

La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes.

The importance of planning evaluation- Contributions to discuss the assessment of learning

Mgter. Zulma Perassi (zperassi@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Esta producción se originó en el marco de distintos procesos de formación continua referidos a la evaluación en educación, desarrollados con maestros y profesores de esta provincia. Constituye un aporte didáctico que procura nutrir el debate conceptual y metodológico sobre la indagación de los aprendizajes del alumno e intenta orientar la función evaluadora del docente.

Evaluar los aprendizajes es sin duda, la actividad más antigua que se registra en el campo de la evaluación educativa, sin embargo, en la escuela se ha discutido muy poco sobre esta problemática. Los procesos evaluadores que se desarrollan en el aula, no siempre están al "servicio" del aprendizaje, tampoco surgen necesariamente como resultado de una sostenida reflexión pedagógica.

Este escrito ofrece algunas ideas para pensar un momento esencial de la evaluación: la planificación del proceso, instancia en que el evaluador toma decisiones claves que impactarán inevitablemente en el desempeño del sujeto que aprende.

Palabras claves: evaluación - aprendizajes – planificación- devolución- regulación

Summary

This work originated within the frame of different training processes related to evaluation in education, which were carried out with teachers of this province. It constitutes an contribution that seeks to nurture the debate on the conceptual and methodological inquiry into student learning and to guide the teacher's evaluative role.

The assessment of learning is, undoubtedly, the oldest activity recorded in the history of educational assessment; however, there has been very little discussion on this

problem at school. The evaluation processes that take place in the classroom do not always “serve” learning, and do not necessarily arise as a result of a careful pedagogic reflection.

This paper offers some ideas to reflect on an essential moment of evaluation: planning of the process, the moment in which the evaluator makes key decisions that will inevitably impact the learner’s performance.

Keywords: evaluation - learning - planning- feedback- regulation

Un punto de partida

Después de recorrer la historia de la evaluación y analizar distintas concepciones, es posible definirla como un proceso sistemático e intencionado de búsqueda de datos acerca de algún aspecto u objeto de la realidad, para elaborar un juicio de valor que permita fundamentar la toma de decisiones sobre dicho aspecto, procurando avanzar hacia una mejora del mismo.

Confirmar el carácter sostenido y deliberado de este proceso, implica reconocer una condición fundante de la evaluación: la necesidad de su planificación. Desde esta perspectiva, se desalienta la evaluación concebida como hecho o acontecimiento aislado, como episodio ocasional o como instancia vinculada únicamente al control. La evaluación orientada a la mejora adquiere un sentido esencialmente formativo, retroalimentador de aquel aspecto que se pretende perfeccionar.

Cuando se asume un modelo democrático de evaluación, el responsable de este proceso (sea este un sujeto individual o colectivo) tiene la obligación de explicitar y acordar con los evaluados los criterios que lo guiarán, de modo que el mismo se constituya en un hacer transparente que provea información que permita *volver a pensar* las actuaciones, tanto del evaluado como del evaluador.

En este sentido, son importantes los requisitos de la evaluación concebida como hecho formativo y vehículo de aprendizajes, que propone Elola (citados en Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos, 2010): la misma debe ser manifiesta (es decir, comunicada debidamente a los involucrados), confidencial (dirigida y difundida entre los implicados), negociada (implica construir sentido sobre ella, explicitar razones, acordar

criterios), con resultados compartidos (con los sujetos que están involucrados en ese proceso, para revisar los desempeños o producciones y significar los errores y los logros) y finalmente, tender a la autoevaluación (se trata de enseñar a evaluar los propios desempeños de los evaluados, requisito sin duda, vinculado con el anterior).

¿Cómo se concreta el proceso planificador cuando el objeto de la evaluación es el aprendizaje?

La evaluación es parte del aprendizaje, es generadora de aprendizajes, es aprendizaje. Esto significa que de ninguna manera constituye un apéndice de aquel, sentido que tantas veces desde la práctica se le ha otorgado.

En el aula, la evaluación sólo tiene razón de ser si se la coloca "al servicio" del aprendizaje. Ello implica que no conforma un fin en sí misma, sino que se asume como un dinamizador y orientador indispensable de aquel proceso.

