

15 errores que se siguen cometiendo en la evaluación educativa

En la edición de esta semana, compartimos un artículo que se enfoca en algunos de los errores más frecuentes a la hora de evaluar o planificar la enseñanza-aprendizaje. Considerando que el tema de la evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo, es que hemos querido compartir esta breve reflexión realizada por el blog de Educación y TIC, quienes en un conciso documento deja en tabla problemáticas prácticas al momento de establecer una evaluación de aprendizajes, errores de los que muchas veces, y sin darnos cuenta, formamos parte.

Desde ese punto de reflexión nos invitan a pensar un poco más profundo sobre los objetivos de la evaluación, realizando una diferencia conceptual entre medir y evaluar, así como también la dimensión ética en la relación con el educando al momento de evaluar, y por último, refiere a la elección de técnicas a implementar, recordando que lo que se busca es mejorar el proceso educativo y no utilizar el instrumento como un castigo hacia el estudiante. Se abordan errores aun presentes en nuestras aulas, por lo que es necesarios reconocerlos, hacerlos conscientes, pese a lo elementales que nos parezcan.

Es desde esta toma de consciencia que podemos ir mejorando nuestros procedimientos de evaluación, ya que su puesta en práctica es tan relevante como la selección de metodologías e instrumentos para poder realizar una pertinente evaluación de los aprendizajes. Resaltando que, aunque se utilicen metodologías innovadoras que mejoren el aprendizaje del alumnado, se necesita de una buena evaluación para conocer el progreso de cada estudiante. En definitiva, la evaluación es un proceso complejo que permite, no solo calificar a los estudiantes, sino también conocer y valorar su rendimiento para poder orientarlos y guiarlos en su proceso de aprendizaje.

Para reflexionar y poder ayudarte a aplicar una mejor evaluación en el aula, queremos concienciarte de algunos de los errores que se cometen en la evaluación educativa más para que no los reproduzcas en tus práctica educativa:

1. Confundir la evaluación con la medición:

Aunque son conceptos estrechamente relacionados, no son sinónimos. La medición consiste en poner una calificación, un valor cuantitativo o cualitativo, a una acción concreta teniendo en cuenta los aciertos y los fallos cometidos. En cambio, la evaluación consiste en emitir un juicio sobre la calificación que se ha obtenido. De esta manera, con la medición únicamente se sitúa a la persona dentro de un baremo, mientras que con la evaluación podemos orientar, al alumno o alumna, mediante un feed-back, en su proceso de aprendizaje demostrándole aquello que ha hecho bien y aquello que se debe mejorar.

2. Juzgar o etiquetar a un alumno/a por el resultado de una medición:

La evaluación tiene por finalidad reflexionar sobre el resultado para poder mejorar. Así pues, no debes utilizar una calificación para valorar a un alumno o alumna, sino tener en cuenta muchos otros factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje como las capacidades de cada alumno/a, la situación emocional, las actitudes...

3. Utilizar la evaluación como amenaza o castigo:

¿Evaluamos para castigar o para mejorar el aprendizaje? Si reflexionas a partir de esta pregunta seguro que tendrás clara la respuesta de por qué se evalúa. Por ello, debemos aplicar las técnicas e instrumentos de evaluación cuando sean necesarios y con un objetivo que sustente dicha evaluación.

4. No dejarte evaluar por tus alumnos:

Tus estudiantes son los que mejor conocen tu manera de enseñar. Por ello, dándoles la oportunidad de evaluar tu práctica educativa, además de otorgarles confianza, les permites ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo los haces sentir importantes, reconocidos y valorados. Por otro lado, como docente, te puede proporcionar una información útil para mejorar tu docencia y, en consecuencia, te permitirá mejorar el aprendizaje de tu futuro alumnado. Es un proceso cíclico que conlleva una mejora continua.

5. No elaborar instrumentos fiables y precisos:

Cuando creamos un instrumento de evaluación debemos redactar unos criterios e claros, concisos, específicos y fáciles de observar. Un instrumento de evaluación tiene que ser suficientemente claro de modo que si otro docente quiere evaluar la misma competencia para la que has elaborado el instrumento, pueda utilizarlo y adaptarlo sin necesitar ayuda alguna.

