



INEVA en acción

<http://ineva.uprrp.edu>

Boletín informativo

Volumen 4, Número 2, 2008

INTRODUCCIÓN

Este boletín informativo del Programa de **IN**vestigación y **EVA**luación Educativa (conocido como **INEVA**) del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, tiene como propósito principal exponer comentarios, noticias, reseñas y síntesis de trabajos relacionados con las áreas de investigación, estadística, evaluación y medición educativa. Además, es un medio para establecer vínculos de comunicación e intercambio con otras personas interesadas, en y fuera de Puerto Rico.

Este número del Boletín incluye las ponencias de tres profesores de nuestra Facultad (la Dra. María del R. Medina, la Dra. Ada L. Verdejo y el Prof. Julio Rodríguez) que subrayan la importancia de la evaluación del aprendizaje estudiantil en la preparación y desarrollo profesional del magisterio en Puerto Rico. Éstas se presentaron como parte de un panel con el título de *Evaluación del aprendizaje: ¿Hacia dónde vamos?*, el cual se llevó a cabo el 14 de noviembre de 2007 en el anfiteatro número 3 de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Puede acceder éste y otros boletines a través de nuestra página electrónica, <http://ineva.uprrp.edu/boletin.html>.

ALGUNAS DEMANDAS DE LEY “NO CHILD LEFT BEHIND” Y LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

María del R. Medina, Ph.D.

El asunto de las competencias profesionales del magisterio en el campo de la medición y evaluación educativa ha sido objeto de discusión y debate desde hace medio siglo. En el año 1955, Noll señaló una serie de conocimientos y destrezas necesarios para la evaluación estudiantil. Posteriormente, los resultados de los estudios de Hills (1977); Shore (1980); Schafer y Lissitz (1987); Stiggins y Bridgeford (1985); Stiggins, Conklin y Bridgeford (1986); Stiggins y Conklin (1992); Plake, Impara y pager (1993); Impara, Plake y Fager (1993); Impara y Plake (1995) y Cizek, Fitzgerald y Rachor (1995/1996) evidenciaron la deficiencia de los maestros(as) en las competencias relacionadas con la evaluación y medición del aprendizaje. Del mismo modo, organizaciones profesionales como la American Federation of Teachers, el National Council of Measurement in Education y la National Education Association (1990) desarrollaron una serie de estándares que indican las siete competencias principales del magisterio en el “assessment” del aprendizaje estudiantil.

Los reclamos por una mejor preparación en el magisterio en “assessment”, medición y evaluación del aprendizaje, sin embargo, no se limitan a las fuentes antes citadas. Estas demandas también son reflejo de una serie de leyes que han propulsado el uso de las pruebas de aprovechamiento como medidas del éxito estudiantil y de la calidad escolar. La primera de estas es la *Elementary and Secondary Education Act* [ESEA] (1965). Esta ley requería la evaluación de los programas que recibían fondos bajo el Título I. Con este propósito se administraron

pruebas de aprovechamiento estandarizadas como parte de las evaluaciones. Esta práctica continuó por espacio de 30 años.

En el año 1994 se firmó la ley conocida como *Metas 2000 (Goals 2000: Educate America Act of 1994)*. Esta impulsó una “reforma educativa sistémica” basada en dos tipos de estándares: contenido y ejecución. Fomentó el desarrollo de estándares curriculares en las distintas asignaturas escolares tanto en los Estados Unidos de América como Puerto Rico. Dos años después, se publicaron los primeros estándares de contenido en nuestro país: los *Estándares curriculares para matemáticas escolar en Puerto Rico* (Consejo General de Educación, Centro de Recursos para la Ciencia e Ingeniería y Departamento de Educación de Puerto Rico, 1996). Al mismo tiempo, se desarrollaron los estándares curriculares de Ciencias y los estándares de “assessment” para el aprendizaje de Ciencias y Matemáticas, los cuales se presentaron al año siguiente.