Toda evaluación adquiere su pleno valor cuando se torna autoevaluación, cuando el sujeto logra comprender los propios procesos de pensamiento, analizar sus aprendizajes y su actuación en determinados contextos. Es a partir de ello que aquel podrá otorgar significado a las estrategias necesarias para mejorar.

Ninguna acción externa modifica al sujeto si no es percibida, comprendida, interpretada y aceptada como válida por el mismo. En este sentido la regulación exterior incide efectivamente cuando se torna *autorregulación*. En palabras de Philippe Perrenoud "apostar a la autorregulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos" (2008: 126).

El mismo autor sostiene:

"Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular la autorregulación del funcionamiento y del aprendizaje no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentidos muy sutiles, para sostener el interés

espontáneo de los alumnos –cuando existe-, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello” (Perrenoud, 2008: 127).

Las concepciones de evaluación que alientan prácticas democráticas, instalan condiciones favorables para el despliegue progresivo de la autorregulación del sujeto en formación (Perassi, 2012)

Cuando se decide llevar adelante un proceso evaluador, comienza a transitarse la fase de “diseño” de la misma. Éste es el momento de plantearse y resolver aquellas preguntas clásicas que todos los textos de evaluación enuncian: ¿Para qué se evalúa? ¿Para quién? ¿Qué se evaluará? ¿Con qué?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?, etc. Es la instancia de preparación y anticipación a la acción, es el momento de “delinear” el mejor recorrido que se puede elegir para recuperar los indicios que den cuenta del objeto que se pretende evaluar, en este caso, el aprendizaje. Sabiendo que en esta búsqueda sólo se captarán algunas evidencias del objeto, nunca el objeto mismo, por ello la evaluación siempre es aproximación.

La fase del diseño es clave para decidir qué evaluación se propone, la misma requiere un tiempo particular de reflexión que no siempre se concede. Ese es el momento de planificar la evaluación.

Para diseñar una evaluación de aprendizajes, la primera definición que necesita realizar el o los evaluador/es es identificar el propósito principal que se persigue con ella. Evocando a Nuria Borrell Felip (2002) la multiplicidad de objetivos posibles de una evaluación puede sintetizarse en torno a cuatro propósitos básicos. Se puede evaluar para:

- A. Diagnosticar, es decir, para conocer el estado de situación de aquello que se indaga.
- B. Optimizar, significa tomar indicios que den cuenta de la marcha de un proceso, precisamente para reajustar o corregir el rumbo del mismo. La función clave en este caso es formativa.

- C. Controlar, se trata de verificar los resultados alcanzados. Este objetivo se busca especialmente cuando se evalúa en etapas finales de un desarrollo. Se concreta la función sumativa de una indagación.
- D. Acreditar, refiere al hecho de certificar la presencia de ciertas condiciones en el objeto evaluado, lo que permiten enmarcarlo en determinada categoría.

Tener claro el *para qué* de una evaluación, brinda la posibilidad de definir *qué* se pretende evaluar.

Durante mucho tiempo se enfatizaron los contenidos como únicos componentes a considerar a la hora de diseñar una evaluación, sin embargo, ya hace bastante que se advierten insuficientes, puesto que en relación con un mismo contenido es posible indagar el dominio de diferentes capacidades de variada complejidad. Hace algunas décadas, en el campo curricular comenzaron a instalarse los conceptos de *competencia* y *capacidad* de la mano de defensores y detractores, quienes originaron férreos debates que con el transcurrir del tiempo fueron entibiándose. Lo importante de aquellas discusiones fue develar las múltiples búsquedas que los docentes-evaluadores se planteaban en torno al desarrollo de cada contenido.

Parece una obviedad recordar la coherencia que debe existir entre la enseñanza y la evaluación, subrayar que las habilidades y capacidades se aprenden, es decir, que se desarrollan bajo ciertas condiciones. La indagación no es suficiente para instalarlas en el aprendiz, ella sólo denuncia el grado de presencia de cada una, o sea, la evaluación permite detectar el estado de situación, el nivel de apropiación y dominio que posee el estudiante de cada capacidad.

