

La evaluación de los aprendizajes: entre las políticas educativas oficiales y las prácticas cotidianas

Milagros Rafaghelli⁽¹⁾

Palabras clave. políticas educativas · falsos problemas · enseñanza · aprendizaje y evaluación · entornos culturales de aprendizajes

Resumen. El texto se propone dar lugar a una discusión ampliada sobre las políticas y prácticas de evaluación en el campo educativo. Si bien en los últimos años se ha investigado y escrito bastante al respecto, la evaluación siempre produce nuevos debates y renovados posicionamientos en virtud de los movimientos políticos y pedagógicos que la sacuden e interpelan. El artículo es parte de un trabajo variado y colectivo que resulta de talleres y encuentros con alumnos y docentes de distintos niveles y modalidades del sistema educativo y que se ve enriquecido tanto con las conversaciones con tesisistas, quienes desde distintos intereses y enfoques construyen como objeto de estudio problemáticas relacionadas con la evaluación, como con las que ocurren entre los miembros de los equipos de cátedra e investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Keywords. educational policies · false problems · teaching · learning and assessment · cultural learning environments

Abstract. The text proposes lead to an expanded discussion of the policies and practices of evaluation in the educational field. While in recent years has researched and written extensively about the evaluation always produces new debates and positions under renewed political and educational movements that shake and challenge. The article is part of a varied and collective work resulting from workshops and meetings with students and teachers from different levels and modalities of the education system and is enriched both discussions with postgraduate students, who for different interests and approaches built as an object of issues related to the evaluation study, as those that occur among members of the academic and research teams at the Faculty of Education Sciences of the National University of Entre Ríos.

(1) Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de Entre Ríos.
milagrosrafaghelli@gmail.com

1. Análisis de una problemática

Las distintas experiencias transitadas nos permiten afirmar que las demandas hacia la evaluación surgen cuando ocurre algo en las instituciones educativas que perturba la cotidianeidad de las prácticas, algo que no se alcanza a discernir con claridad de qué se trata. Se nos invita a pensar la evaluación de los aprendizajes, por ejemplo, cuando los resultados difieren de las representaciones construidas y esperadas y cuando la calidad de los procesos imaginados y deseados se aleja de los hallados. En sentido similar, la evaluación de las políticas emerge como preocupación cuando las personas responsables de su desarrollo se ven involucradas en situaciones donde lo que ocurre interpela vivamente y no se deja comprender fácilmente.

Sumado a lo anterior, el tratamiento mediático que en Argentina tuvo la disposición del Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 174/12) en materia de política de igualdad e inclusión educativa, y en particular sus derivaciones hacia la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación, generó en la comunidad educativa y en la sociedad en su conjunto una serie de «dimes y diretes» y de acaloradas discusiones referidas al sentido, naturaleza y finalidad de la normativa donde ninguna explicación pareció atrapar con claridad el problema en cuestión.

Un importante número de voces se escuchó a favor y otras tantas en contra de la resolución; algunas con argumentos respaldados en datos provenientes de investigaciones empíricas, otras por el conocimiento que se construye desde la experiencia y formación en la práctica; apelando al sentido común en algunos casos o a los saberes académicos en otros. Lo cierto es que la evaluación una vez más mostró su complejidad y puso a la intemperie que hay algo de esta práctica que aún no hemos podido pensar y comprender. Desafortunadamente, por las injusticias cometidas en nombre de la evaluación cuesta mucho pensarla ahora en relación con las bienintencionadas políticas de inclusión socioeducativa. Los alumnos, según la Resolución, no serán sometidos a evaluaciones que determinen su promoción de un año al siguiente. En caso de que los alumnos, habiendo terminado un año, no alcancen los objetivos esperados, deberán contar con propuestas específicas como acompañamiento al estudio, extensión de la jornada escolar y espacios especiales, entre otras

estrategias. Con la iniciativa se pretende evitar la repitencia, la sobre edad, las estigmatizaciones, las situaciones de deserción y exclusión social.

