

LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Alicia W. de Camilloni.

La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, sino que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta.

Desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza.

Estos dos fenómenos se producen siempre que los participantes reciban y asimilen la información proporcionada por las técnicas de evaluación. Nada hay de ciego o de automático en las funciones evaluadoras. Se realizan sólo cuando los miembros de la comunidad educativa están dispuestos a cumplirlas, y aún en este caso, pueden presentar diferentes grados de profundidad.

1. La evaluación y la enseñanza: la incorporación de la evaluación al proceso de enseñanza encuentra obstáculos que provienen en su mayor parte de las actitudes del profesor. Por esta causa es común que los momentos dedicados a la evaluación se mantengan bien diferenciados, y como sobreañadidos a los periodos dedicados a la enseñanza. Se ve en la evaluación únicamente la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su riqueza funcional.

Un análisis de las relaciones existentes entre la enseñanza y la evaluación, mostrará cuál es su potencialidad didáctica y cuáles son las barreras que pueden estorbar su pleno desenvolvimiento.

En la primera etapa el profesor emplea técnicas de evaluación para apreciar el valor de las adquisiciones realizadas por los estudiantes. La función típica de la evaluación está aquí presente. Se recurre a ella para calificar y seleccionar a los estudiantes con vistas a su promoción.

El profesor se comporta a la manera de un observador situado fuera del sistema que está evaluando. Cuando analiza los comportamientos del alumno o de una clase, las únicas conductas que el profesor considera que puede permitirse son las conductas cognitivas, con el supuesto implícito de que éstas se caracterizan por su objetividad.

En este caso, sin embargo, no se trata sino de una supuesta objetividad, dado que en el sistema de acción creado por la comunicación educativa, desempeñan roles de actor tanto el alumno como el profesor. E incluso es posible afirmar que la actuación del docente está más comprometida que la del alumno. Este último puede refugiarse en la impersonalidad de las obligaciones impuestas desde el exterior, en tanto que el profesor, siendo un profesional de la enseñanza, acepta libremente su papel asumiendo la tarea de dar forma a las situaciones educativas.

La decisiva presencia personal del profesor hace que en este primer peldaño de la evaluación se produzca una posible distorsión de la objetividad. Aunque los intercambios estén específicamente reglados por la institución educativa, que establece el principio de que se debe dar un tratamiento igualitario y equivalente a todos los *alumnos*, surgen ya en la práctica algunos componentes emocionales que pueden influir sobre los juicios valorativos que se emiten en momento de la evaluación. La problematización de la exactitud en los juicios constitutivos se yergue así como una primera barrera en la constitución de un sistema evaluativo fundado sobre una justicia absoluta, y confiere una cierta inseguridad a las conductas evaluadoras del profesor.

El estudio de los procesos realizados por los alumnos conduce, en un segundo paso, al análisis de las situaciones de clase organizadas por las técnicas de enseñanza que emplea el docente.

Tanto las situaciones como, las técnicas de enseñanza deben ser evaluadas sobre la base de las conductas que han originado.

En esta dirección el profesor no tarda en enfrentarse consigo mismo como objeto de la evaluación. Es su propia eficiencia como enseñante lo que debe ahora apreciar. Si es superado el obstáculo implícito en toda auto evaluación, la enseñanza será controlada a través de la estimación de sus resultados. Entre todas las posibles acciones que un profesor puede realizar, tiende a elegir aquellas que aparecen generando la mayor cantidad de respuestas de la mejor calidad. Pero es necesario que evalúe todas sus acciones y también sus omisiones.

La evaluación de las técnicas de enseñanza conducirá así al cuestionamiento de algunos actos que, incluidos también en la tarea docente, comienzan a ejecutarse antes que el profesor tenga contacto directo con los alumnos. Estos alumnos inician el proceso de planeamiento de la acción didáctica que, elaborado de manera flexible, es indispensable para una enseñanza eficaz.

