



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.3 (2018)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

¿Es posible evaluar sin calificar? Apuntes en el marco de un seminario con profesores de secundaria

Pedro Ravela¹

4

Las reflexiones que siguen son parte de un proceso de trabajo en taller, en torno a la evaluación en el aula, realizado con los profesores de 1° de Ciclo Básico del colegio Stella Maris a lo largo de 2018. El taller estuvo basado en el libro **¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?** (Ravela y otros 2017). Incluyó seis encuentros, a razón de uno por mes, realizados en el espacio de coordinación docente.

A lo largo del año trabajamos en torno a los principales desafíos de la evaluación en el aula: cómo formular tareas de evaluación que no apelen únicamente a la memoria o a la aplicación mecánica de fórmulas y procedimientos, sino que requieran de los estudiantes reflexión, comprensión y creación; la importancia de superar la abstracción y artificialidad en el tratamiento de los contenidos y de contextualizar las propuestas de enseñanza y evaluación en el marco de situaciones auténticas; la necesidad de evitar la práctica ampliamente instalada de calificar todo el tiempo a los estudiantes para, en lugar de ello, realizar evaluaciones formativas que propicien el aprendizaje y el

¹ Profesor, investigador y consultor en temas de evaluación educativa, con foco en uso de los resultados y evaluación en el aula. Director del Instituto de Evaluación Educativa en la Universidad Católica del Uruguay. Magíster en Ciencias Sociales especializado en Educación, fue Director de Evaluación en la Administración Nacional de Educación Pública y Coordinador Nacional del Estudio PISA en Uruguay.

protagonismo de los estudiantes; cómo comunicar mejor a los estudiantes lo que esperamos que aprendan; el uso de rúbricas como base para la evaluación formativa y las calificaciones; la necesidad de diversificar las formas de evaluación en el marco de una propuesta de educación inclusiva.

En estas páginas me enfocaré en la tensión entre evaluación formativa y calificaciones.

Los docentes calificamos la mayor parte del tiempo. De acuerdo con dos investigaciones que realizamos en primaria y secundaria en 10 países latinoamericanos, incluido Uruguay, la mayoría de los docentes realizan sus “devoluciones” a los trabajos de los estudiantes a través de notas, puntajes, marcas de error o valoraciones del tipo “te felicito” o “debes esforzarte más”. Son pocos los docentes que utilizan preguntas o comentarios orientados a promover la reflexión de los estudiantes sobre su trabajo y sus errores (Ravela y otros 2017).

Grant Wiggins (1998) hace una importante distinción entre tres conceptos: valoración, devolución y orientación. Los docentes tendemos a dar a los estudiantes muchas valoraciones, pocas orientaciones y casi nada de devoluciones. Las valoraciones le indican al estudiante qué es lo que el docente considera bueno, regular o malo de su trabajo, pero no le ayuda a comprender cuál es la dificultad o problema. Las orientaciones le indican qué debería hacer para mejorar su desempeño. El problema, afirma Wiggins, es que damos las orientaciones sin que el estudiante comprenda del todo cuál es el problema o dificultad que tiene. Lo que casi no hacemos es dar devoluciones o crear dispositivos que las proporcionen.

Wiggins (1998) define la devolución en los siguientes términos *“La devolución es información sobre cómo una persona se desempeñó, a la luz de lo que intentó hacer –intento contra efecto, desempeño real contra desempeño ideal–... La mejor devolución es altamente específica, directamente reveladora o altamente descriptiva de lo que realmente resultó, clara para el estudiante...La devolución te dice lo que hiciste y lo que no, y te permite realizar autoajustes. Por tanto, cuanto más **autoevidente** sea la devolución, mayor será la **autonomía** que desarrollará el estudiante... El momento en que el estudiante comprende por qué una parte de su trabajo es un error es algo completamente diferente del momento en que el estudiante percibe que al docente no le gusta esa parte del trabajo”*.

A lo anterior se agrega el hecho de que a los docentes nos cuesta comunicar bien a los estudiantes qué esperamos que aprendan, qué deberían ser capaces de hacer con el

contenido que enseñamos. En nuestro modo de comunicar propósitos educativos suelen predominar los “temas”: los que vamos a ver en el año, los que “van para el escrito”, los que deberían “saber”. “Saber” que suele significar reproducir de manera más o menos literal lo dicho en clase o en el libro de estudio, o aplicar en forma más o menos mecánica fórmulas o propiedades para resolver ejercicios que, en general, admiten una única respuesta correcta.