Ante esta descripción, tenemos derecho a pensar que han ocurrido acciones perversas en nombre de la evaluación educativa, como por ejemplo: provocar la repitencia, generar sobre edad, estigmatizar y expulsar a los niños y jóvenes del sistema educativo. Consideramos que presentar el problema de la exclusión educativa por los efectos de la evaluación es engañosa, simplifica la discusión, además de cerrar otros modos posibles de explicación. Formulada así la cuestión, no cabe ningún otro tipo de acción que buscar las mejores estrategias para que se acompañe durante más tiempo un proceso de aprendizaje prolijamente diseñado pero cuyo objetivo, valor y sentido, no se ponen en discusión. Habida cuenta del poder que se otorga a la evaluación para controlar y cambiar lo que sucede en la educación, necesitamos pensarla, una vez más, sin precipitar respuestas y sin anteponer ni falsos problemas ni soluciones conformistas sino, más bien, ensayar explicaciones posibles que den lugar a la posibilidad de crear nuevas formas de pensar y de intervenir en las prácticas y las políticas de evaluación.

2. ¿Qué evalúa la evaluación?

Es abundante y variada la bibliografía que refiere a la evaluación como objeto de estudio. La diversidad de producciones muestra que la evaluación puede estudiarse desde diferentes enfoques (históricos, didácticos, sociopolíticos, psicológicos, etc.), haciendo foco en distintos componentes (instrumentos, criterios, validez, actores, etc.) y puede situarse tanto en un nivel y disciplina del sistema educativo como hacerlo para las generalidades. Lo cierto es que las investigaciones recientes presentan nuevas lecturas sobre viejos problemas o abren nuevos problemas que disponen a recorrer la evaluación con renovadas miradas e interrogantes. Sin desconocer la amplitud, complejidad y heterogeneidad del campo, quisiéramos hacer una breve referencia al origen histórico de esta práctica, de modo tal que la reconstrucción nos permita pensarla en la actualidad.

Aceptamos como algo natural en los procesos de formación la existencia de las evaluaciones y la validez de sus formas. Sin embargo, a lo largo de la historia