6. No combinar técnicas e instrumentos de evaluación:

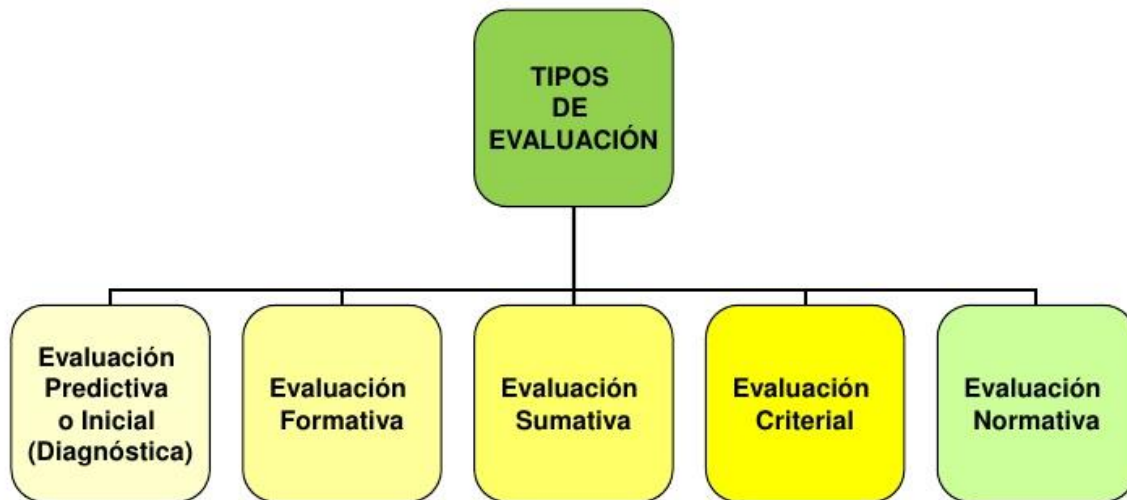
Para realizar una buena evaluación, existen muchas técnicas e instrumentos que se pueden aplicar según la finalidad, el momento, el agente evaluador, el enfoque metodológico, el estándar de comparación... y debemos conocer las características de cada uno de estos, escoger el que se ajuste más a la evaluación que queremos realizar y decidir si podemos complementar dicha evaluación con la combinación de alguna otra técnica o instrumento.

7. Estar desactualizado o carecer de formación continua sobre la evaluación:

Vivimos en una sociedad líquida que constantemente está cambiando y en la que surgen estudios, métodos y técnicas nuevas que pretenden mejorar y facilitar, en este caso, el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Por ello, es importante mantenerse en constante formación en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.- TIPOS DE EVALUACION:

La gran mayoría de los autores (R. Tyler, B. Bloom, G. De Landsheere, B. Maccario) agrupan los tipos de Evaluación en cinco grandes categorías



Autor: Prof. MSc. Marco Oscar Nieto Mesa

8. Predominio de la heteroevaluación

Normalmente la evaluación está limitada a la iniciativa del docente; no suele considerarse la evaluación que sobre su propio proceso educativo realiza el educando ni la autoevaluación, o coevaluación, que es la evaluación de unos educandos por otros educandos dentro de un grupo de estudiantes.

La evaluación que hace el docente es la heteroevaluación¹⁴ y debiera complementarse siempre con autoevaluación e interevaluación, para lograr desarrollo del sentido crítico y participatorio. En este caso los estudiantes intervienen activamente en condición de agentes educativos y no como simples objetos del juicio de sus profesores. Santos¹⁵ propone también una paraevaluación (análisis-valoración del programa educativo) y la metaevaluación para evaluar la evaluación misma.

9. Desconexión con los objetivos educacionales

La evaluación del aprendizaje se aplica en función de los contenidos y no de los objetivos que se hayan previsto. En consecuencia, las preguntas o reactivos de evaluación se formulan arbitrariamente y a veces sobre un conjunto muy amplio de contenidos que, además, no se hallan traducidos a conductas. Y éstas son realmente el objeto de la evaluación, no los contenidos por sí mismos.

Sin embargo, los profesores suelen indicar temarios para examen en lugar de objetivos. En este caso los objetivos de la programación curricular se consignan solamente para cumplir la formalidad administrativa que demanda la supervisión.

10. Improvisación al preparar las pruebas

Generalmente las pruebas o exámenes no son planeados anticipadamente. Podemos afirmar que predomina la improvisación y no es extraño formular las preguntas minutos antes de la aplicación de la prueba. Es más frecuente en el caso de pruebas tipo ensayo.

No hay planeamiento cuidadoso de las pruebas ni tampoco suele prepararse banco de preguntas por iniciativa personal. Existe cuando es elaborado por requerimiento institucional.

11. Ausencia de evaluación formativa

Vinculado a lo anterior, es habitual considerar que toda evaluación del aprendizaje debe expresarse como nota o puntaje definitivo. Interesan los resultados finales y no el proceso que lleva a esos resultados, como oportunidad para efectuar los correctivos que sean necesarios.