Ahora bien, el planeamiento efectuado por el profesor no es sino una hipótesis teórica acerca del curso que no ha de seguir la realidad si es dirigida de una cierta manera. Por su carácter hipotético, el plan debe ser permanentemente contrastado con las realizaciones prácticas a las que da lugar.

Esta comparación exige que se realice primeramente un examen de los comportamientos de los alumnos que surgen como respuesta a las situaciones originadas en la teoría, que se confrontan luego las características de dichas situaciones con las previsiones hechas en el plan, el que, por último, deberá ser reinterpretado con referencia a los objetivos seleccionados previamente. Una evaluación completa de las respuestas de los alumnos, conduce así a una evaluación del plan que las ha suscitado.

Los posibles desajustes entre el plan, los resultados esperados y los resultados obtenidos, deben ser estudiados cuidadosamente. La consideración prolija del valor teórico - práctico del plan y de sus deficiencias tiene como designio la enmienda de los errores.

Esta tercera etapa del proceso evaluativo deriva de una consciente o no consciente auto evaluación del profesor como planificador. Nuevamente *pues*, la evaluación se dirige hacia el propio profesor, y en este camino es fácil que su desarrollo se vea entorpecido, porque Cuestiona otro aspecto de la actuación del profesor. Resulta *siempre más simple* rechazar los aportes que puede brindar la evaluación que asimilarlos sometiendo a la necesidad de constantes rectificaciones.

Es menester reconocer, sin embargo, que la eficiencia de un profesor se acrecienta sólo en la proporción en que su experiencia se nutre de los datos aportados por la evaluación de las respuestas de los alumnos, de las situaciones de clase y del plan de enseñanza. Aunque la noción de auto evaluación objetiva comporte mucho de paradójal, ella sintetiza una condición indispensable para el mejoramiento de la enseñanza.

Una etapa mas se agrega en el proceso de regulación de la enseñanza por la evaluación. En todo acto de evaluación que se hace consciente y se problematiza, aparece claramente un doble juego: al. Mismo tiempo que se evalúa la actuación de otra persona, se mide la eficacia de la evaluación.

La evaluación revierte sobre sí misma. Se vuelve sobre el evaluador y más aún, lo envuelve.

Al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquél posee, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador, y finalmente como evaluador. Se completa de esta forma el círculo funcional de la evaluación. En su centro se encuentra siempre el profesor, sujeto y objeto de la evaluación.

Es frecuente, como ya dijimos, que este círculo no se cierre y que el profesor se abstenga de evaluar otra cosa que las respuestas de los alumnos. No reexamina ni las situaciones de clase, ni el plan, ni sus propias actitudes. El efecto de boomerang de la evaluación choca con la resistencia al cambio que caracteriza a los seres humanos. "Es dable esperar que cuanto mayor sea el compromiso del ego en las actitudes, tanto mas difíciles serán de cambiar" (1) Fenómeno comprensible pero nocivo para la

educación.

Cuatro son pues, los núcleos que generan ansiedad en la marcha funcional de la evaluación. El primero nace de la necesidad de evitar los componentes afectivos al evaluar comportamientos de los alumnos. El segundo surge al evaluar las situaciones de clase y las técnicas de enseñanza empleadas, lo que implica autoevaluarse como enseñante. El tercero aparece al hacerse necesario evaluar el plan, lo que supone autoevaluarse como planificador. Y el cuarto se revela al hacerse preciso estimar la eficacia de las técnicas de evaluación y del modo en que se han utilizado, lo que entraña autoevaluarse como evaluador.

La necesidad de auto evaluación genera ansiedad porque pone en juego todos los mecanismos de autoestima y autocensura. Las respuestas ante este problema varían según los sujetos, que fácilmente pueden recurrir a salidas falsas para evadirse de él. Estos mecanismos se ven favorecidos por el hecho de no existir un criterio de eficiencia absoluto que se aplique a quienes ejercen la profesión docente.