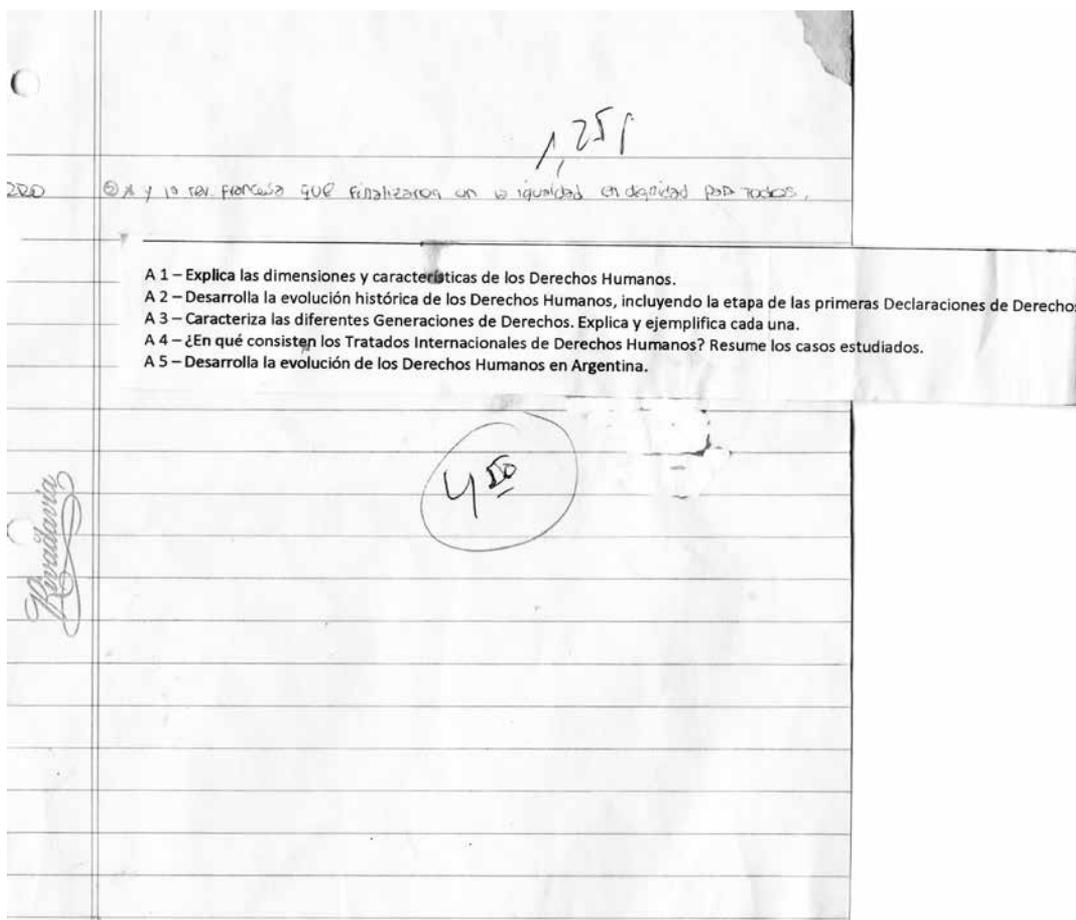
ni se aplicó con los mismos propósitos ni recurrió a las mismas formas. La reconstrucción que sobre la historia de la evaluación realiza Stobart (2010) es interesante para contextualizar el sentido de su origen y aceptación y para poder volver a pensarla en la actualidad. Forma parte del legado histórico remitir los orígenes de la evaluación escrita y práctica a las dinastías chinas de Sung (960–1279 d. C) y Ming (1368–1662). Allí se utilizó con el propósito de seleccionar a los funcionarios más capaces, basándose para ello en el mérito puesto de manifiesto en las pruebas y no a sus antecedentes. Cuenta el autor que las condiciones de aquellos primeros exámenes eran muy estrictas. Encerraban a los candidatos en celdas individuales durante tres días para que escribieran comentarios sobre clásicos confucianos, compusieran poesías e hicieran ensayos sobre historia, política y sucesos de actualidad. Luego se copiaban los textos a otro papel para conservar el anonimato en el momento de la corrección, que se hacía dos veces. El porcentaje de aprobados era muy bajo. Quienes aprobaban hacían nuevos exámenes hasta llegar a la prueba final que se realizaba en el Palacio ante la comparecencia del emperador. Los resultados de los exámenes tenían consecuencias importantes para los postulantes ya que de ellos dependía el acceso a un puesto en la administración. Esta modalidad de examen sobrevivió por más de 500 años, su fin llegó cuando se advirtió que fomentaba prácticas ilícitas. A pesar de todas las precauciones de seguridad, que incluían el cacheo de los candidatos antes de encerrarlos en sus celdas, había un comercio de «machetes» y el paso de los mismos a las celdas no era una novedad. Si bien inicialmente no se identificaron limitaciones o críticas a los propósitos de las evaluaciones, con el transcurso del tiempo se empezaron a reconocer consecuencias negativas. Las críticas aparecen por el uso distorsionado. El énfasis puesto en verter los conocimientos y dogmas recibidos en vez de buscar la creatividad fomentaba aquellas prácticas «ilícitas» (Stobart, 2010:31). Más allá de esta anécdota, los exámenes tuvieron en su origen un propósito claramente definido: la selección de candidatos para funciones administrativas. Puestas en relación con la idea de aprendizaje, las evaluaciones tuvieron como propósito permitir al aprendiz mostrar sus destrezas para ejercer un determinado oficio. Oficio que aprendía al lado de un maestro.

