar con "buena enseñanza"... A partir de estos parámetros es posible realizar un análisis de distintas situaciones, elaborar las primeras hipótesis y, al igual que en el ejemplo anterior, seguramente el docente que aspire a un conocimiento más amplio y profundo intentará establecer relaciones comparativas entre los datos actuales y los anteriores, analizará las posibles determinaciones que han podido incidir y elaborará algunos principios teóricos para explicar, de manera más o menos comprensiva, el proceso en cuestión. Dialogará con los alumnos y los colegas, buscará información en otros documentos...

Por otra parte es factible pensar en proponer algunos recursos didácticos que faciliten formas de colaboración e intercambio entre los propios alumnos, que les permita desempeñar ellos mismos tareas de observación y registro de las actividades de aprendizaje. Esto permitiría, en grupos numerosos, integrar la evaluación a las actividades pedagógicas, sin centrar sólo en el profesor dicha tarea.

Actualmente, la disponibilidad de computadoras en las escuelas puede constituir un recurso técnico adecuado a tal efecto, si se crean programas educativos que faciliten a los estudiantes descubrir las características de su modo de trabajo cognitivo, así como reorientarlo ante los eventuales obstáculos.