A finales del año 2000, el Congreso de los Estados Unidos de América aprueba la ley conocida como *No Child Left Behind* (Public Law 107-110, Title I, 2001). Ésta enmienda la Ley ESEA, convirtiéndose en la ley más ambiciosa y abarcadora relacionada con la educación que se haya firmado en dicho país. Requiere que sus estados y territorios cuenten con un sistema compulsorio de “assessment”, atado a los estándares de contenido e implanten un sistema de rendición de cuentas (“accountability”) basado en los resultados de los instrumentos de “assessment”. A diferencia de las leyes que le precedieron, impone una serie de castigos o recompensas para los sistemas escolares y las escuelas, de acuerdo con los resultados que obtienen. Esto se conoce como un sistema de alto riesgo o “high stakes”, ya que las consecuencias para el estudiantado y las escuelas son severas (e.g., no otorgar un diploma o cerrar las escuelas).

Específicamente, el Título I, Parte A de la Ley *No Child Left Behind* requiere que cada estado mediante su agencia educativa:

- Adopte estándares de contenido y de desempeño académico (“*challenging academic content standards and challenging student*

achievement standards”) que apliquen a todas las escuelas y estudiantes.

- Desarrolle e implante un sistema de “*accountability*” que sea efectivo para asegurar que todas las escuelas públicas elementales y secundarias alcancen el progreso anual adecuado (“*academic yearly progress*” [AYP]). El sistema debe tener como base los estándares y “*assessments*” académicos y otros indicadores donde se considere el aprovechamiento de todos los estudiantes en las escuelas públicas elementales y secundarias.
- Incluya sanciones y recompensas (e.g., bonos y reconocimientos para asegurar que las agencias educativas y escuelas se responsabilicen del aprovechamiento de los estudiantes y se aseguren de cumplir con el AYP).
- Implante anualmente un conjunto de instrumentos de alta calidad para el “*assessment*” académico del estudiante (“*set of high-quality, yearly student academic assessments*”); que incluya como mínimo, Matemáticas, Lectura o Artes del lenguaje y Ciencias. Tal conjunto de instrumentos debe usarse como medio para determinar el desempeño anual del estado, y de cada agencia educativa local y escuela en capacitar a los estudiantes para el logro de los estándares.
- Provea los acomodos razonables y adaptaciones para los estudiantes con necesidades especiales y se incluyan estudiantes con habilidad limitada en Inglés.
- Demuestre qué constituye el AYP con relación al desempeño esperado en Matemáticas, Lectura o Artes del lenguaje y Ciencias.
- Identifique las escuelas que no alcanzan el AYP y los estándares mínimos de desempeño, denominados en la ley como en necesidad de mejoramiento (“*in need of improvement, school improvement*”).
- Provea asistencia técnica para implantar el plan de mejoramiento, acción correctiva o de reestructuración.
- Divulgue anualmente, a los padres, las maestras, las escuelas y la comunidad, los resultados de las pruebas u otras técnicas de “*assessment*” así como del progreso del estado y de las escuelas en cumplir con el AYP.

- Desarrolle un plan que asegure que, al finalizar el año escolar 2005-2006, todos los maestros y las maestras en las asignaturas académicas medulares (“*core academic subject*”) estén altamente cualificados (“*highly qualified*”).

Además, cada estado y territorio debe definir un AYP que:

- Aplique los mismos estándares de ejecución para todos los estudiantes.
- Mida el progreso de las escuelas elementales y secundarias y de la agencia educativa local.
- Incluya objetivos anuales, por separado, para el progreso continuo y sustancial del aprovechamiento de todos los estudiantes y de otros grupos (estudiantes con escasos recursos económicos, de grupos raciales y étnicos; con necesidades especiales y con habilidad limitada en Inglés).
- Incluya la tasa de graduación de escuela superior y otros indicadores académicos que considere pertinentes.

No obstante, la situación que se observa en los estados y territorios hace difícil creer que es posible lograr lo que esta ley anhela. Linn (2000), por ejemplo, indica en su análisis de la implantación de las disposiciones de la ley en varios estados lo siguiente:

- Cada estado o territorio tiene sus propios estándares curriculares y de ejecución.
- La mayoría de las agencias educativas (e.g., Departamento de Educación de Puerto Rico) de los estados o territorios han implantado un sistema de “*accountability*” que incluye pruebas de aprovechamiento estandarizadas.
- La mayoría de estas agencias NO tienen los recursos humanos suficientes con los conocimientos y destrezas en medición y evaluación educativa, y del aprendizaje, en particular para atender los requisitos de la ley.
- Tampoco cuentan con los recursos tecnológicos necesarios y suficientes.
- Han contratado a compañías comerciales para construir las pruebas de acuerdo a los estándares (“*custom-developed test*” o

“*tailored tests*”) y otros instrumentos de “*assessment*”.