Las reformas educativas del siglo XIX con las exigencias de la educación elemental obligatoria trajeron con sí los test propiamente escolares para elaborar escalas de comprobación de conocimientos. La información que los test brindaban permitía descubrir a los alumnos que requerían una atención especial para aprender. Conocer y elevar los niveles de aprendizaje fue otra finalidad clave de la evaluación. La cantidad de test que se aplicaban y el modo de elevar el nivel de aprendizaje fueron temas de debate pedagógico y político. Cuando los gobiernos se preocupaban por el rendimiento de sus estudiantes, en cualquiera de los niveles del sistema educativo, se introducían más pruebas internas. El propósito de las mismas era tener un mejor control de la enseñanza y garantizar excelencia en la graduación. Esta interpretación del impacto de la evaluación en la mejora de los aprendizajes con el tiempo también se desvirtuó, sobre todo con las políticas de «pago por resultados». La modalidad consistía en que parte del salario del maestro o profesor se basaba en el éxito que obtenían sus alumnos en los exámenes anuales. La educación se descuidó ya que los niños eran instruidos en contenidos que aprendían de memoria; la única preocupación era que, de un modo u otro, se aprobara el examen anual. La restricción de la enseñanza para la evaluación, la desatención de los aprendizajes y la formación en su conjunto son algunas de las razones del «efecto embrutecedor» de la evaluación (40). Las evaluaciones, clasificaciones mediante, crearon tipos de alumnos y fabricaron «jerarquías de excelencia» (Perrenoud, 2008) que ahora la misma evaluación, a pedido de las políticas oficiales, debe modificar.

3. Visión claustrofóbica de la evaluación

Presentamos como ejemplo dos evaluaciones de distintas disciplinas y diferentes niveles del sistema educativo para argumentar a favor de dos ideas. Una es que la evaluación crea, inventa aquello que dice medir. La otra refiere a la importancia de que se hagan explícitos los referentes y criterios desde los cuales se valoran, aprecian e interpretan los resultados. El primer ejemplo es una prueba de Formación Ética y Ciudadana sobre Derechos Humanos que se aplicó a jóvenes de una escuela secundaria en un módulo de cuarenta minutos; la otra una prueba de Inglés aplicada a niños de segundo grado de la

educación primaria para resolver en el mismo tiempo. En ambas situaciones las consignas fueron creadas por los docentes, quienes tienen sus razones y creencias (referentes) para decidir sobre qué preguntar y cómo hacerlo (referido) y para construir una nota (juicio de valor) en virtud de las respuestas de los alumnos (actores). Los instrumentos puestos como ejemplo nos permiten mostrar cómo la situación evaluativa es una creación artificial. La evaluación crea lo que va a evaluar con las preguntas que formula, con lo cual no es justo esperar más u otra cosa distinta a lo que artificialmente se creó.

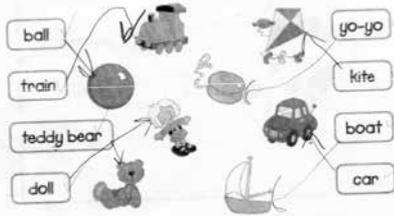


NAME: JUAN

1) LISTEN
AND COLOR. (12PTS)

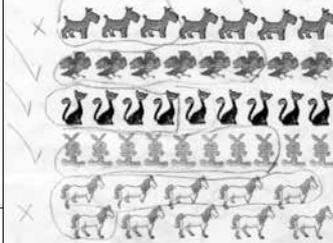


2) READ AND MATCH. (8PTS)



3) READ AND CIRCLE. (10PTS)

* SEVEN HORSES * FOUR CATS * SIX BIRDS * EIGHT RABBITS * FIVE DOGS



4) DRAW YOUR FAVOURITE TOY. DESCRIBE THE COLOR AND THE SIZE (BIG-SMALL). (2PTS)



TOTAL SCORE: 38 / 44 = 9 (nine)