Por todos los motivos antes expuestos, las evaluaciones no suelen ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de lo que se les enseña.

El problema de fondo es una insuficiente diferenciación conceptual y práctica entre la evaluación formativa y la evaluación para la certificación –habitualmente denominada “sumativa”–.

Esta última, junto con su expresión formal –la nota– tienen una función específica en el sistema educativo: dar cuenta del grado en que cada estudiante ha alcanzado lo que se espera como aprendizaje. En este sentido, la nota cumple una función social: dar cuenta a las familias, a los propios estudiantes, a los colegas docentes y al resto de las instituciones educativas de los logros de cada estudiante. Su principal consecuencia es la decisión de si un estudiante está en condiciones o no de aprobar un curso.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, “certificar” significa “asegurar, afirmar, dar por cierto algo” y “hacer constar por escrito una realidad de hecho por quien tenga fe pública o atribución para ello”. En la medida en que la educación es un derecho y una obligación para los niños, niñas y jóvenes, los docentes tenemos la atribución normativa y la fe pública de “asegurar” y “hacer constar por escrito” en qué grado cada estudiante está logrando ciertos aprendizajes. La calificación es la expresión escrita de esta constatación de los aprendizajes alcanzados. Las familias, los demás docentes e instituciones educativas, así como otros actores externos al sistema educativo, son los destinatarios de aquello que certificamos.

Sin embargo, el uso permanente e indiscriminado de las notas –y de otras formas de valoración– como medio de información a los estudiantes –y también de motivación extrínseca– tiene efectos perjudiciales. Con el paso de los años en el sistema educativo, la nota se vuelve un fin en sí mismo. Los estudiantes “trabajan” para la nota, no para el aprendizaje. Dicho por un docente, “la nota es como la plata, si no hay nota, los estudiantes no se toman en serio las actividades”.

Lorrie Sheppard (2006), lo plantea en estos términos: “*La evaluación sumativa y la calificación constituyen una seria amenaza para los objetivos de aprendizaje... el uso de calificaciones como premio o como castigo puede socavar la motivación intrínseca de aprender... aquellos estudiantes para quienes los criterios de las calificaciones les parecen fuera de su alcance pueden reducir su esfuerzo y su ulterior aprendizaje... la naturaleza comparativa de las prácticas tradicionales de calificación puede reducir la buena voluntad de los estudiantes de ayudar a otros o de aprender de los demás*”.

Por otro lado, la nota no aporta información sobre cuáles son los problemas o insuficiencias del trabajo de los estudiantes. Apenas una valoración de qué tan bien está, de acuerdo con el criterio del docente. Para los estudiantes con buen desempeño la nota puede constituir una motivación o incentivo. Para aquellos a quienes no les va bien la nota no aporta nada. Más bien inmoviliza. Las notas terminan transformándose en etiquetas que pasan a formar parte de la identidad de los estudiantes. “*Yo no soy bueno para las matemáticas*”. El estudiante asume la etiqueta y actúa en función de ella. No cree que puede entender y, por tanto, no entiende.

La calificación frecuente de todos los trabajos, por otra parte, hace a los estudiantes dependientes de la valoración o corrección del docente.

Si queremos que los estudiantes piensen por sí mismos, reflexionen sobre lo que están aprendiendo y desarrollen cierto grado de motivación intrínseca y autonomía, necesitamos sacar a la nota del centro del escenario. No será tarea sencilla, porque los estudiantes y sus familias están acostumbrados a ellas, porque existen requisitos administrativos a cumplir y porque toda la cultura del sistema educativo gira en torno a estas.

Necesitamos, más allá del discurso y las buenas intenciones, desarrollar estrategias de *evaluación formativa*.