- Falta evidencia que apoye la calidad técnica de las pruebas estandarizadas y otros instrumentos de “*assessment*” que se usan.

Conclusiones

A mi modo de ver, hoy más que nunca es necesario el desarrollo de una “*literacia mínima*” en “*assessment*”, evaluación y medición educativa no sólo en la clase magisterial sino en la administración escolar. Gran parte del tiempo de la labor docente se dedica a actividades relacionadas con la evaluación del aprendizaje. Esto también se refleja en el contenido de las pruebas para la certificación de maestros(as) (O’Sullivan y Chalnack, 1991) y en los estándares de las agencias acreditadoras de escuelas de educación (e.g., National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE], www.ncate.org). Por ejemplo, el primer estándar de NCATE que se refiere a los conocimientos, destrezas y disposiciones de los(as) candidatos(as) a maestras sostiene la utilidad del “*assessment*” del aprendizaje estudiantil para tomar decisiones en la enseñanza y facilitar el desarrollo intelectual, social y personal del estudiantado.

1d. STUDENT LEARNING FOR TEACHER CANDIDATES

TARGET

Teacher candidates focus on student learning and study the effects of their work. They assess and analyze student learning, make appropriate adjustments to instruction, monitor student learning, and have a positive effect on learning for all students. Candidates in advanced programs for teachers have a thorough understanding of assessment. They analyze student, classroom, and school performance data and make data-driven decisions about strategies for teaching and learning so that all students learn. They collaborate with other professionals to identify and design strategies and interventions that support student learning.

Este cuadro, sin lugar a dudas, presenta un panorama crítico de la necesidad de personal

escolar académicamente preparado o adiestrado en las áreas de la evaluación educativa. Nuestro reto hoy es abogar para que el curso de *Evaluación del Aprendizaje* (EDUC 3017) permanezca como uno de los requisitos en la preparación profesional de los estudiantes aspirantes al magisterio. Del mismo modo, espero que el estudiantado graduado de la Facultad de Educación contemple, con mayor rigor y entusiasmo, el estudio y la investigación en este campo.

Referencias

- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education y National Education Association. (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of students*. Washington, DC: Autor.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M. y Rachor, R. E. (1995/1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.
- Hills, J. R. (1977). Coordinators of accountability view teachers' measurement competency. *Florida Journal of Education Research*, 19, 34-44.
- Impara, J. C. y Plake, B. S. (1995). Comparing counselors', school administrators' and teachers' knowledge in student assessment. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28(2), 78-87.
- Impara, J. C., Plake, B. S. y Pager, J. J. (1993). Teachers' assessment background and attitudes toward testing. *Theory into practice*, 32(2), 113-117.
- Linn, R. L. (2000). Assessment and accountability. *Educational Researcher*, 4-16.
- Noll, V. H. (1955). Requirements in educational measurement for prospective teachers. *School and Society*, 82, 88-90.
- Plake, B. S., Impara, J. C. y Fager, J. J. (1993, Winter). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and practice*, 10-12, 39.
- O'Sullivan y Chalnck, M. (1991, Spring). Measurement-related courses work requirements for teacher certification and recertification. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17-19, 23.
- Schafer, W. D. y Lissitz, R. W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 57-63.
- Stiggins, R., Conklin, N. E. y Bridgeford, N. J. (1986). Classroom assessment: A key to effective education. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 5, 5-17.
- Stiggins, R. J. y Conklin, N. E. (1992). *In teachers' hands*. Albany, NY: State University of New York Press.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO UNO DE LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN: HACIA DÓNDE VAMOS[®]

Ada L. Verdejo Carrión, Ed.D.

