

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: SENTIDOS, TENDENCIAS, POLÍTICAS Y PERSPECTIVAS

Margarita Noriega Chávez
Investigadora independiente

Quiero agradecer el espacio que me brindan los trabajos de la Red para compartir con ustedes reflexiones y preocupaciones sobre la temática que define el título de esta intervención, con el fin de provocar una reflexión colectiva al respecto.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y DE LOS APRENDIZAJES HOY

Con la globalización hemos presenciado importantes cambios y reformas en los sistemas educativos y las sociedades. En ese contexto, el discurso actual predominante consiste en una narración que asocia calidad y evaluación y ubica a ésta como el motor de los cambios necesarios y urgentes en los sistemas educativos. En el discurso y las prácticas actuales prevalecen las evaluaciones estandarizadas de conocimiento y más recientemente ha ido emergiendo la discusión y las tentativas para definir e implementar la evaluación ligada a las que se consideran las competencias individuales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Cochran, estadounidense, estudiosa de las reformas educativas de las últimas décadas en su país, muestra que éstas pueden analizarse desde las preguntas que las originan y que no son sólo simples preguntas de investigación, sino que implican preguntas sobre las prioridades y objetivos de la educación y tienen impacto en la práctica y en la política y en las intersecciones de ambas, así como en sus desconexiones (Cochran, 2001). Evidencia, asimismo, que las preguntas planteadas durante épocas particulares son periódicamente recicladas, reacentuadas y traspasadas nuevamente en intersecciones nuevas y actuales de la



investigación y la práctica; y que en las últimas décadas, el énfasis se ha puesto en los resultados (Cochran, 2001, p. 6).

Siguiendo estos planteamientos y desde el contexto particular en que se han dado las reformas, es posible advertir que se construyen desde supuestos que derivan de concepciones particulares sobre enseñanza y aprendizaje y sobre las relaciones entre sociedad y educación. De ahí la pertinencia de plantearnos preguntas como: ¿Para qué educamos y queremos educar? ¿Para la economía o para el desarrollo y bienestar de las sociedades, las comunidades y/o los individuos? ¿Para qué tipo de sociedad educamos: democrática, plural, cuidadosa de la naturaleza o excluyente y para el consumo y la producción? ¿Qué relación hay entre esas concepciones y el impulso sin precedente de las evaluaciones estandarizadas y con tendencias a su universalización, especialmente a través del test conocido como PISA?

Con esas preguntas en mente intentemos puntualizar algunas contradicciones y efectos de los exámenes estandarizados.

CONTRADICCIONES Y EFECTOS DE LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS

Diversos son los efectos y contradicciones que generan este tipo de exámenes, aquí nos referimos únicamente a dos, por razones de espacio. Uno, es ampliamente aceptado que los exámenes estandarizados implican un recorte selectivo de lo que se evalúa y desde ahí se sacrifican aspectos importantes en el quehacer educativo que no son mensurables. Con ello se produce una cosificación de la educación que conduce a mejorar sólo lo que es medible, en lugar de medir lo que tiene valor (Broadfoot, 2007, citado en Endrizzi y Rey, 2008, p. 4). Y dos, una de las consecuencias es que los alumnos y maestros muestran tendencia a concentrar sus esfuerzos en la preparación para los test, empobreciendo la práctica pedagógica y sesgando los aprendizajes. Reproducimos, a continuación, y de manera parcial, un cuadro analítico de una investigación, sobre la evaluación de la escritura en un contexto bilingüe, realizada por De la Garza. El cuadro sintetiza las características de la práctica docente que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la escritura en español y los contextos

sociales y actitudes que influyen su aprendizaje, con base en observaciones de aula, e ilustra de manera puntual este sesgo.

