

¿EVALUANDO O MIDIENDO?

REBECA RIVAS MEZA*
rebecarivas@ula.ve
Universidad de los Andes.
Escuela de Educación.
Mérida, Edo. Mérida.
Venezuela.

Fecha de recepción: 23 de abril de 2007
Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2007



Resumen

La evaluación es un tema apasionante que nunca dejará de estar en boga debido a que representa uno de los aspectos fundamentales de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que resulta fundamental que en todo momento reflexionemos y entremos a interrogarnos sobre ese valioso proceso. Aquí, como veremos, se presenta un pequeño ensayo-reflexión sobre lo que significó para la autora pasar por la torturante práctica de ser evaluada hace alrededor de 33 años, sirviendo esto de marco para enfatizar la importancia de preguntarnos qué estamos haciendo: ¿evaluando o midiendo? Dando lugar esto para presentar los dos paradigmas encontrados al concebir la evaluación como proceso formador o tomarla como un aspecto terminal-puntual. Se espera, entonces que cada lector descubra su postura y a la vez se proponga analizar su quehacer diario durante su actuación docente.

Palabras clave: evaluación, medición, proceso, enseñanza y aprendizaje

Abstract

EVALUATING OR MEASURING?

Evaluation is an exciting topic that will never stop being in vogue since it represents one of the fundamental aspects of every teaching and learning process. This is why it is fundamental that we always reflect and start asking ourselves about this valuable process. Here, as we will see, a short reflection-essay is presented about what it meant to the author to have gone through torturing practice of being evaluated about 33 years ago, which works as a frame to emphasize the importance of asking ourselves what we are doing: evaluating or measuring?. This leads to two paradigms found when conceiving evaluation as educational process or taking it as a terminal-punctual factor. It is expected then that each reader discovers its position and at the same time sets itself up to analyze its daily tasks during its teaching performance.

Key words: evaluation, measuring, process, teaching and learning.



hace 33 años, aproximadamente, una niña de apenas 6 años de edad se encontraba sentada frente a una hoja gigante de papel ministro y sobre ella había logrado escribir unos números e intentaba resolver algunas operaciones, miraba a su alrededor, por un lado a unos niños llevando cuentas con sus dedos, otros mirando el techo del aula y detrás de una mesa enorme una persona gigante que los miraba fijamente. La niña miraba una y otra vez su hoja, escribía, borraba pero lo que hasta el momento no comprendía era qué quería esa gigante que los había colocado uno detrás de otro, sin poder hablar ni mirar la hoja del compañero. Lo único que sabía es que todo eso ocurría cuando la maestra realizaba un “examen”.

En este momento, 1999, aún esa niña, ahora mujer, docente universitaria, se pregunta ¿qué quería esa maestra con toda esa situación?, ¿por qué cada vez que finalizaban uno o varios objetivos esa maestra les pedía llevar una hoja para un examen?, ¿acaso esa situación de hace 33 años no ocurre ahora y nuestros niños no pasan por la situación de la niña de esa época?, y nuestra pregunta central con respecto a la situación narrada ¿se estaba evaluando el proceso desarrollado por la niña o midiendo lo que la niña “había aprendido”?

La resolución de esta última pregunta, de una u otra manera, involucra el tratar de responder las otras tres preguntas enunciadas, lo cual aspira a lograrse si se analizan algunos aspectos fundamentales de la evaluación.

La evaluación podría tomar dos vertientes principales dependiendo de las concepciones que posea cada docente. Es decir, desde hace muchos años, para la mayoría, la evaluación ha venido siendo concebida como una etapa terminal del proceso enseñanza y aprendizaje, y una minoría, la toma como un proceso intrínsecamente relacionado o desarrollado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a lo expuesto, se podría decir que para los primeros, o la mayoría, la evaluación es un sinónimo de medición. Tomando como base a Pérez Gómez en Pérez Gómez, Macdonald y Gimeno Sacristán (1993) en los *Modelos contemporáneos de evaluación*, se podría ubicar

a esta mayoría dentro de cualquiera de los modelos experimentales de la evaluación, los cuales de manera general parten de una concepción tecnocrática de la enseñanza con objetivos y metas preestablecidos, en los que el propósito principal de la evaluación es medir para comprobar logros de objetivos específicos y los instrumentos utilizados son las pruebas objetivas. En pocas palabras, este tipo de evaluación mide resultados o productos.

En cuanto a los segundos, o a aquella minoría, que conciben la evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se podrían ubicar dentro de algunos de los modelos cualitativos de la evaluación, en los que se concibe la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente. El propósito de la evaluación es ayudar a otros a ver, comprender y validar la cualidad y consecuencias de la práctica educativa. Los instrumentos de evaluación son la observación, las notas de campo y los registros descriptivos.