La evaluación formativa promueve la retroalimentación del aprendizaje y los posibles cambios en la actividad didáctica, para facilitar el logro de los objetivos. El término fue propuesto por Michael Scriven¹⁷, en su obra Metodología de la evaluación que fuera publicada en Chicago el año 1967.

Podría decirse que la evaluación formativa contribuye decisivamente en la formación del estudiante, puesto que le ayuda a superar sus errores. Pero también contribuye a formar y reformar el programa educativo, durante su desarrollo, adecuándolo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por eso es evaluación formativa.

Dejar de lado la evaluación formativa implica asumir que los aprendizajes deben ser evaluados sólo a partir de sus resultados finales (mensuales, bimestrales, semestrales, etc.), como si la finalidad del proceso de evaluación fuera seleccionar. Aplicar una prueba o examen no debe implicar necesariamente la idea de concurso; es diferente la aplicación de una prueba de admisión a alguna universidad, que aplicarla como parte de un proceso normal de aprendizaje con la finalidad de corregir y ayudar al estudiante a superar sus posibles equivocaciones y reforzar sus aciertos.

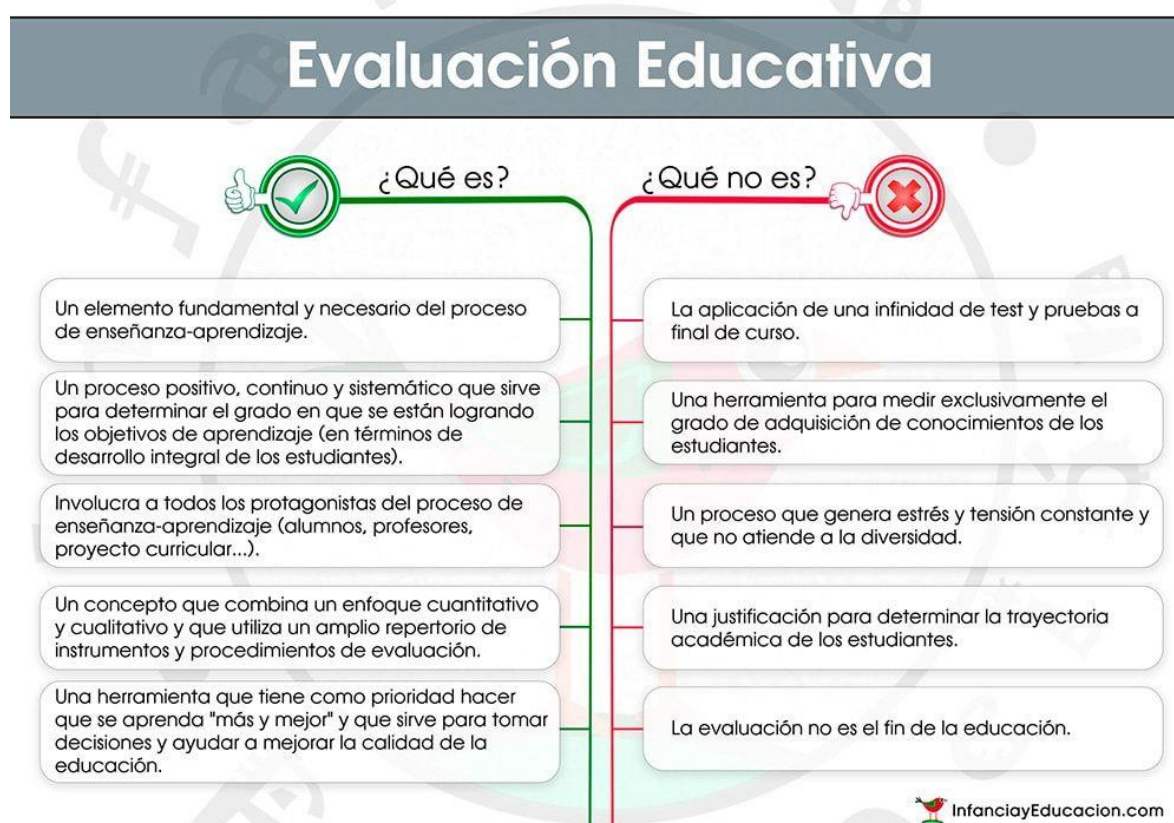
Cuando la evaluación del aprendizaje se efectúa como apreciación de resultados finales, calificando para certificar al estudiante, estamos ante una evaluación sumativa. Esta es la evaluación que sirve para clasificar a los estudiantes.