La Misión y objetivos del Departamento de Fundamentos de la Educación, aprobado por su facultad el 24 de febrero de 1994, expone que la oferta curricular y programática de este Departamento es parte esencial y medular del componente de la educación profesional y personal de los y las futuras maestras. Dicha oferta contiene cinco variantes de los fundamentos, a saber: psicológicos, sociales, filosóficos, legales y de salud. En una Facultad de Educación, el área de los *Fundamentos de la Educación* como disciplina y campo de estudio posee la responsabilidad principal de realizar y propiciar el análisis del concepto educación y del acto educativo. En el caso de un programa para la preparación de maestros y maestras, la visión o aspiración ecléctica que guía y orienta la formación de estos profesionales hace que el Departamento de Fundamentos se comprometa genuinamente con la filosofía y misión de la Facultad al concebirse como co-gestor de un

paradigma humanístico, reflexivo y crítico del quehacer educativo, donde se validan la excelencia en la praxis educativa y los más altos ideales y valores, así como el logro de las metas individuales y colectivas del pueblo puertorriqueño.

En los Estados Unidos de Norteamérica, el *Council of Learned Societies in Education* (CSLE) establece los estándares que rigen la enseñanza de los Fundamentos de la Educación. Los mismos están consignados en un documento que data del 1996, cuyo título es “*Standards for Academia and Professional Instruction in Foundations of Education, Educational Studies, and Educational Policy Studies*”. Este manuscrito, avalado por veinte organizaciones profesionales, atiende y responde a los desarrollos más recientes relacionados con la preparación, licenciamiento, acreditación y “assessment” de la profesión magisterial en los Estados Unidos. Como todo conjunto de estándares, su fin es servir de guía para evaluar la calidad de los programas, tanto de preparación de maestros y maestras, como de otros profesionales de la educación.

En el primer estándar de esta organización se definen los fundamentos de la Educación. De acuerdo al mismo, estos constituyen un componente común a todos los programas dedicados a la formación de profesionales de la educación, ya sean maestros(as), consejeros(as), orientadores(as), administradores(as) o profesionales de sistemas de información educativa, entre otros. El CSLE señala que los Fundamentos de la Educación se componen de varias disciplinas académicas, combinaciones de disciplinas y otras áreas de estudio, las cuales tradicionalmente incluyen: historia, filosofía, sociología, antropología, religión, ciencias políticas, economía y psicología. Recientemente se le añaden los estudios culturales, los estudios de género, la educación comparada e internacional, los estudios de la educación y la política educativa. El propósito del estudio de los fundamentos es traer a la educación los recursos de estas disciplinas de manera que le permitan a los educandos el desarrollar perspectivas críticas, interpretativas y normativas para su gestión como futuros profesionales de la educación.

En las perspectivas **interpretativas**, se usan los conceptos y teorías desarrolladas en los campos y disciplinas antes mencionadas para examinar, entender y explicar la educación desde diferentes contextos. En las perspectivas **normativas** se examinan y explican las acciones educativas y de la educación a la luz de los valores que la orientan. Mientras que en las perspectivas **críticas** se aplican las anteriores para desarrollar destrezas de inquirir que lleven a los futuros profesionales a cuestionar los supuestos y arreglos de la educación, así como a identificar las contradicciones y las inconsistencias existentes entre estos valores, las políticas y las prácticas educativas.

Saltis (1990), autor de uno de los trabajos más citados relacionados con la conceptualización de los fundamentos de la educación, indica que su énfasis radica en el **conocimiento utilizado** (“*knowledge-that-is-used*”), más que en el **conocimiento-en-el-uso de las técnicas** (“*knowledge-in-use*”), desde una perspectiva en la cual se le proveen a los estudiantes qué hacer, cómo y con qué hacerlo. Esto es así, porque la finalidad de los Fundamentos es crear en el estudiantado un “hambre de entendimiento” que finalmente los conduzca a mejorar la educación.

Uno de los cursos que compone la oferta del Departamento de Fundamentos de la Educación de nuestra facultad es *Evaluación del Aprendizaje*. Este curso responde al área de la Psicología Educativa y en ésta, al ámbito de la Evaluación Educativa. Cabe señalar que este curso no es único en este ámbito ya que también se incluyen como parte de la Evaluación, la Acreditación Institucional, la Evaluación de Programas, la Evaluación del Currículo y la Evaluación del Personal.