Una herramienta –y sin duda no es la única- que ayuda a los evaluadores a planificar el proceso de evaluación, es la tabla de especificaciones. Se trata de un recurso sencillo y práctico, se organiza como cuadro de doble entrada en el que se definen los contenidos a indagar (en las filas) y las capacidades -habilidades, suficiencias o competencias- que se pretende evaluar (en las columnas). Esta tabla permite al o a los

evaluador/es decidir el peso relativo que se le otorgará/n a cada uno de esos componentes (contenido y capacidad) en el proceso que se prevé desarrollar. Ofrece la posibilidad de disponer dónde se pondrá el acento de esa indagación, resolver qué es importante evaluar en este contexto y en estas circunstancias.

Con la intención de ilustrar lo expresado se presenta una tabla de especificaciones elaborada en la instancia previa a la construcción de un instrumento de indagación, en el marco de un Curso de capacitación docente referido a la Evaluación Educativa.

Tabla de Especificaciones

Capacidades Contenidos	Reconocimiento	Conceptualización	Análisis de Situación	Resolución de problemas	Valoración	TOTAL
Concepto	--	2	1	--	--	3
Paradigmas	1	--	2	1	1	5
Tipologías	--	1	1	2	--	4
Fases	--	1	1	1	1	4
TOTAL	1	4	5	4	2	16

Cada celda registra el número de ítem referido al contenido y a la capacidad que el evaluador decide incluir en el instrumento de evaluación que debe elaborar. Por ejemplo, en el caso presentado, dos (2) ítem de ese instrumento estarán orientados a evaluar los *Paradigmas de evaluación* (contenido) a través del *análisis de situaciones* (capacidad); mientras que otros dos (2) indagarán la capacidad de *resolver problemas* en relación con las *Tipologías de evaluación*.

La presencia que tendrá cada contenido y cada capacidad en la herramienta evaluativa que se construirá, puede expresarse de diferentes modos dentro de la

tabla: la simple marcación de aquello que pretenden indagarse o el peso relativo que se otorga en cada caso, expresado ya sea en números absolutos (es decir, la cantidad de ítem, preguntas, casos, etc. que contendrá el futuro instrumento -como en el ejemplo anterior-) o bien, en porcentaje (peso relativo que se decide otorgar a cada "cruce" en la elaboración final).

¿Qué análisis permite realizar esta herramienta?

En primer lugar advertir si efectivamente lo que se ha planificado es aquello que se procura evaluar, de no ser así, se hace necesario efectuar los reajustes pertinentes, antes de construir el instrumento de indagación.

En segundo lugar, la tabla de especificaciones permite visualizar cuales son las capacidades y contenidos que se priorizan en una indagación. Esto remite a revisar la compatibilidad que existe entre las propias prácticas que se despliegan como enseñante y los discursos sostenidos desde esta función. En ese sentido, resultaría inconsistente por ejemplo, la postura de un profesor que sostenga la necesidad de *formar personas críticas y con autonomía de pensamiento*, pero a la vez, proponga evaluaciones orientadas a valorar principalmente la evocación, la memoria y el reconocimiento.

La columna final de la tabla muestra la cantidad de ítem que se orientarán a valorar cada contenido seleccionado. De este modo es posible identificar cuáles son los más importantes, aquellos que convocan la atención en ese proceso evaluativo que ocurre en un momento particular. En el ejemplo dado, el instrumento a diseñar privilegiará la indagación de aprendizajes referidos a los Paradigmas de la evaluación (cinco ítem estarán orientados a ellos).

La última fila de la tabla de especificaciones, totaliza la cantidad de ítem que valorará cada una de las capacidades seleccionadas. De este modo, es posible detectar dónde pone el énfasis el evaluador, es decir, ayuda a comprender cuáles han sido las capacidades que a ese educador le ha interesado especialmente desarrollar y por lo tanto, evaluar. En el ejemplo dado, el evaluador ha priorizado el *análisis de situaciones*

disponiendo que cinco (5) ítem del dispositivo evaluador, estarán orientados a indagarlo.

Haber decidido el *para qué* y el *qué* se pretende evaluar, permite seleccionar la técnica y el instrumento más apropiado para captar los datos necesarios en este proceso. Transcurre el momento de definir *cómo* y *con qué* se evaluará. Se trata entonces de encontrar la mejor manera de obtener indicios de las capacidades y contenidos - ya previstos en la tabla de especificaciones- que se desean evaluar.