La evaluación mira simultáneamente hacia atrás y hacia adelante. Los resultados están en relación con lo que ocurrió antes y por eso informan de lo que se aprendió y, a su vez, la interpretación de los resultados tiene en la mira los principales propósitos de la educación; es hacia allí donde la evaluación hace progresar la acción (Barbier, 1993). Es la finalidad de la educación la que media entre los resultados y las interpretaciones que se hagan de ellos. ¿De qué informan el 1,25, 4,50 y/o la escala $38/44 = 9$? ¿Qué interpretaciones hacen maestros y alumnos de esos resultados y a partir de ellas qué nuevas acciones se fabrican? En un número importante de ocasiones las interpretaciones de los resultados de las evaluaciones han sido «abusivas e inadecuadas» (Stobart, 2010:203). La interpretación de los resultados es poco confiable cuando aparecen inconsistencias entre componentes que debieran estar en relación dialéctica: sentido de la educación, contenidos y formas de enseñanza, entornos y actividades de aprendizaje, características de los alumnos, condiciones de la formación y práctica docente. Cuando cualquiera de esos componentes se convierte en un fin en sí mismo se simplifica y desvirtúa la interpretación de los resultados. La evaluación de los aprendizajes escolares está relacionada con el aprendizaje de una determinada asignatura pero nunca es tan sencillo ni sólo eso. Los docentes, pero sobre todo los responsables de las políticas educativas, debíamos advertir sobre las interacciones complejas entre los distintos componentes de las prácticas educativas donde la evaluación es uno de ellos. Y ser más modestos a la hora de pensar que los cambios en las políticas de evaluación extenderán su impacto, sin mediaciones, hacia procesos de transformaciones socioeducativas.

La preocupación por los resultados y por la configuración de identidades que (supuestamente) la evaluación promueve, descuida el sentido y valor de lo que se está aprendiendo y de cómo se lo enseña; de tal modo que termina siendo mayor la influencia y preocupación por la evaluación sobre la enseñanza y el aprendizaje. La decisión de más horas de clase junto con estrategias de acompañamiento al estudio y prácticas excesivas de tutorías, encierra el peligro de orientar la enseñanza y el aprendizaje para la evaluación y de confundir, por lo tanto, objetivos de aprendizaje con evaluación de los aprendizajes.

4. Evaluación de puertas afuera

Pensar la evaluación de puertas afuera implica salir de una visión claustrofóbica que se corresponde con una psicología académica (Lave, 1991) y un modo de organizar la enseñanza que modelan el pensamiento de una forma bastante particular.

Siguiendo las ideas de Lave, podemos pensar que las posibilidades de evaluar, tanto como las de aprender, están distribuidas entre la mente, la actividad y los entornos organizados culturalmente. Si el pensamiento se sitúa en un tiempo y espacio social y culturalmente organizado y no puede separarse de la acción ni del terreno en relación con el cual se constituye la actividad, las propuestas didácticas, en su sentido más amplio, deberían sensibilizarse y atender la amplitud de relaciones donde se sostienen.

Los alumnos de la escuela primaria, secundaria y/o los jóvenes universitarios son personas que interactúan en espacios sociales con diferentes propuestas y en los que construyeron y construyen distintos modos las relaciones con el conocimiento. Los saberes de los alumnos son indivisibles de su historia y de sus experiencias cotidianas. Los jóvenes que ingresan a la universidad, por ejemplo, portan vivencias localizadas de aprendizajes que son el resultado de las acciones implicadas en las actividades cotidianas de sus respectivos contextos. Ignorar la significación de estas vivencias es obturar la potencialidad del pensamiento.

El pensamiento y las posibilidades de aprender varían en las mismas personas en diferentes contextos. Las características cognitivas de las personas no son estables y constantes, entre otras cosas, porque la naturaleza y estructura de la actividad en cada entorno culturalmente organizado demanda a las personas acciones particulares. Los resultados de las investigaciones de Lave (1991; 2001) advierten profundas diferencias entre los procesos cognitivos que se exigen en situaciones escolares y los que ocurren en otras situaciones apartadas de las aulas. Las actividades que se enuncian en el aula y las que ocurren en las situaciones socio- culturales de la vida real difieren en su contenido, en los tiempos de solución y en los actores que intervienen en su análisis y comprensión. Los modelos formales de las actividades cognitivas escolares ocurren en situaciones artificiales y por lo tanto distintas a la de los entornos cotidianos donde, lejos de existir homogeneidad y uniformidad

cultural conviven variaciones interculturales que indiscutiblemente alteran los modos de pensar. Cotidiano y mundano no debe leerse como actividades connotadas negativamente y opuestas al pensamiento científico. Por cotidiano se entiende lo que la gente hace en su vida diaria. Un maestro de escuela y sus alumnos participan de actividades cotidianas del mismo modo que el científico lo hace en su lugar de trabajo y un vendedor en su local o espacio delimitado a tal fin. Resolver una consigna en la escuela primaria, secundaria y/o en la universidad no tiene correlato, en la mayoría de los casos, con desafíos de la vida cotidiana. El pensamiento que se moviliza y la respuesta que exige el problema escolarizado adquieren el formato de ese contexto particular donde el problema se presenta. Mientras que para las políticas educativas oficiales el aprendizaje es el producto de más horas en la escuela; para otros, el aprendizaje es el resultado de la calidad de las relaciones entre personas, entorno y actividades.