12. Utilización de un rol de exámenes

El Ministerio de Educación mediante la RM 054-94-ED ha dispuesto, como parte de las normas para la organización de las actividades educativas en todo el país para 1994, que se apliquen evaluaciones de entrada (diagnóstica) y formativa o de proceso (seguimiento del

aprendizaje), además de la acostumbrada evaluación de salida o sumativa al término de cada bimestre, semestre o año escolar (logro de objetivos). Sin embargo, esa modernidad evaluativa contrasta con las disposiciones sobre aplicación de pruebas sustitutorias y rol de evaluaciones bimestrales en el mismo documento aprobado por la referida RM 054; con ello se confirma la incapacidad de los funcionarios para ser coherentes en su propuesta de articular evaluación formativa con evaluación sumativa.

El rol de exámenes condiciona negativamente el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y distorsiona el funcionamiento del proceso educativo y la evaluación, haciendo que ésta sea periódica y, por tanto, no permanente o continua. La presencia de los roles divide al tiempo de trabajo educativo en dos partes: época de clases y época de exámenes, esta última con sobrecarga de tareas, de notas y stress para profesores y estudiantes.



13. Uso arbitrario de las escalas de calificación

Con relación a las calificaciones y la escala vigesimal, debemos decir que va acompañado de un patrón o norma absoluta que, por tanto, no está en relación con el grupo examinado ni toma en cuenta el esfuerzo individual.

Cuando hay una norma absoluta, existe una nota mínima de tipo convencional para aprobar y ser promovido. No se toma en consideración al grupo de estudiantes examinado con la misma prueba. El criterio relativo a la valoración del esfuerzo personal, supone una

observación particular del desempeño de cada estudiante y su progreso individual: (...)es más difícil y en Latinoamérica el menos empleado...¹⁸

Cuando hay un patrón fijo, que en nuestro medio es la nota diez como indicador de reprobación, el uso de la escala puede prestarse a subjetividad. Esto sucede cuando algunos docentes dan una ayudadita para que ciertos alumnos puedan aprobar, añadiendo un punto o medio punto varias veces en el momento de hacer la evaluación sumativa.

Con el segundo criterio sería diferente, porque se calificaría al estudiante de acuerdo con el rendimiento del grupo y entonces, por ejemplo, si los resultados de una prueba fueran muy negativos de tal modo que la máxima nota fuese 12 ó 13 y la media aritmética se situara entre 7 y 8, posiblemente ocho debiera ser calificación aprobatoria.

Si aplicamos al tercer criterio, se utilizaría doble nota: una, la tradicional, del estudiante en relación con todos los alumnos de la clase y otra, del estudiante con relación a sí mismo hace un mes o algunas semanas antes.

Algunos centros educativos de Lima están considerando esa medición del esfuerzo personal, calificándolo con letras A, B, C, D y en una columna paralela a la calificación vigesimal de evaluación sumativa¹⁹.

¹⁹ Es el caso de los colegios Markham y San Silvestre; en el colegio Newton la evaluación del esfuerzo se integró a la evaluación sumativa, siendo la quinta parte de la nota final en lenguaje y matemática o la tercera parte en ciencias naturales y ciencias sociales. Nos parece que debiera ser indistintamente el cincuenta por ciento. En el colegio San Silvestre las becas son asignadas de acuerdo con la calificación del esfuerzo.

La arbitrariedad en el uso de las escalas se hace muy notoria cuando los docentes califican intervenciones orales. Una buena respuesta o intervención suele calificarse de manera diferente: algunos asignan sólo 14 y 15, o 13 y 14.

Tal vez no resulte extraño que algún profesor califique usando solamente tres opciones: 10, 11 y 12, correspondientes a deficiente, aceptable y bueno, respectivamente; como se hacía en la época escolar del autor.

14. Los promedios como evaluación sumativa

Es usual promediar rubros diferentes de evaluación, al margen de la complejidad y tiempo que demanden cada uno.

Así, pueden promediarse las intervenciones orales que duran uno o dos minutos con pruebas escritas de una o dos horas y trabajos prácticos o monografías, que deben elaborarse en varias semanas de trabajo.

De otro lado, se promedian calificaciones que ocurren al comienzo de un curso, con calificaciones posteriores y que podrían haber demandado mayor esfuerzo y dedicación o

que responden a una mayor familiaridad para con el curso, una materia o tema específico y un mejor conocimiento recíproco en relación con el profesor y su metodología.