En esta oportunidad, me limitaré a compartir ciertas ideas relacionadas con el curso de *Evaluación del Aprendizaje* en los programas para la preparación de maestros y maestras. En este sentido y en respuesta a lo que se considera como Fundamentos de la Educación, este curso se concibe como un componente común a todos los programas y se ofrece en grupos interdisciplinarios. Este aspecto es de importancia vital. Coloco aquí un paréntesis forzado para señalar que esta es la única

universidad de todo Puerto Rico, y casi me atrevería decir que del continente, donde **no se requiere** este curso para la formación de un maestro o maestra. Aparentemente esto va a cambiar próximamente pero aún así, esta es la situación hasta el día de hoy. Las siglas del curso subgraduado en nuestra Facultad son EDFU-3017; el título, *Evaluación del aprendizaje*. La descripción oficial de este curso lee como sigue:

Se propone crear conciencia en el/la estudiante-maestro/a de la filosofía de la evaluación como parte del proceso educativo. Aspira, además, a promover en el/la estudiante un conocimiento de las técnicas cuantitativas y cualitativas de la evaluación y sus usos. Analizarán las técnicas de evaluación válidas y confiables para identificar, estimar, predecir y orientar las características de comportamiento de los alumnos y alumnas. Incluirá también la organización, presentación y análisis de los datos para hacer decisiones inteligentes con relación a las estrategias de la enseñanza. [Subrayado nuestro].

A mi juicio, por una parte, en tiempos recientes se ha dado una discrepancia entre las expectativas de lo que es un curso de evaluación del aprendizaje como fundamento y un curso de técnicas de recopilar información para ser utilizadas en la evaluación del aprendizaje. Cuando se diseña un curso de técnicas de “assessment”, se centra la atención en aspectos concretos y prácticos relacionados con cómo se recopila información mediante herramientas y medios diversos que ofrezcan datos que contribuyan a dar respuestas prácticas para atender situaciones específicas de los procesos de enseñar y aprender. Cabe aclarar, que mi definición de “assessment” del aprendizaje es “recopilar información de fuentes variadas, tanto cualitativas como cuantitativas, del aprendizaje de los estudiantes con diferentes propósitos”, entre los cuales el principal es evaluar su aprendizaje.

Por otra parte, ha llamado mi atención que en los últimos años se ofrecen cursos de técnicas de “assessment”, como si se tratara de un “recetario”, vendiéndose “como pan caliente”. A mi modo de ver, esta acción lacera y trastoca la concepción del

maestro y la maestra como constructores del conocimiento, que en actitud reflexiva y crítica del quehacer educativo, busca respuesta a los cuestionamientos básicos del quehacer evaluativo: ¿cómo comprobar que ha habido aprendizaje? y ¿cuál ha sido la calidad del mismo? Quiero llamar la atención aquí a que, al hacer esto, todo lo que predica la Misión de nuestra Facultad, queda trastocado. Estoy segura de que no queremos formar maestras y maestros que sencillamente “administren técnicas de “assessment””. Haciendo esto, estamos regresando al modelo de magisterio que tanto hemos criticado. Los cursos que hacen énfasis en el aprendizaje de técnicas, por lo general, no atienden temas cruciales que responden a la responsabilidad de un curso de Evaluación del Aprendizaje que se diseña con la perspectiva de los fundamentos de la educación. Algunos de estos temas son:

1. Aspectos teórico-conceptuales en la planificación de la evaluación.
2. Las taxonomías de los dominios del aprendizaje y su relación con la evaluación.
3. Los factores que influyen en el proceso de evaluación¹ del aprendizaje.
4. Aspectos éticos en el ejercicio de la evaluación.
5. Consideraciones respecto a los requisitos y las características de las técnicas de evaluación.
6. Consideraciones técnicas en la elaboración de instrumentos de “assessment”.
7. Análisis e interpretación de los resultados (cualitativos y cuantitativos).
8. Proceso de asignación de notas o calificaciones.
9. Los informes de progreso académico: su significado y uso.

Como se puede prever, en un curso de Evaluación del Aprendizaje el tratamiento de los temas antes mencionados va más allá que aprender un conjunto de técnicas. Considero que el desarrollar ambas áreas es necesario e importante en la preparación de profesionales de la educación. Lo que no tiene justificación es reforzar la atención del aprendizaje de técnicas que en realidad se constituyen de instrumentos y medios, sacrificando el aprender a evaluar el aprendizaje.

¹ Cuando digo Evaluación, estoy incluyendo el “assessment”.