Múltiples y variadas son las técnicas e instrumentos que pueden utilizarse para evaluar aprendizajes, las alternativas dependen del autor que se consulte. Una interesante propuesta es la que realizan Bombecchio de Aruani M. y Maggioni B. en el texto "Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes" en el que se entiende a la técnica "*como el modo global de obtener información, para lo que se requiere del uso de los instrumentos que son los recursos concretos*" (2004: 65). El instrumento es la herramienta que se emplea para relevar los datos necesarios durante el proceso evaluativo.

Las mencionadas autoras proponen tres técnicas básicas para la evaluación de aprendizajes: la observación, las producciones de alumnos y las de intercomunicación. Dichas técnicas se concretan a través de diversos instrumentos. Las listas de cotejo, escalas, anecdotarios, diarios, sociogramas, cuestionarios, entre otros, constituyen para el evaluador, algunas alternativas de registro de observación, sea esta directa o indirecta.

Los trabajos de rutinas –con sus variados formatos-, los denominados "trabajos prácticos" y las pruebas, conforman instrumentos de captación de evidencia acerca de los saberes que construyen los alumnos, cuando son indagados a través de sus producciones. Los instrumentos en este caso podrán ser individuales o grupales (en función de la cantidad de alumnos que intervengan); orales, escritos u operativos (según el canal de comunicación o soporte empleado); abiertos, semiestructurados, estructurados o mixtos (según el grado de libertad que exista para resolverlos); puntuales o prolongados (por el tiempo que se otorga para ejecutarlos); parciales o

integradores (según el alcance de los contenidos y las capacidades que incluya dicha producción).

La intercomunicación, bajo la forma de entrevistas y coloquios, puede valerse de variados instrumentos empleados en otras técnicas, para captar y registrar la información –por ejemplo, escalas de calificación –especialmente descriptiva-, lista de control o cotejo, registros anecdóticos, etc.-

Esta breve referencia a algunas técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizaje, intenta evidenciar la simplificación que se realiza cuando se identifica el instrumento con “la prueba”, y muy frecuentemente, con *la prueba escrita*. Si bien ésta es **una** herramienta de indagación de conocimientos, el uso de variados instrumentos favorece un mayor acercamiento a la naturaleza compleja del proceso evaluativo. No existen instrumentos válidos en todas las circunstancias, es necesario seleccionar en cada caso los más adecuados en función de los propósitos que se persiguen, las características del grupo, el objeto que se intenta evaluar, la realidad histórica, social y cultural de la escuela....

Después de haber definido los instrumentos de indagación, si el docente evaluador decide trabajar con producciones de alumnos o técnicas de intercomunicación, necesitará elaborar los componentes (ítem) que contendrá cada instrumento. En esta producción se denomina “ítem” a cada apartado, tópico o punto de la herramienta elegida, cuya forma de presentación puede ser variada, organizándose como pregunta, orden, caso, problema, etc.

El ítem, siempre contiene una consigna que expresa la actividad que el alumno debe realizar, muchas veces valiéndose de los datos o elementos que se le ofrecen. Una dificultad muy frecuente que se observa en los instrumentos de evaluación, es la imprecisión en la elaboración de sus consignas. Ello se manifiesta con frecuencia, como confusión o falta de claridad en el enunciado de la tarea o tareas que el sujeto debe resolver. Cuando esto ocurre, se hace necesario invalidar la herramienta empleada, si ese error impregna los distintos componentes de la misma, o bien, suspender las producciones referidas al ítem que adolecen de este defecto, puesto que la respuesta inexacta dada por el estudiante se origina en un planteo incorrectamente formulado y

no corresponde - no es ético- que el evaluador traslade esta debilidad –es decir, su propio error de formulación- a la acción desarrollada por el sujeto evaluado.

Toda consigna debe ser clara, precisa y utilizar un lenguaje comprensible para el destinatario. Debe admitir una única interpretación de aquello que se solicita (aunque las maneras de resolver eso que se pide, sean múltiples). La dificultad de un ítem, no debe radicar en la comprensión de la acción que se le solicita al alumno cuyo aprendizaje se pretende evaluar, sino en la decisión y ejecución correcta de las acciones que ese ítem está demandando.