Hay un ejemplo muy simple que ilustra la marcada injusticia de los promedios: supongamos que un profesor enseña a manejar la bicicleta y aplica tres evaluaciones, en la primera el aprendiz obtiene 05 porque sólo mantiene el equilibrio por algunos segundos. A continuación se le califica con 10 en una prueba consistente en dar la vuelta a un parque, por caerse al momento de terminar el recorrido de la primera vuelta. En otro momento, consigue hacer dos vueltas y pierde el equilibrio; se le asigna 12.

Si la evaluación sumativa es el resultado de promediar las tres pruebas, cuyos calificativos fueron 05, 10 y 12, el aprendiz de ciclismo sale desaprobado con 09 y sin embargo ya sabe manejar la bicicleta, requiriendo sólo más práctica. El promedio en este caso no incentiva al aprendiz, no lo estimula en su aprendizaje se limita a clasificarlo y sancionarlo.

Pero la identificación entre calificativo y promedio está muy arraigada entre docentes y alumnos. Podría decirse que el promedio se ha convertido en sinónimo de evaluación sumativa y se aplica indiscriminadamente, condicionando entre los estudiantes una conducta calculadora: ¿cuánto se necesita obtener en una prueba o examen para alcanzar promedio aprobatorio y salvar el curso? Si hay mucho descuido en la asignatura, se requiere de una nota más o menos alta; tal vez catorce o quince. Pero en caso contrario, algunos estudiantes pierden interés por el curso ya que hasta con notas desaprobatórias pueden ser promovidos gracias al resultado de aplicar el promedio, incluyendo quizás varias veces el medio punto a favor. Y en el caso de los alumnos con calificaciones bajas (10, 11 y 12, por ejemplo), que se esfuerzan y en la última parte logran 14 ó 15, el promedio final no es mayor que 12.

Con ello es evidente que no hay reconocimiento ni estímulo a la superación experimentada por el estudiante.

15. Tendencia a evaluar sólo la evocación

Este es un defecto constante al elaborar las pruebas. Solamente interesa la capacidad de los estudiantes para recordar nombres, fechas, clasificaciones, etc. Posiblemente abundan estas preguntas porque son más fáciles de formular y pueden sacarnos del apuro, cuando no hemos planificado cuidadosamente el proceso de evaluación de los educandos.

Las preguntas que sólo piden evocación o recuerdo de información, son habituales en las pruebas objetivas y en las de ensayo, en todos los niveles del sistema educativo.

Esto también suele suceder en las pruebas de admisión a las universidades. Manuel Miljánovic, asesor de la Oficina Técnica de Admisión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, lo reconoce:

Uno de los requerimientos cruciales es reducir la alta incidencia de los ítems — memorísticos — en la subprueba de conocimientos.... los cuales sólo inquieren por datos específicos y no evalúan las habilidades más complejas de comprensión, aplicación, análisis,

síntesis y valoración. Es deseable contar con ítems capaces de evaluar tales habilidades, porque ellas tienen estrecha relación con la idoneidad del sujeto para la labor intelectual²⁰.

Más adelante, coincide en explicar que es mucho más fácil construir ese tipo de preguntas o reactivos; puesto que requieren menor ingenio o creatividad que plantear en pocas palabras un problema o situación que haga necesario en los postulantes la utilización de habilidades intelectuales y no solamente la reproducción de datos o información verbal.

Sin embargo, haciendo un análisis de las 140 preguntas que se utilizaron en la prueba de admisión del año 1991 a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, encontramos lo siguiente: setenta son de aptitud académica (20 de razonamiento verbal, 20 de comprensión lectora y 30 de razonamiento matemático) y setenta son del área de conocimientos, de las cuales identificamos dieciocho

como ítems que miden exclusivamente el saber de memoria. Esta cantidad representa solamente el 25,7% del subtotal de las setenta preguntas, correspondientes a la subprueba de conocimientos. No es, entonces, un porcentaje alto, pero estimamos que podría reducirse a no más del 10 % ó 15 %.

De otro lado, revisando la prueba del concurso de admisión 1993-I para postulantes a la Universidad Ricardo Palma, carreras de Administración, Contabilidad y Economía, encontramos 90 preguntas distribuidas de la siguiente manera: 30 de matemáticas, que incluye el razonamiento matemático pertinente a la aptitud académica, y 60 de Historia, Geografía, Economía Política y Lenguaje, que también incluye razonamiento verbal. De las sesenta, hay veinticuatro que pueden considerarse típicamente memorísticas, las cuales representan el 40%; éste sí un porcentaje alto.