Como mencioné anteriormente, la riqueza de este curso radica en el proceso dialógico, reflexivo, analítico y crítico que surge durante la experiencia educativa. La particularidad de este curso radica en que provee espacios para cuestionar los supuestos teóricos, las políticas de evaluación y las estructuras que los comprenden. Provee, además, la oportunidad de comparar cómo se haría la evaluación del aprendizaje en las diferentes asignaturas de manera tal que, interdisciplinariamente, se combine el pensamiento con la práctica y la concepción de la evaluación con la implantación.

Finalmente, en esta breve ponencia pretendo traer ante ustedes mi preocupación genuina ante las demandas recientes dirigidas al curso de Evaluación del Aprendizaje para que se ofrezca en versiones distintas para el nivel de pre-escolar, de escuela elemental y secundaria. Esta solicitud refleja desconocimiento del área de los fundamentos y de la evaluación del aprendizaje como una de sus áreas de estudio. También existe la intención de crear cursos de “assessment” para español, inglés, matemáticas, ciencias y estudios sociales. ¿A qué responde esto? ¿Vamos a “especializar” tanto este curso; como si lo importante fuera aprender a recopilar información y aprender distintas técnicas; como si en realidad las diferentes asignaturas y niveles requirieran técnicas diferentes? Señoras y señores, ¿se les olvidó que el “assessment” está al servicio de la evaluación? Ciertamente, de ser así, continuaríamos incumpliendo con la declaración de Misión de esta Facultad. Así las cosas, me pregunto entonces, ¿hacia dónde vamos?

Referencias

- Chartock, R. (2003). *Educational Foundations: An Anthology*. Palo Alto, CA.: Sage Publications.
- Council of Learned Societies in Education. (1996). *Standards for Academic and Professional Instruction in Foundations of Education, Education Studies, and Education Policy Studies*. Recuperado de <http://members.aol.com/caddogap/standard.htm>
- Departamento de Fundamentos de la Educación. (1994). *Misión del Departamento de Fundamentos de la Educación*, Facultad de Educación. Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. San Juan, PR.: Autor.
- Facultad de Educación. (1994). *Misión de la Facultad de Educación*. Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico. San Juan, PR: Autor.
- Sabik, C. M. *Laying the foundations for Educational Foundations: Working backwards from Evaluation to Preparation*. Recuperado de http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3971/is_200401/ai_n9396948/
- Soltis, J. (1990). *Reforming Teacher Education*. New York, NY: The Teacher Educator's Press.

LAS COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN DE LA CLASE MAGISTERIAL DEL FUTURO

Prof. Julio E. Rodríguez Torres

“Mientras la escuela siga mostrándoles a los chicos lo que les falta ellos seguirán escondiendo lo que les sobra...Porque la preocupación por evitar el error es inhibitoria”. M. Goldberg

Al igual que ocurre con la calidad de la educación, la evaluación también se ha convertido en un elemento nuclear del discurso pedagógico contemporáneo. En efecto, hoy día todo parece haberse convertido en objeto de evaluación. En la actualidad se evalúan aspectos tan diversos como los aprendizajes de los alumnos, la actividad profesional de los docentes, el diseño y el desarrollo de los currículos de las instituciones, la organización y el funcionamiento de las mismas, los programas, las innovaciones didácticas y el impacto de las políticas educativas. Nada parece escapar al escrutinio de los evaluadores. Parece existir un amplio acuerdo en la necesidad de conceder

relevancia y significación al auge que actualmente experimenta la evaluación en el ámbito educativo.

Desde mi punto de vista, todo sistema educativo debería tener como misión primordial la de acrecentar los conocimientos de los alumnos, dentro de las disciplinas y entre ellas. Como resultado de su educación, los estudiantes deberían adquirir un mejor conocimiento del mundo físico y biológico, del mundo social, del mundo de las artes, del mundo de las ideas y del mundo interior (del mundo del yo). Este conocimiento es el medio que permitirá a los alumnos convertirse en seres pensantes y miembros productivos de la sociedad. Esta oportunidad sólo puede surgir si los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentar problemas auténticos; de utilizar sus destrezas de manera apropiada y en ámbitos educativos reales; de elaborar proyectos solos y en forma colaborativa; de recibir retroalimentación sobre estos esfuerzos y de convertirse en buscadores de la verdad y en pensadores críticos.