Así mismo, Miras y Solé (1990) señalan dos concepciones de evaluación al referirse a la *evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Estas autoras dejan ver la diferencia entre las evaluaciones mencionadas al indicar cómo en la evaluación del aprendizaje el objeto de evaluación solo está centrado en el aprendizaje realizado por el alumno. Por el contrario, la evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje observa no solo los resultados del aprendizaje sino que estudia e investiga “las repercusiones que puedan tener en el aprendizaje logrado por los alumnos los distintos factores presentes en las situaciones educativas.” (Miras y Solé, 1990, pp. 421-422).

Igualmente, vale la pena señalar cómo las personas que se ubican en una u otra de las vertientes señaladas de la evaluación pueden hacerse cómplices en aplicar un tipo de evaluación específica. En este momento, ya no nos estamos refiriendo a los grandes modelos y/o concepciones de evaluación; experimental, cualitativo, evaluación del aprendizaje y evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino nos referimos a cómo realizan la evaluación estas personas que defienden uno u otro modelo mencionado.

De manera general, como lo señalan Miras y Solé (1990) y Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997), dentro de la práctica educativa pueden observarse tres tipos de evaluación, la diagnóstica, la sumativa y la formativa. La evaluación diagnóstica “es la que proporciona información acerca de las capacidades del alumno antes de iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Miras y Solé, p. 427).

La evaluación sumativa, por su parte, tiene como finalidad última “...determinar el grado de dominio del



alumno en un área del aprendizaje. El resultado de esta operación permite otorgar una calificación, que a su vez, puede ser utilizada como una acreditación del aprendizaje realizado...” (Miras y Solé, p. 423)

Finalmente, la evaluación formativa, como lo señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997, p. 371), “... es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza, del proyecto educativo, o del proceso de creación de un material pedagógico...”

De acuerdo a lo que se ha venido señalando de los modelos de evaluación, y habiendo ahora explicitado la definición de los tipos de evaluación, nos atrevemos a inferir que aquellas personas que defienden o se ubican en los modelos experimentales o en el de la evaluación del aprendizaje, generalmente realizan una evaluación sumativa ya que lo único que les interesa es un resultado específico. Por el contrario, las personas acordes con el modelo cualitativo o el de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje se esmeran en tratar de realizar adecuadamente los tres tipos de evaluación, diagnóstica, sumativa y formativa.

Ahora bien, después de haber presentado de modo sintético aspectos teóricos involucrados en la evaluación educativa como son los modelos de evaluación y algunas de sus características más relevantes, e igualmente los tipos de evaluación y su relación con los modelos, se tratará en estos momentos de responder explícitamente las preguntas planteadas al comienzo de este ensayo.

En atención a lo que se ha venido exponiendo, se podría decir que nuestra maestra que aplicaba el examen de matemática o un examen cada vez que finalizaba uno o varios objetivos, tenía como objetivo simplemente medir un resultado específico para luego colocar una calificación. En otras palabras, sólo estaba aplicando una evaluación sumativa, basada en el modelo de evaluación experimental o simplemente para ese momento su objeto de evaluación era evaluar el aprendizaje.

Así mismo, nos volvemos a preguntar ¿acaso nuestros niños de este tiempo, no se sienten o pasan por situaciones como la vivida por la niña de hace 33 años? No se puede ser tan radical y responder arbitrariamente que nada ha cambiado, por supuesto que aún ocurren situaciones como la señalada al comienzo, pero se sabe que existen personas en las aulas preocupadas porque esta práctica de evaluación cambie. Igualmente existen expertos como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez que realizan propuestas significativas para el cambio de esta práctica.

Finalmente, para dar respuesta a nuestra pregunta central, que hasta el momento por deducción casi está re-

suelta, nos atreveríamos a afirmar que simplemente esa maestra gigante pretendía medir lo que la niña había aprendido de matemática o en otras palabras, su atención estaba centrada únicamente en evaluar el aprendizaje. Es decir, esa maestra podría estar asociada con lo que se ha venido presentando como el modelo experimental de evaluación, en el que el alumno es considerado como un objeto de la evaluación y no como sujeto de la misma y la evaluación está centrada en los productos y no en el proceso desarrollado por el niño o lo que es igual, la evaluación no estaba integrada al proceso de enseñanza.