Una forma espúrica de evitar la ansiedad consiste en apelar a comportamientos rígidos. Cuando estos son fruto son fruto de racionalizaciones permiten adoptar cánones fijos, en apariencia idóneos, y de cierta plausible universalidad.

Una simple aproximación al hacer cotidiano de los profesores y estudiantes nos permite observar los efectos de la adopción de uno de estos comportamientos. Las conductas de los alumnos son estimadas mediante, el empleo de una escala cuantitativa. Ella confiere una especie de objetividad a las evaluaciones. Pero si es utilizada rigidamente puede llegar a deformar el tipo básico de relación profesor y alumno. En lo que toca al profesor, encauza su percepción en una dirección determinada y dirige en consecuencia el juicio. Los problemas de la evaluación se reducen para él a cuestiones de detalle. Evaluar es clasificar a cada alumno en un casillero mental previamente dispuesto. Todo está muy alejado de la subjetividad y es aparentemente ajeno a la personalidad de quien evalúa.

Nada más falso, sin embargo, que esta actitud, que no da lugar a otra cosa que a respuestas estereotipadas. La actitud cuantificadora a la que acá nos referidos, obra como una inclinación a responder de manera predeterminada, mediante traducciones numéricas, frente a las conductas de los alumnos. Esto es típico en la escuela de nivel medio: si hablan cuando no corresponde, reciben un 1; si vacilan al responder pero responden bien, un 8; si entregan un trabajo con resultados correctos pero en forma desordenada o desprolija, un 7; sí responden con entusiasmo y rápidamente, un 10. Si no se disculpan por no haber estudiado, un 1; si se disculpan, nada, y así de seguido.

La inmensa variedad de los comportamientos posibles de los alumnos es catalogada en un corto número de eventualidades para las que la respuesta está definida, acompañada de agrado o desagrado y un efecto de aceptación o rechazo de intensidad vagamente preestablecida. Las actitudes profesionales docentes configuran, de esta manera, un sistema más o menos consistente de respuestas anticipatorias con las que el enseñante se pertrecha para juzgar a sus alumnos.

Este sistema se forma generalmente de modo no consciente. Tiene sus raíces en factores cognoscitivos tales como la información recibida por el profesor de las autoridades y de los que han sido, sus propios profesores, y el conocimiento que posee de las normas que su grupo de referencia, sus colegas docentes, proscriben para cada situación. Intervienen también factores de naturaleza afectiva, vinculados con los sentimientos de amor o simpatía y de agresión y hostilidad. El sistema así estructurado se constituye en un gigantesco mecanismo, de defensa que se interpone entre la personalidad del profesor y los efectos producidos por su actuación docente.

Las funciones, que cumple la evaluación cuando se maneja por medio de conductas estereotipadas, quedan limitadas por lo tanto, a los aspectos más superficiales de la enseñanza. Esta restricción puede ser considerada perjudicial para la educación, no sólo porque no contribuye al mejoramiento de la acción didáctica, sino porque produce una deformación de los objetivos próximos de la enseñanza.

El profesor tiende a percibir las respuestas de los alumnos como pertenecientes a uno de los tipos de respuestas prejuizadas, por lo que frecuentemente su percepción pierde toda objetividad. Por otra parte, el alumno tiende a conformar sus acciones a los comportamientos típicos que sabe previamente aceptados o rechazados por el profesor. Se crea así un sencillo sistema de controles educativos que conduce a la uniformización de las expresiones de los estudiantes. Fenómeno que no ha sido ajeno, hasta ahora, a ningún sistema evaluativo, pero que debe ser replanteado y analizado, si pretendemos crear en nuestras clases un ambiente verdaderamente democrático.

La tarea educativa exige afán de creación, un constante estímulo humano y la permanente apertura hacia la construcción de realidades personales de todos los que en ella interviene. Las actitudes prejuiciosas de los profesores y alumnos deben ser desterradas, sometiéndose cada uno de los pasos de la enseñanza a un análisis estricto y realista.