La evaluación es un proceso en el cual el docente cuestiona sus propios conocimientos, recibe retroalimentación de sus pares y construye nuevas prácticas pedagógicas. Así, el análisis del trabajo de los estudiantes se constituye en un camino para la comprensión del proceso de aprendizaje en general y de cada estudiante en particular. La evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje: forma parte de la dinámica que desde los inicios de cada actividad docente está determinada por la relación objetivo-contenido-método; no es un complemento ni un elemento aislado. Cada maestro debe tener presente que lo más importante no es evaluar. Lo más importante es saber cuáles son los propósitos del proceso pedagógico, qué aspectos se deben potenciar para el desarrollo de los alumnos, y en qué momento de la clase, curso o etapa es más propicio considerarlos para que se traduzcan en aprendizaje. Para que el aprendizaje sea más efectivo los estudiantes deben participar activamente en el proceso de evaluación y utilizar el análisis de esa información para reflexionar y para una toma de decisiones informada. Para poder asumir este rol, los estudiantes necesitan entender el proceso de evaluación del aprendizaje. Este entendimiento profundo del proceso está atado al conocimiento y

las destrezas de evaluación que tengan los maestros y las maestras. Para facilitar efectivamente el aprendizaje en los estudiantes se requiere entendimiento y la aplicación de unos principios de evaluación. A continuación presentaré de manera sucinta los diez principios del Grupo de Reforma de Evaluación del Reino Unido.

1. **La evaluación para el aprendizaje debe ser parte de la planificación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje.** La planificación de los maestros y las maestras debe proveer oportunidades tanto para el alumno como para el docente para obtener y utilizar información en torno al progreso para alcanzar las metas del aprendizaje. También debe ser suficientemente flexible como para responder a ideas y habilidades iniciales y emergentes. La planificación debe incluir estrategias para que los alumnos comprendan las metas que están tratando de lograr y los criterios que se aplicarán al evaluar su trabajo. También, se planificará de qué manera recibirán retroalimentación los alumnos, cómo participarán en la evaluación de su aprendizaje y cómo se les ayudará a lograr mayores progresos.
2. **La evaluación para el aprendizaje debe focalizarse en cómo aprenden los alumnos.** El proceso de aprendizaje debe estar en la mente tanto del alumno como del maestro al planificarse la evaluación e interpretarse la información. Los alumnos deben tener igual conciencia respecto a "cómo" aprenden como a "qué" aprenden.
3. **La evaluación para el aprendizaje debe ser reconocida como central para la práctica en la sala de clases.** Mucho de lo que hacen los maestros y los alumnos en el salón de clases puede describirse como evaluación. Por ejemplo, las tareas asignadas y las interrogaciones impulsan a los alumnos a demostrar sus conocimientos, comprensión y habilidades. Lo que los alumnos dicen y hacen es observado e interpretado, y se forman juicios respecto a cómo puede mejorarse el aprendizaje. Estos procesos de evaluación constituyen una parte esencial de la práctica y

conducen a los maestros y alumnos a la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones.