Es necesario recordar que la elaboración de ítem debe atender (en términos de capacidades y contenidos) las definiciones que esos evaluadores plasmaron en la tabla de especificaciones – o de cualquier otro recurso planificador empleado-. Por ello, una vez construido el instrumento es importante revisar la relación existente entre ambos, verificando su correspondencia y reajustando lo que sea necesario, para garantizar coherencia entre la decisión tomada y el diseño concluido. El docente –evaluador debe asegurarse que el instrumento le permita indagar aquello que pretende valorar.

En la instancia de diseño o planificación de la evaluación, es decir, previo a la aplicación de los instrumentos elaborados, resulta muy valioso explicitar los referentes mínimos requeridos ante cada ítem. Algunos autores denominan a éstos, claves de respuestas. No se trata de escribir la “respuesta esperada”, sino que se refiere a precisar (y enunciar) los elementos mínimos que debe contener una respuesta, para ser considerada aceptable o buena. En esta línea pueden efectuar un interesante aporte las rúbricas.

Las rúbricas pueden entenderse como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando se busca juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo (Vera, 2004). Díaz Barriga (2005) sostiene que las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se definen niveles progresivos de dominios, referido al desempeño que el sujeto evidencia con respecto al proceso que se está evaluando.

“(…) una rúbrica es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la ejecutoria de un estudiante en algún trabajo o proyecto. (...) una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un

listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.” (Martínez –Rojas, 2008: 130)

Todo evaluador cuando construye y aplica un instrumento, espera cierta respuesta para cada pregunta. Generalmente esta expectativa no se registra, queda en la interioridad de ese sujeto. Si el evaluador es un profesor que tiene a su cargo varios grupos de alumnos, a los que decide aplicar el mismo instrumento de indagación, es altamente probable que en el momento de la corrección, cuando no encuentre en la elaboración de los alumnos la respuesta esperada, sin proponérselo –y tal vez, sin darse cuenta- vaya mutando el patrón o la norma pensada inicialmente, ajustándola al grupo. De este modo, transcurrido cierto tiempo de “corrección”, la mejor respuesta dada por algún alumno de ese grupo, se constituye en el referente de contraste de las respuestas de los otros estudiantes. Esta evaluación que se denomina **normativa** –por el modo en que el evaluador construye el normotipo o referente – sólo permite establecer un ordenamiento de los sujetos en el dominio de los contenidos y capacidades que se indagan. Es decir, determinar cuál es el alumnos que mejor resolvió lo planteado, cuál ocupó el segundo lugar, el tercero, etc. Otorgar una calificación (cualitativa o cuantitativa) como síntesis del proceso evaluativo realizado, no resulta justo, puesto que la situación de cada cual es relativa y está en función directa del rendimiento del grupo en el que esa persona está inserta. Desde este modo de evaluar, un alumno de mediano rendimiento será descalificado en un curso de alto nivel de logros, mientras que obtendrá los mejores resultados en un grupo de baja performance. Por ello, los resultados de esa evaluación constituyen un hecho arbitrario, en tanto están estrechamente vinculados con la “suerte” que tiene cada alumno de haberse integrado a un grupo, cuyo rendimiento le sea favorable a su desempeño.

Un modo de construir la norma o parámetro de comparación de manera independiente al conjunto de estudiantes que toman parte en la evaluación, es definir los referentes de cada ítem desde el Proyecto Curricular que posee la institución o a

partir del "contrato" didáctico acordado previamente entre las partes, siempre que aquellos no sólo se haya planificado, sino además, ejecutado. Es necesario focalizar en los saberes básicos que cada alumno debería haber construido en cierto tiempo –aquel cuyo tramo se evalúa-. Se trata de trabajar con una **evaluación criterial**, donde las producciones de cada cual, se contrastan con las metas que deben alcanzarse en el período evaluado. Acá la norma de referencia no está en otro miembro del mismo grupo (por ejemplo, la mejor producción del curso) sino en el resultado esperado definido con anterioridad. Este tipo de evaluación es cada vez más empleado en los distintos ámbitos.