Entre los docentes es posible observar también otro tipo de actitud que permite evadir las implicaciones personales de la evaluación. Es la inclinación a adoptar técnicas de enseñanza o evaluación, consideradas novedosas y originales.

En la base de esta actitud coexisten con frecuencia dos tendencias aparentemente opuestas: resistencia al cambio y deseos de cambiar. La resistencia al cambio opera como una tendencia a rechazar las modificaciones profundas. Impide todo replanteo serio que pueda afectar al yo o a la idea que tiene el sujeto de sí mismo. El deseo de cambiar es aquí un sentimiento que encuentra su satisfacción en transformaciones epidémicas. La resistencia al cambio y la necesidad de cambio no se neutralizan totalmente. Hay un ligero predominio de la segunda, lo que obliga a hallar una salida que disminuya la ansiedad y no afecte la autoestima. Si hay cambio, pues, se circunscribe al nivel de las técnicas.

Vemos así cómo se generaliza de pronto el empleo de un todo didáctico o de un determinado tipo de prueba objetiva. En la docencia se siguen los dictados de la moda al igual que en todos los órdenes de la vida.

El docente se siente unido, de esta forma, a un grupo profesional actualizado y no rutinizado. "La moda proporciona así a la personalidad un agradable equilibrio entre el deseo de conformidad, seguridad y solidaridad social, y el deseo de distinción, individualidad y diferenciación" (2)

Pero el empleo de nuevas técnicas nada significa si no va acompañada de un cambio en las actitudes. Por esta razón, el seguimiento ciego de la moda pedagógica es sólo otra manifestación del conformismo.

Las falsas salidas no permiten sortear las barreras con las que la ansiedad obstaculiza la fusión de la evaluación con la enseñanza. Son, a lo sumo, válvulas de escape por las que la energía didáctica se pierde sin canalizarse.

Resta afortunadamente otra posibilidad: la adopción de una actitud responsable, conducente a la realización de propósitos y a la asunción de riesgos.

Esta postura es la única que logra conciliar equilibrio, flexibilidad y esfuerzo. En ella, la evaluación es empleada para operar una firme y leal verificación de la teoría por medio de la práctica.

2. La evaluación y el aprendizaje: la evaluación se entrelaza también con el proceso de aprendizaje. Si tomamos al alumno como centro de la observación, vemos de qué manera se produce este proceso.

La adquisición de una habilidad o de una destreza está constituida por una serie de aproximaciones sucesivas a una realización exitosa que ha sido asumida como objetivo personal.

El objetivo debe ser, elaborado pues, por adelantado, en la forma más clara y explícita posible. Las respuestas van siendo seleccionadas mediante la aplicación conjunta de diversos criterios. Las

respuestas no se producen de manera casual, sino que configuran un sistema de intentos de solución, dependiendo el grado de sistematización, del conocimiento que posea el alumno, de sus logros parciales y de la distancia que media entre ellos y el objetivo final. Este último, debe ser formulado, por consiguiente, en términos concretos, definiéndose conducta y contexto. (3)

No es suficiente que el profesor proponga un objetivo para que éste se transforme en objetivo para el estudiante. El alumno debe prestarle su intención y su voluntad.

Cuando el estudiante emprende un nuevo aprendizaje, puede tener dificultades para la comprensión de objetivos analíticamente explicitados por el profesor, puesto que en una situación que no es familiar para un sujeto, los objetivos están menos definidos que en una situación conocida. En la etapa inicial bastará pues que el estudiante tenga propósitos globales.

A medida que el aprendizaje avance, los objetivos se irán concretando y surgirán espontáneamente de los aprendices, sin que sea necesario que el profesor los postule en forma dogmática. De esta manera los alumnos colaborarán activamente con el docente, en la formulación de los objetivos de su aprendizaje.