CUADRO 1

ACTIVIDADES DE ESCRITURA VINCULADAS AL EXAMEN	ACTIVIDADES DE ESCRITURA NO VINCULADAS AL EXAMEN
Se revisan conocimientos sobre la escritura, pero no se escribe.	Se pone en práctica lo que se sabe de la escritura a través del uso y se revisan conocimientos sobre la escritura, a partir de los textos producidos por los estudiantes.
Se realizan actividades en torno a la escritura en tareas aisladas, sin guardar unidad entre sí, ni temática ni de ningún otro tipo; cada reactivo representa una "muestra" de aspectos a evaluar, no conectados, fundamentalmente de reglas gramaticales	Se trabaja de manera recurrente con géneros discursivos y escrituras textuales específicas, particularmente con la narrativa. La escritura constituye una actividad integrada y orientada a propósitos.
Se reducen drásticamente las múltiples funciones de la escritura. El conocimiento es declarativo y descontextualizado.	Se abordan distintas funciones, usos y formas de la escritura: para reforzar o sustituir los mensajes orales para la interacción social, para establecer o mantener relaciones, para tener acceso a la información o para desplegarla, para registrar o guardar memoria de sentimientos, observaciones, etc. Para describir, hacer comparaciones, para predecir o hacer hipótesis, para dar órdenes o dirigir, para clarificar ideas, para informar, avisar, o anunciar, para explicar o resumir, para persuadir, satisfacer necesidades prácticas, organizar la vida cotidiana del salón, recordar la propia historia o compartirla con otros, disfrutar la actividad misma de escribir o como un medio de expresión también para el desarrollo de la ortografía, gramática y vocabulario.

Tomado de: De la Garza, Yolanda. *Escritura y Evaluación en un Contexto Bilingüe*. UPN. 2009.

A conclusiones similares llegó un estudio realizado en 18 estados de Estados Unidos también comentado en el trabajo de Endrizzi y Rey (2008). Pero pese a estas evidencias, los test estandarizados siguen siendo los favoritos y los predominantes. Esto quizá puede entenderse desde las reflexiones de Stephen Ball, quien sostiene, en una entrevista concedida en 2015, entre otras cosas que: a) estamos en la era del número, tenemos una fijación y una gran reverencia por los números; b) queremos capturar todo en números y los usamos para

monitorear la calidad, el desempeño de las personas, las organizaciones y los sistemas. Y esa cuantificación es muy atractiva para los gobiernos y los políticos, porque les permiten manejar sistemas complejos como los educativos; y, c) la cuantificación es una técnica muy poderosa y hasta antes no había habido otra capaz de relacionar las intenciones del gobierno con las complejidades específicas de la vida en las salas de clase.

Estas ideas se hallan más desarrolladas en un artículo en el que Ball (2015) relaciona el impulso que se da a la performatividad con las tecnologías políticas del mercado y la gestión, que no dejan espacio para un ser ético autónomo o colectivo. Y alerta sobre las profundas consecuencias que esas tecnologías tienen sobre la naturaleza del enseñar y del aprender. Argumenta que las tecnologías políticas de la reforma de la educación no son sencillamente vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, sino también mecanismos para “reformular” profesores y para cambiar lo que significa ser profesor. (Ídem)

Desde esta perspectiva podría deducirse que, de alguna manera, la evaluación estandarizada en el campo educativo se convierte como dice el bolero: en la nube gris que nubla nuestro camino. Pues no sólo recorta los aspectos y contenidos a evaluar, sino que penetra en la práctica docente, la sesga en detrimento de la variedad de aprendizajes que pueden tener los estudiantes; y en una perspectiva amplia, trastoca el sentido mismo de la educación y nuestra propia concepción como individuos y sujetos con respecto a la sociedad a la que pertenecemos.