Esta última frase es fundamental ya que si se pretende evaluar o, más bien, cambiar la práctica evaluativa mostrada en la situación del comienzo de este ensayo, lo ideal es que como lo señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997, pp. 394-397), se introduzcan ciertas maneras de evaluación integrada en el proceso de enseñanza que para comenzarlas “...hacen falta dos condiciones previas fundamentales... a) Una comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes... b) Un esfuerzo por evitar desgajar el ‘tiempo de enseñar y aprender’ de los momentos de evaluar lo aprendido”.

Dentro de las prácticas señaladas por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez están por ejemplo: incorporar preguntas claves en el estudio de textos y unidades, programación de unidades de contenido o de tareas concretas, seguimiento de las tareas académicas, fomentar el ejercicio de habilidades básicas, el trabajo con contenidos sustantivos y significativos a través de actividades interesantes, establecer estrategias profesionales en los docentes para facilitar que el grupo de clase trabaje autónomamente y, finalmente, algo que personalmente considero fundamental, es el planificar el trabajo y no la evaluación.

Todas estas formas señaladas pienso que ayudarán, probablemente, a cruzar un gran puente para pasar de una simple medición del aprendizaje, ya que esto sólo representa un aspecto de la evaluación o el objeto de la evaluación para determinado momento, a una evaluación integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si esto se lograra, ya no tendríamos necesidad de preguntarnos ante determinada situación educativa de evaluación si el docente está ¿evaluando o midiendo? 

* Licenciada en Educación, mención Biología, Magíster Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura. Profesora instructora a dedicación exclusiva, adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Profesora Asistente a cargo de la asignatura de Práctica Profesional Docente de la mención Ciencias Físico-Naturales, Miembro del Grupo de Investigación para la Enseñanza de las Ciencias (GEAC) y del Equipo de Investigación sobre las Prácticas Educativas (EQUIPE); así mismo, forma parte de la Comisión sobre Educación Rural



- Gimeno, S. J. (1997). La evaluación en la enseñanza. Cap. X. En Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Lerner, D. y Palacios de Pizzani, A. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas: Kapeluzs Venezolana. Cap. 4.
- Miras, M. y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Comps), (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Pérez Gómez, A. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En Pérez Gómez, B. Macdonald y Gimeno Sacristán. (1993). *La evaluación: su teoría y su práctica*. Cuadernos de educación, 143. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

LA EXPLICACIÓN PERDIDA

El chavismo se ha pasado la semana debatiendo sobre el asombroso resultado del referendo. Pero más que discutir sobre los tres millones de razones que pudieran haber alejado a los votantes de las urnas, han pisado el más escabroso de los escenarios: el de las acusaciones sin tregua, desmesuradas, desproporcionadas, de unos contra otros. Así no van a encontrar nunca la respuesta.

Mariadela Linares

La debacle de una propuesta que se daba por aprobada fue tan catastrófica y contundente que no puede dar lugar a simples condenas contra cabezas visibles. Si un comando falla, pueden darse unos votos menos; si una gestión de un alcalde es mala, pues se pierden otros tantos; pero algo mucho más profundo tiene que haber sucedido para que, en tan sólo un año, el Presidente perdiera casi la mitad del abrumador respaldo que lo reeligió en diciembre pasado.

Creo que la más desconcertante de las sorpresas fue la sorpresa en sí misma. Una pérdida de apoyo tan estrepitosa tendría que haberse sabido desde mucho antes de llegar al acto del referendo. Los sondeos de opinión se hacen para conocer la intención del electorado. Nadie puede llegar a un proceso como ese a ciegas, plenamente confiado en una victoria que estuvo muy lejos de producirse. La oposición sí conoció de esa tendencia; supo aprovecharla hasta el final y puso todos sus cuadros a trabajar en esa dirección. ¿Nadie en el entorno presidencial, en el Comando Zamora, en los Batallones, anticipó la debacle? Esa es la peor pérdida, la de la brújula.

La crítica no puede darse unidireccionalmente porque la decepción, la frustración por la ausencia de metas personales alcanzadas; el miedo a lo desconocido del proyecto socialista; el cobro de facturas a la ineficiencia y la corrupción; la desinformación sobre la propuesta constitucional; y hasta la simple flojera, el triunfalismo y la comodidad, son actitudes que se asumen de manera individual y que encarnan una responsabilidad. El silencio también es una forma de expresión y la ausencia de tres millones de chavistas en las urnas el domingo fue una clara muestra, al menos, de una inmensa ingratitud y un enorme egoísmo. Por ahí debe empezar la revisión de cada quien.

Tomado de Diario Últimas Noticias.
Sección Opinión.
Caracas 8 de diciembre de 2008.
P. 58.