Otra forma de definir el normotipo, es hacerlo en función del propio sujeto evaluado. Para ello, se identifica una situación de partida (que puede ser una evaluación previa) en relación con la cual se van comparando los resultados obtenidos en las nuevas instancias valorativas, identificando así avances y retrocesos. Esta es la denominada **evaluación idiográfica** o de progreso, que garantiza la atención de las individualidades. La misma, resulta indispensable en la función docente y en entornos democráticos de participación del alumnado, puesto que puede habilitar espacios de interesante reflexión acerca de la propia trayectoria cuando se invita a los estudiantes a tomar parte activa en evaluaciones idiográfica de sus desempeños en diversos espacios curriculares.

Cuando planifica la evaluación, el docente debe decidir cómo construirá la norma. Para ello tendrá en cuenta especialmente el propósito de la evaluación, podrá considerar también el objeto, el momento en que se desarrolla ese proceso, el grupo de alumnos con su estilo, intereses y circunstancias. Si bien es posible proponer distintas formas de construir patrones, es deseable avanzar en el trabajo educativo basado en la articulación de evaluaciones idiográficas y criterioales, las cuales permiten comprender las particularidades de cada sujeto a la vez que se divisan los aprendizajes que se esperan alcanzar en cada tramo de la escolaridad.

Por cierto que el momento de planificación de la evaluación es procesual y dialéctico. En esta elaboración se abordaron distintas acciones que se concretan en esa fase, lo que requirió un ordenamiento secuencial didáctico que no significa pensarla

con sentido lineal, tampoco implica ignorar la dinámica propia y necesaria de la instancia del diseño.

La fase de comunicación de los “resultados”

Tan importante como la planificación de una evaluación de aprendizaje, es el momento de la devolución del informe de evaluación realizado por el docente. No obstante, entre ambas fases transcurre la aplicación del instrumento, referida tanto a la administración, como también a la corrección de las respuestas dadas por los alumnos, que constituye sin duda la etapa más conocida de la evaluación del aula, por ello, no se abordará en esta presentación.

La devolución es la instancia en que efectivamente la evaluación puede tornarse aprendizaje o bien, devaluarse y convertirse en un “trámite administrativo”. Esto último ocurre cuando el docente evaluador comunica sólo los resultados alcanzado por cada estudiante, informa la calificación obtenida por los miembros del grupo en forma oral o sencillamente expone “la lista de notas” en un avisador. Este procedimiento reduce el sentido y el valor de la evaluación, instala una equivalencia entre dos conceptos: evaluación y calificación, cuyos significados son muy distintos. La evaluación como proceso complejo excede a la calificación, pudiendo o no valerse de ella para comunicar la síntesis del resultado alcanzado. La sola comunicación de la “nota” como cierre de la indagación realizada, denuncia la concepción autoritaria del evaluador y su incapacidad por incluir al evaluado en este proceso. Frecuentemente expresiones tales como *“la devolución de un trimestral (o parcial) me lleva demasiado tiempo”... “no puedo perder una clase revisando con los alumnos los ítem de la prueba...”* esconden la falta de claridad y precisión en la definición de los referentes usados en la corrección, ocultan la inseguridad de las argumentaciones y el temor a develar los puntos débiles de la evaluación ejecutada, en posibles debates con los estudiantes.

En esos casos

“ El juicio proviene siempre de un actor –o conjunto de actores– (..) más preocupado por el resultado que por el proceso. Aquí no es importante considerar otro juicio –el del sujeto evaluado– puesto que se emite un veredicto desde el monopolio del poder que

otorga el hecho de ser «el legítimo evaluador». Existe una pretendida veracidad, certeza y objetividad en el dictamen emitido, que contradice la esencia subjetiva de toda evaluación”.

“El supuesto que subyace es que la mera comunicación del juicio de valor es suficiente para provocar la modificación del objeto/sujeto evaluado. Se inhibe, en consecuencia, la posibilidad de reflexión, debate, contrastación, argumentación, etc., que ofrece la naturaleza misma de la evaluación”. (Perassi, 2009: 72- 73)

El modo de encarar este momento da respuesta a un interrogante que debió contestarse en la primera fase: ¿para quién se evalúa? (o si se prefiere, ¿al servicio de quién está la indagación que se realiza?). ¿Se evalúa para el estudiante, para la autoridad, o bien, para satisfacer un mandato impuesto por el sistema? La contestación a estas preguntas revela el posicionamiento del evaluador.