Es posible que en la decisión de «más horas en la escuela» esté presente la noción de continuidad cognitiva entre distintos entornos. El supuesto es que lo que se enseña en la institución escolar se traslada literalmente a cualquier otra situación social de aprendizaje. El concepto de transferencia del aprendizaje, estudiado por la psicología cognitiva, «supone que el conocimiento adquirido en circunstancias libres de influencias contextuales será susceptible de aplicación general en cualquier otro contexto; que será fácilmente transportable aunque relativamente impermeable al cambio durante el curso y proceso del viaje y su uso posterior» (1991:24). Generalizar el concepto de actividad cognitiva escolarizada pensando que ésta es suficiente para actuar en otros entornos puede llevarnos a resultados erráticos. La pregunta que podemos hacernos es: ¿estamos formando sujetos con capacidad de transferir lo aprendido en un lugar hacia otro o sujetos dialécticos que aprenden de y en la interacción simultánea en diferentes entornos? Mientras una propuesta enseña herramientas cognitivas en tanto recurso que garantiza la continuidad de lo aprendido; la otra, se preocupa por entender cómo actúa la cognición socialmente contextualizada y buscar estrategias para enriquecerla.

Ante la coexistencia de entornos diversos de aprendizaje y los límites de la noción de transferencia la educación tiene que, por lo menos, evitar acentuar la discontinuidad entre la escuela y las prácticas propias de otros contextos.

5. Conclusiones

Una lectura ampliada de la evaluación debería conducirnos, en principio, a pluralizar los componentes que la configuran y los niveles de análisis y de relación dialéctica entre ellos. Requiere aceptar que la evaluación se constituye en relación con otros aspectos: los entornos culturales donde ocurre la formación, las condiciones que la hacen posible, la formación de los docentes, las características de los alumnos, el contenido de lo que se enseña, las actividades que se promueven para aprender y los instrumentos que se diseñan para su evaluación. El estudio de las problemáticas de la evaluación debería hacerse en relación dialéctica con los componentes nombrados y con otros tantos propios de la educación en tanto práctica pedagógica social, ética, política y emancipadora. En estas coordenadas de relaciones es modesto el papel de la evaluación lo cual no quiere decir que no puede hacer nada. Algo puede hacer; al menos, no profundizar las injusticias.

La producción y socialización de distintas experiencias innovadoras que tienen lugar en distintos contextos, es una oportunidad para tomar conciencia de la necesidad de buscar ayuda fuera de los espacios y las prácticas académicas tradicionales. El conocimiento empírico de algunas experiencias educativas nos muestran escuelas que logran significativas transformaciones cuando lo que moviliza a sus actores no es solo la evaluación sino, la preocupación y el compromiso social, ético y político con los alumnos y con la comunidad en su conjunto. Una consecuencia desafortunada es que la evaluación embrutezca los aprendizajes en lugar de potenciarlos.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2010). La evaluación del sistema, las instituciones y los actores como objeto de investigación. En Wainerman, C.; Di Virilio, M. (comps.), *El quehacer de la investigación en educación* (pp 79–125). Buenos Aires: Manantial.

Barbier, J. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuelas y más allá*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S.; Farrán, G. y Aguirre, E. ([2010] 2013). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. 1ra. reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

——— (2001). **La práctica del aprendizaje.** En **Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.),** *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15–45). Barcelona: Amorrortu.

Le Goff, J. ([1985] 1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. 4ta. reimpresión. Barcelona: Gedisa.

Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los aprendizajes. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de prueba: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Documentos

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 174/12. Disponible en www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/174-12.pdf