4. **La evaluación para el aprendizaje debe ser considerada como una habilidad profesional clave en los maestros.** Los maestros necesitan contar con los conocimientos y habilidades necesarios para: planificar las evaluaciones; observar el aprendizaje; analizar e interpretar evidencia de aprendizaje; entregar retroalimentación a los alumnos y apoyarlos en su auto evaluación. Debe apoyarse el desarrollo de estas habilidades en los maestros a través del desarrollo profesional inicial y continuo.
5. **La evaluación para el aprendizaje debe ser sensible y constructiva, porque cualquier evaluación tiene un impacto emocional.** Los maestros deben estar conscientes del impacto que sus comentarios, puntajes y calificaciones pueden tener sobre la confianza y el entusiasmo de los alumnos, y deben ser lo más constructivos posible en la retroalimentación que entregan. Los comentarios centrados en el trabajo en lugar de la persona son más constructivos, tanto para el aprendizaje como para la motivación.
6. **La evaluación debe tomar en cuenta la importancia de la motivación en los alumnos.** La evaluación que alienta el aprendizaje promueve la motivación al colocar el énfasis en el progreso y los logros en lugar del fracaso. Las comparaciones con otros que han tenido mayor éxito tenderán a desmotivar a los alumnos. También, puede llevarlos a retirarse del proceso de aprendizaje en áreas donde se les ha hecho sentir que 'no sirven'. La motivación puede reforzarse a través de métodos de evaluación que protejan la autonomía del alumno, ofrezcan cierta elección y retroalimentación constructiva, y den lugar a oportunidades para la auto dirección.
7. **La evaluación para el aprendizaje debe promover el compromiso hacia las metas del aprendizaje y una comprensión compartida respecto de los criterios que se utilizarán para su evaluación.** Para que ocurra un aprendizaje efectivo, los alumnos necesitan entender qué es lo que están tratando de lograr y querer lograrlo. La comprensión y el compromiso se producen cuando los alumnos tienen alguna participación en la decisión respecto a las metas y la identificación de criterios para evaluar el progreso. La comunicación de los criterios de evaluación implica discutirlos con los alumnos utilizando términos que puedan entender, entregando ejemplos de cómo pueden cumplirse los criterios en la práctica y motivando a los alumnos a practicar la auto evaluación y la evaluación entre pares.
8. **Los alumnos deben recibir orientación constructiva sobre cómo mejorar.** Los alumnos necesitan información y orientación para poder planificar los siguientes pasos en su aprendizaje. Los maestros deben identificar las fortalezas de los alumnos y aconsejarles sobre cómo desarrollarlas; ser claros y constructivos respecto a sus posibles áreas de desarrollo y cómo podrían tratar de llegar a esa área de desarrollo próximo, y proveer oportunidades para que los alumnos mejoren su desempeño.
9. **La evaluación para el aprendizaje desarrolla la capacidad de auto evaluación en los alumnos, ayudándolos a llegar a ser reflexivos y autodirigidos.** Los alumnos independientes tienen la capacidad de buscar y lograr nuevas habilidades, nuevos conocimientos y nuevas formas de comprensión. Son capaces de reflexionar autónomamente y de identificar los subsiguientes pasos en su aprendizaje. Los maestros deben inculcar en los alumnos el deseo y la capacidad de hacerse cargo de su aprendizaje a través del desarrollo de las habilidades de auto evaluación.
10. **La evaluación para el aprendizaje debe reconocer la gama completa de los logros de todos los alumnos.** La evaluación para el aprendizaje debe utilizarse para reforzar las oportunidades de los alumnos para aprender en todas las áreas de la actividad educativa. Debe permitir a los alumnos lograr lo mejor de sí y el reconocimiento de sus esfuerzos.

Conclusión

Evaluar no se limita a clasificar grupos o alumnos de acuerdo con sus posibilidades, ni a dar una calificación para buscar una relación proporcional entre el juicio de valor y los conocimientos adquiridos. Todo aprendizaje está avalado por resultados cuantitativos y cualitativos que van evolucionando a través de diferentes momentos del desarrollo, en la dinámica de la interacción con los demás sujetos, y en una comprensión profunda de los resultados y sus causas que permita al alumno orientarse con una perspectiva clara hacia estudios más cualitativos de autoaprendizaje. Esto, definitivamente, es un gran reto para los docentes del futuro.

Si desea citar alguno de los artículos presentados en este boletín, recomendamos utilizar el formato que especifica el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2a. ed.) en español. A continuación se presenta un ejemplo de cómo citar un artículo de un boletín electrónico.

Vázquez, J. P. (2007, marzo). Estudio de Evaluabilidad. *INEVA en acción*, 3(1). Recuperado el 1 de marzo de 2007, de <http://ineva.uprrp.edu/boletin/boletin8.pdf>

JUNTA EDITORA

Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez
Madelyn E. Cintrón Rodríguez
Karla L. López Vega
Cristina Martínez Lebrón
Dra. María del R. Medina Díaz
John J. Ramírez Leiton
Rosa L. Román Oyola
Janisse Salas Luciano
Juan P. Vázquez Pérez
Connie F. Walker Egea

Conceptuación Gráfica
Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.

Las opiniones vertidas en esta publicación son de los (las) autores(as) y no representan las del Programa de INEVA. Las personas interesadas en escribir para esta publicación deben comunicarse con la Junta Editora a nuestra dirección electrónica (ineva@uprrp.edu). De la misma manera pueden enviarnos sus comentarios y sugerencias acerca de esta publicación.