Pero para que los objetivos se conviertan en propósito de los estudiantes, es menester que éstos perciban la relación que existe entre la meta y el método propuesto para alcanzarla. Cuando falta esa percepción, el sujeto se propone objetivos particulares, que' no siempre tienen consistencia con los objetivos propuestos por el enseñante: no participar, hacer trampas, pensar en otra cosa, estudiar por la calificación, etc. Los objetivos deben ser definidos por ende, patentizando la relación que existe entre ellos y las técnicas de aprendizaje.

Conocidos los objetivos, acordada la participación y el esfuerzo del alumno en la empresa de alcanzarlos, existe todavía otro requisito para que progrese sistemáticamente hacia su meta. El estudiante debe conocer los resultados obtenidos en cada uno de sus intentos, la adecuación de sus certezas o de sus conjeturas. Sólo podrá corregir los errores si recibe información acerca de su localización y de las estrategias más aptas para su rectificación.

Aquí también encuentra una barrera la evaluación. Si el estudiante no asimila el diagnóstico y acepta las sugerencias correspondientes, la regulación no se produce. La evaluación, en su origen externa, porque proviene del profesor, debe ser internalizada, digerida, por el alumno. En última instancia, la evaluación debe transformarse en auto evaluación.

Es frecuente que este movimiento no se produzca. El estudiante puede transferir toda la responsabilidad al profesor o ampararse en la mala suerte, quedando impermeable y ciego ante sus yerros. Si esto sucede, la evaluación permanece ajena al aprendizaje. Se reduce a un sistema de producción de símbolos de aprobación o reprobación. Así mediatizada tiene un efecto sólo motivacional sobre el aprendizaje. Efecto mínimo y sin relevancia, si lo comparamos con la realimentación continua proporcionada por una evaluación que conserve su caudal funcional.

La evaluación puede cumplir, en consecuencia, importantes funciones con respecto a la educación. La magnitud de la funcionalización de la evaluación, varía sin embargo, según los sujetos y las circunstancias. Desde un grado mínimo en el que sólo se emplea para efectuar una selección entre los alumnos puede llegar a un grado máximo en que actúa como reguladora de la marcha de la acción didáctica.

Se trate de profesores o de alumnos, el pasaje de uno a otro grado de la funcionalidad depende de que se opere la conversión de la evaluación en auto evaluación.

Si es así manejada la evaluación será de gran utilidad para el docente y para el alumno. Las funciones que cumple para ambos pueden ser sintetizadas en las siguientes:

1) La evaluación ayuda al docente.

- Para conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos con el fin de determinar si poseen los conocimientos básicos y necesarios para iniciar un nuevo aprendizaje.
- Para conocer el progreso realizado por cada alumno y por el grupo, en relación con los objetivos de la enseñanza.
- Para estimular y guiar el aprendizaje de los alumnos con el objeto de lograr un aumento de su rendimiento.
- Para conocer y localizar las dificultades de los alumnos y servir de base para su diagnóstico, con vistas al planeamiento del tratamiento correctivo correspondiente.
- Para conocer el progreso alcanzado por cada alumno y servir de base para un pronóstico de su futuro rendimiento.
- Para seleccionar a los alumnos con vistas a su promoción.
- Para comparar el rendimiento de los estudiantes de su grupo con el de los alumnos de otros grupos.
- Para reexaminar los objetivos propuestos previamente y estimar en forma realista la posibilidad de alcanzarlos.
- Para apreciar la eficacia de las técnicas de evaluación empleadas con vistas a una ulterior modificación o reajuste.
- Para depurar sus juicios estimativos analizando las actitudes que han intervenido en su elaboración, con el fin de confeccionar una escala objetiva de evaluación.
- Para fijar su nivel de aspiración en el fin de acción mas alto que le sea asequible.

2. La evaluación ayuda al estudiante.

- Para conocer sus progresos en relación con los objetivos propuestos para el aprendizaje con el objeto de regular sus esfuerzos en consonancia con ellos.
- Para conocer sus deficiencias y localizar sus dificultades con el fin de superarlas.
- Para comparar su rendimiento con el de sus compañeros o con el rendimiento esperado por el profesor según una norma general.
- Para conocer la magnitud de sus posibilidades con vistas a la elección de una ocupación futura.
- Para regular la elaboración de juicios estimativos con vistas a la constitución de una escala personal de apreciación aplicable a sus propias conductas y a las de los demás.
- Para fijar su nivel de aspiración en el fin de acción más alto que se encuentre al alcance de sus posibilidades.