La evaluación formativa tiene una lógica completamente diferente de la sumativa. Su función es ayudar al estudiante a comprender sus errores y mejorar. En este sentido, está fuertemente integrada a la enseñanza y al aprendizaje. De acuerdo con Wiliam (2006), es un puente entre ambas. Se la suele denominar también evaluación “para el aprendizaje”, en lugar de evaluación “del aprendizaje”. Su principal instrumento no son las calificaciones, sino las devoluciones. Para la evaluación formativa los errores de los estudiantes no son un problema y no se califican. Son una oportunidad para reflexionar y comprender.

La evaluación formativa tiene como objetivo que cada estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje. Intenta construir protagonismo y autonomía en los estudiantes.

La acción educativa que realizamos los docentes siempre es intencional; enseñamos con un propósito, pero no podemos garantizar el aprendizaje. El aprendizaje lo hace el estudiante. El resultado de nuestra acción docente nunca está garantizado porque los estudiantes no necesariamente aprenden lo que les enseñamos, independientemente de cuán buena sea nuestra propuesta.

Sin embargo, ello no nos exime de responsabilidad. Aunque el aprendizaje no pueda ser garantizado, es indispensable hacer lo posible para lograrlo. Es en este punto en el que la evaluación formativa tiene un rol central. Su función principal es hacer visible la brecha entre lo que enseñamos y lo que los estudiantes están aprendiendo.

La evaluación formativa es **abierto**, no debería tener secretos ni sorpresas. Los estudiantes deberían conocer los criterios con los que van a ser evaluados. Clarificar y compartir las intenciones educativas es un elemento clave de la evaluación formativa.

La evaluación formativa es **continua**. Tiene lugar a lo largo de todo el proceso, no solo al final. Pero es **sistemática**, es decir, tiene instancias y herramientas especialmente pensadas. No es simplemente ocasional y espontánea.

Su foco son las **devoluciones** que se brindan a cada estudiante, tanto a los que no han hecho bien su trabajo como a los que realizaron bien la tarea. Permite a unos ajustar su desempeño y a todos continuar aprendiendo. Lo importante es, a partir de la devolución, la orientación al próximo paso.

Esto pone sobre la mesa otra diferencia central con la evaluación sumativa. Mientras esta es como un revólver con una sola bala, que se gasta en la instancia de prueba, la evaluación formativa se caracteriza por **ofrecer nuevas oportunidades** al estudiante para que revise y mejore su tarea.

Por último, la evaluación formativa propicia el protagonismo de los estudiantes. Los convierte en actores con algo para decir. Promueve la capacidad del alumno de **autoevaluarse**, convirtiéndose en responsable de su propio aprendizaje, y de actuar como fuente de aprendizaje en sus pares, participando en procesos de **coevaluación**. Promueve el desarrollo de habilidades de metacognición, que ayudan a tomar conciencia de las propias fortalezas y debilidades.

Algunas pistas de trabajo concreto para ponerla en práctica son las siguientes:

1. Acostumbrar a los estudiantes a que los trabajos y pruebas vuelven sin calificación y que lo primero que se hace es reflexionar y discutir sobre lo realizado.
2. Acostumbrar a los estudiantes a detectar por sí mismos, de manera colaborativa, cuáles son los errores o insuficiencias de sus trabajos.
3. Acostumbrar a los estudiantes a revisarse mutuamente sus trabajos y a participar en instancias de coevaluación –que no es lo mismo que asignarse calificaciones unos a otros–.
4. Utilizar rúbricas como herramienta para clarificar los aprendizajes esperados y para la revisión autónoma y colaborativa de los trabajos realizados.
5. Hacer que los estudiantes lleven una bitácora en la que registran sus logros, descubrimientos, dificultades y preguntas a lo largo del curso.

Como afirma Tonucci (2018), aprender debería ser una actividad disfrutable y no un sacrificio que se realiza a cambio de una nota. El objetivo final es tener estudiantes interesados en aprender, responsables, que toman decisiones y que no dependen continuamente del juicio del profesor. Y, también, docentes que corrigen menos y acompañan más.

Referencias

- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo MAGRO.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Traducción del original en inglés, *Classroom Assessment*; en Brennan, R. (ed.) *Educational Measurement*, 4ta. Edición. ACE/Praeger Westport, pp. 623-46. México: INEE, 2008.
- Tonucci, F. (2018). *“No se puede aceptar que la escuela sea aburrida”*. Entrevista publicada por La Diaria el 24/10/18.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.