LAS COMPETENCIAS COMPLEJAS, EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA Y LAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

Una de las tendencias actuales en el currículo escolar es la aspiración a desarrollarlo a través de competencias. En términos generales una competencia puede entenderse como un conocimiento o un saber-hacer, dentro de un enfoque integrado y complejo que se opone a la descomposición de objetivos detallados y fragmentados (Endrizzi y Rey, 2008) y en este enfoque, una cuestión central es el desarrollo de las competencias individuales relativas al aprendizaje a lo largo

de la vida. En consecuencia ahora se están planteando temas referidos a cómo medir los progresos en el desarrollo de esas competencias y el momento de la evaluación está emergiendo como un asunto problemático, pues se trata de evaluar no sólo saberes escolares en situación escolar, sino de “movilizar en una situación inédita y cercana a la vida ‘real’, saberes, capacidades, habilidades, recursos, etc.” (Endrizzi y Rey, p. 10).

Y más aún, los intentos por evaluar las competencias han hecho surgir tendencias que buscan identificar la correspondencia e interrelación entre los resultados de los conocimientos de los alumnos con diversas facetas de su personalidad, de su desarrollo humano y social. Retoman los aportes de diversas investigaciones que desde hace tiempo vinculan las emociones y el desarrollo de lo social en los estudiantes y el éxito en los estudios. Un ejemplo de esto son los trabajos de *Effective Lifelong Learning Inventory* (ELLI) de la Universidad de Bristol. Éstos se concentran en el concepto clave de “poder aprender” –*learning power*–, definido como una mezcla compleja de disposiciones, experiencias, relaciones sociales, valores, actitudes y creencias que se funden para formar la naturaleza del compromiso del individuo en el momento en el que se presenta una oportunidad de aprendizaje, según refieren Endrizzi y Rey (2008). En ELLI se identifican siete dimensiones constitutivas de ese poder aprender: cambios y aprendizaje, significado del hacer, curiosidad, creatividad, relaciones de aprendizaje, conocimiento estratégico y resiliencia. Y estas dimensiones permiten diferenciar a *grosso modo*, dos tipos de aprendices. Los eficaces, comprometidos y dinámicos y, los pasivos, dependientes y frágiles (Deakin Crick, 2007, citado en Endrizzi, 2008, p. 12). Esto implica la problemática de la evaluación de esas dimensiones.

La OCDE, por su parte, ha lanzado el proyecto “Educación y progreso social”, cuyo primer reporte: *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, se ha publicado en marzo de este año (2015) y parte de las siguientes premisas: a) Existen diferencias considerables entre los distintos países y jurisdicciones locales en la disponibilidad de las políticas y programas diseñados para medir y mejorar las habilidades sociales y emocionales tales como la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad; b) Los maestros y los padres no pueden saber si sus esfuerzos en el desarrollo de estas habilidades están dando



sus frutos, y lo que se podría hacer mejor; c) Estas habilidades son rara vez tomadas en cuenta en las decisiones de admisión de escuelas y universidades. Posiblemente por la percepción de que las habilidades sociales y emocionales son difíciles de medir; d) Las tres categorías de habilidades socio-emocionales más importantes por sus efectos en el bienestar personal y el progreso social son: la orientación a metas, la capacidad para trabajar con otros, y la habilidad para administrar las emociones; e) Si bien esas mediciones implican desarrollos desafiantes, existen una serie de instrumentos que pueden utilizarse para medir de forma fiable habilidades sociales y emocionales relevantes dentro de una cultura o frontera lingüística, y que ya están empleado en los distritos escolares locales seleccionados (OCDE, 2015).