3. Definición de evaluación: evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo, objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso.

Stufflebeam define a la evaluación como el acto de “recoger información útil para la toma de decisiones” (4).

Por lo tanto el proceso de la evaluación comienza con la siguiente pregunta: “¿Qué debo decidir?”. Como hemos visto, la necesidad de tomar decisiones surge en distintos planos, aspectos y momentos de la interacción didáctica.

Cuando se haya respondido a ese primer interrogante se podrá pasar al segundo: “¿Qué información necesito para tomar esa *decisión*?”

Definido el tipo de información es posible seleccionar el tipo de instrumento de evaluación que

resulte adecuado y construirlo. Luego de administrado y efectuado el cómputo de los resultados, esa información debe ser analizada e interpretada de manera de producir finalmente un juicio de valor que pueda orientar la acción.

La selección y construcción de instrumentos de evaluación y el cómputo, análisis e interpretación de los resultados exigen del docente el dominio de técnicas de evaluación que aseguren su validez y confiabilidad. La adopción de actitudes y técnicas apropiadas son requisitos indispensables para el logro de una evaluación que pierda su carácter ritual y adquiera verdadera funcionalidad para docentes y estudiantes.

NOTAS:

- 1) Theodore M. Newcomb: Manual de Psicología Social, Eudeba, Bs. As. 1964. Tomo I (pág. 297)
- 2) Kimball Young: Psicología social, Paidós, Bs. As., 1963 (pág.484).
- 3) C.M. Lindvall: Testing and Evaluation: An Introduction. Harcourt, Brace & World, Inc. New York.
- 4) Daniel Stufflebeam et al': Educational Evaluation Decision making .P.D.K. National Study, Committee on evaluation, F. E. Peacock Publishers, Illinois, 1971.

CURSO DE CAPACITACION PEDAGOGICA

APRENDIZAJE

Algunos estudiantes no aprenden lo que se suponía que debían aprender ni cuando se suponía que lo aprenderían. A veces, un insignificante comentario al margen tiene un impacto más duradero que una bien preparada conferencia o un bien diseñado trabajo de laboratorio.

Los aprendizajes de los estudiantes no siempre pueden ser vaticinados, controlados o medidos.

1.- El aprendizaje es cambio humano: Si los conceptos y las habilidades están verdaderamente integrados, ellos dan por resultado un cambio de conducta, conceptual, afectivo y personal.

2.- El aprendizaje es totalizador transformador: Nada funciona como una isla. Los estudiantes llegan a nuestros cursos con mapas organizados acerca de la realidad, de ellos mismos, de los otros, de sus habilidades. Al cambiar un componente se afectan los demás. Si los alumnos aprenden algo nuevo, lo viejo tiene que ser reorganizado.

3.- El aprendizaje es espiralado: El proceso de reorganización de las conductas requiere que a menudo tengamos que volver a reconsiderar lo que alguna vez "supimos" para re - conocerlo.

4.- El aprendizaje depende del contexto: La gente aprende en relación con otros. Los otros estudiantes, los profesores y la familia, todos influyen sobre el aprendizaje. La atmósfera del aula, el método de enseñanza, las relaciones con el profesor y los compañeros, el clima institucional son algunas de las variables de las que depende el aprendizaje.

Los propósitos del estudiante, aunque surjan en un contexto planeado por el profesor, son eminentemente personales. Sus experiencias nacen de una transacción entre sus condiciones subjetivas y las condiciones objetivas creadas por el profesor.

(Adaptado de Ronald Short: La conducción del aprendizaje y de Mac Donald, Wolfson y Zaret: Reschooling society).