Reconstruir la evaluación realizada con los alumnos ayuda a retroalimentar el proceso de aprendizaje. Evocando a Anijovich (2010) retroalimentación entendida como “intercambio más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o grupo de estudiantes” (139). La misma autora, considera el aporte de N. Burbules para conceptualizar el diálogo como

- a. “conversación que se refiere a la cooperación y tolerancia, que busca comprender, en el cual hay intercambio de sentidos y a su vez, pueden crearse nuevos sentidos”. Pero además, entendiéndola en clave de:
- b. “indagación, intercambios para encontrar una respuesta, resolver un problema, alcanzar consenso, coordinar acciones con un propósito compartido, tratar diferencias morales” (Anijovich, 2010: 139)

Cuando se alientan procesos de autoevaluación, se fundamentan las decisiones tomadas, logra contrastarse la perspectiva del docente evaluador y la del propio sujeto evaluado, entonces se otorga transparencia al proceso desarrollado. Esto enseña al otro a constituirse en un evaluador justo y responsable. Posibilita la progresiva regulación de los propios aprendizajes. En este sentido resulta indispensable que todo

educador le otorgue a la devolución de la evaluación la importancia y el tiempo que se merece.

La metaevaluación (como la instancia de evaluar las evaluaciones) no puede estar ausente en las indagaciones que realiza el docente. Si bien la misma debería impregnar todos los aspectos y procedimientos del desarrollo efectuado, importa especialmente revisar la construcción y aplicación de los instrumentos utilizados (pertinencia, diseño, comprensión por parte de los destinatarios, etc.).

Se trata de interrogar los procedimientos desarrollados, poner en duda los instrumentos, la pertinencia de los criterios, el procesamiento de datos, revisar críticamente el posicionamiento asumido por el evaluador. Identificar los aspectos mejor resueltos, para fortalecerlos pero también, los puntos más débiles para replantearlos.

La metaevaluación es el momento de *volver a considerar* la planificación evaluativa realizada, en la que se legitima su validez y se construyen conocimientos acerca del proceso desarrollado.

Bibliografía

- Anijovich R. (comp.), Camilloni A., Cappelletti G., Hoffmann J., Katzkowicz R. y Mottier López L (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Paidós.
- Bonvecchio de Aruani M. y Maggioni B. (2004) *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires. EDIUNC- Edic. Novedades Educativas.
- Borrell Felip N. (2002) *Evaluación Institucional. Módulo 4. Curso de Maestría Dirección y Gestión de Centros Educativos*. Universitat de Barcelona. GRAO- Les Heures Formació Continuada.
- Casanova M. A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid. La Muralla.
- Elola N. (2000) *Congreso Evaluación y calidad de vida- Un enfoque disciplinario*. Universidad de Flores. Buenos Aires.
- Elola N., Zanelli N., Oliva A. y Toranzos L. (2010) *La evaluación Educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires. Aique Educación

- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Martínez-Rojas, G.J. (2008) "Las Rúbricas en la Evaluación Escolar: Su construcción y su uso" en Revista *Avances en Medición*, 6, 129-138, Universidad Nacional de Colombia disponible en http://www.freewebs.com/cesarmerino/store%20of%20pub/tpvnm_rev.pdf
- Perassi Z. (2008) La Evaluación en educación: un campo de controversias 1ª. Ed. San Luis, Coedición: LAE Laboratorio de Alternativas Educativas y Ediciones del Proyecto. Universidad Nacional de San Luis E-Book. ISBN 978-987-1504-03-9. En http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm
- Perassi, Z. (2009) "¿Es la Evaluación causa del Fracaso Escolar" en Revista Iberoamericana de Educación- RIE N° 50 *Escuela y Fracaso. Hipótesis y Circunstancias*. OEI- Fundación Santillana España.
- Perassi Z. (2012) "¿La escuela está formando sujetos democráticos? Significados que algunos maestros le otorgan a la evaluación educativa" Ponencia presentada en el III *Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado* –Universidad Nacional de Córdoba.
- Perrenoud P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción dde la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Edic. Colihue.
- Vera, L. (2004) Rúbricas y listas de cotejo. Disponible en <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>