En esos trabajos, se observa el reconocimiento de la complejidad para definir evaluaciones y sobre todo mediciones de estos aspectos, pero al mismo tiempo se confía en que esto será posible. Sin embargo, poco se discute sobre los valores implícitos en estos enfoques que ponen la competitividad, la productividad y la competencia en el centro de las aspiraciones de la educación, pues la OCDE es una institución para el desarrollo económico, no para el desarrollo humano. Así que la fuerza con la que esta Organización impulsa y ha penetrado en las evaluaciones de los sistemas educativos de muchos países, empuja desde ese horizonte, y, aunque a veces la organización ha enfrentado algunas resistencias, han ido ganando aceptación y a veces hasta terminan por resultar atractivas no sólo para los dirigentes educativos sino para los propios individuos. Nuevamente las reflexiones de Ball nos ofrecen una nueva mirada al respecto. Afirma que con esas tecnologías de la evaluación aprendemos que podemos llegar a ser más de lo que éramos y reconoce que, de hecho, hay algo muy seductor en sentirse “convenientemente apasionado” por la excelencia, por alcanzar el “desempeño máximo” (Ball, 2007). Sin embargo, resalta la incertidumbre e inestabilidad que se genera al ser juzgado de diferentes maneras, por diferentes medios, a través de diferentes agentes y agencias y la exigencia de tener que mostrar desempeños excelentes, o al menos creíbles, colectiva o individualmente, en momentos de revisión, evaluación/apreciación e inspección. Considera que el flujo de exigencias de cambio, expectativas e indicadores nos hace

continuamente responsables y constantemente observados (Ball, 2007, p. 7). De modo que en esto se finca el principio de la incertidumbre y la inevitabilidad, para la inseguridad ontológica, y que se plantea con las preguntas “¿Estamos haciendo lo suficiente? ¿Estamos haciendo lo adecuado? ¿Cómo conseguiremos estar a la altura?” (Ball, 2015). Así la performatividad deviene una tecnología, una cultura y un modo de regulación que se sirve de críticas, comparaciones y exposiciones como medios de control, desgaste y cambio.

En otras palabras, la preocupación de Ball es la penetración de estas tecnologías que permite dar un giro a nuestra subjetividad, a la manera de percibirnos y percibir a los otros. Pues así pensadas, modelan, en cierta forma, las maneras de relacionarnos en la sociedad y nuestras aspiraciones y a la larga da pie a la construcción silenciosa pero efectiva de un tipo de sociedad, desde la perspectiva de cada quién para sí.

MIRANDO HACIA EL FUTURO

La preocupación entonces por la trascendencia de estos enfoques nos plantea preguntas sobre el sentido y las formas en que se busca inducir el comportamiento humano, de los docentes, de los alumnos, de los funcionarios. Pues se corre el riesgo de usar el conocimiento y las tecnologías para la clasificación, la discriminación y el control. Si consideramos los efectos no deseados y la poca efectividad que han tenido las evaluaciones estandarizadas en el mejoramiento de la educación de muchos de los países, es de esperarse que esos efectos se presentarán de manera similar en las nuevas dimensiones emocionales y sociales que pretenden evaluarse. Y la evaluación de esos aspectos significa necesariamente entrar en el terreno de procesos profundos de constitución del sujeto, de la formación de la conciencia, con los riesgos que esto implica.

Pretender cambiar la educación a través de la evaluación y más específicamente desde cierto tipo de evaluación, nos pone frente al riesgo de reducir los cambios sólo para el control sin preguntarnos el sentido y significado de los procedimientos y procesos, sin reflexionar sobre la educación que queremos, la sociedad que deseamos construir y los ciudadanos que aspiramos a formar. Esta

es la primera y más importante discusión desde la que se habrían de plantear los cambios, las reformas y las evaluaciones.

REFERENCIAS

Ball, J. Stephen, (2008). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, número 002. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>.

Ball, J. Stephen (2015). Entrevista.

En<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=225149>.

Cochran- Smith, Marilyn (2002). Constructing. Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. Boston College. Education Policy Analysis Archives. Vol.9-2341 Number 11, Abril 2, 2001. ISSN 1068. PDF.

De la Garza, Y. (2009). *Escritura y Evaluación en un contexto bilingüe*. México: UPN.

Endrizzi, L. y Rey, O. (2008). *L'évaluation au cœur des apprentissages*. Dossier de veille de l'IFÉ n° 39, novembre 2008.

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier = 39&lang = fr>.