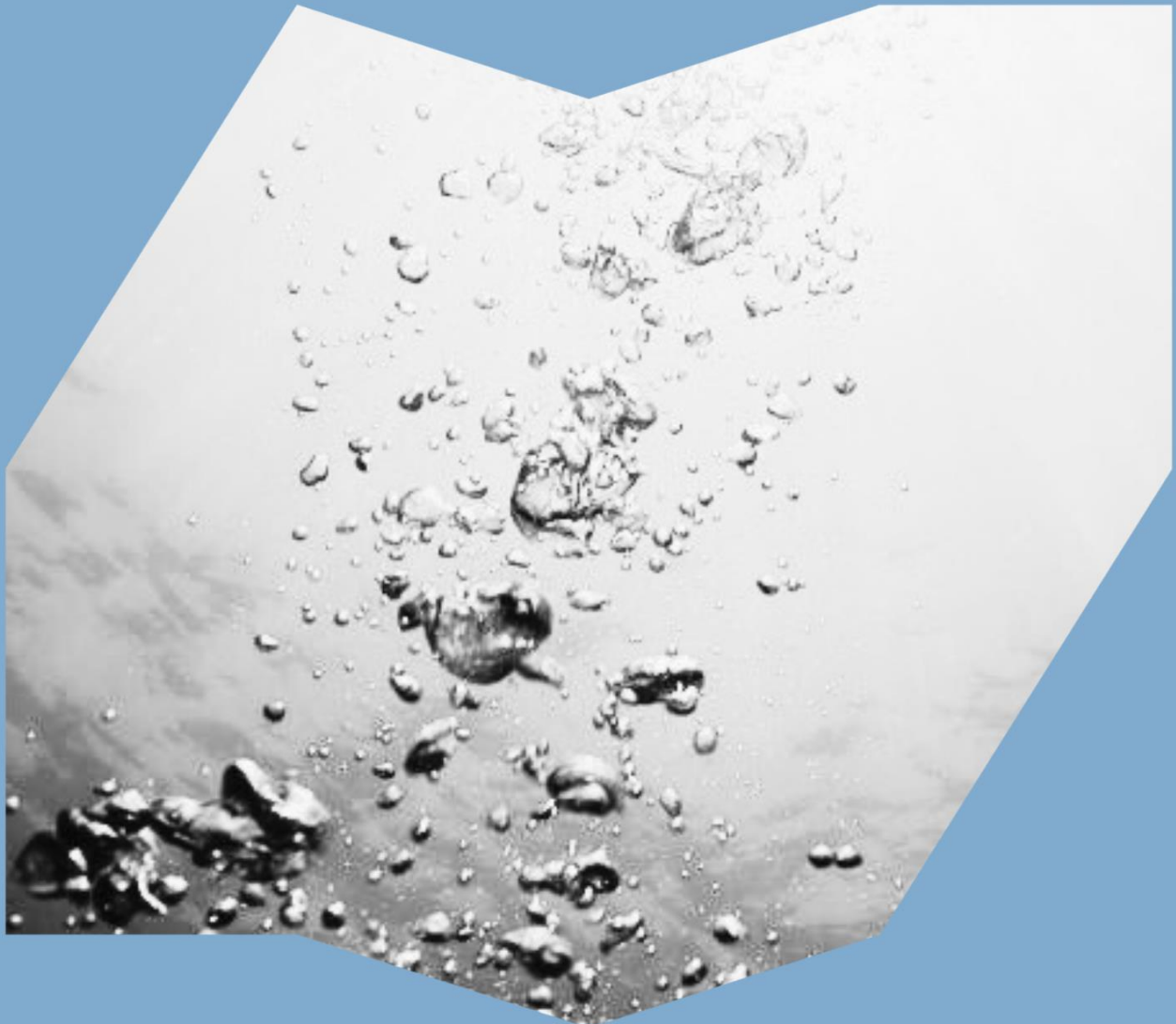




Secretaría General
Académica
SGA_UNSAM



SERIE A

CLAVES Y PREGUNTAS PARA ENRIQUECER
EL OFICIO DOCENTE

*"La evaluación: sus sentidos,
prácticas y dispositivos"*

CAJA DE HERRAMIENTAS



PRESENTACIÓN

Nuestra Universidad ha tenido una expansión exponencial desde su creación, tanto en la cantidad de estudiantes que transitan por sus aulas como en sus actividades sustantivas de formación, investigación y extensión. Ese crecimiento nos coloca ante nuevos y más complejos desafíos. Uno de ellos resulta socialmente significativo: revisar nuestra oferta, supuestos y prácticas formativas para que todos/as los/as estudiantes tengan el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable.

Asumir la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones para cumplir con el derecho a la Universidad (Rinesi, 2015) nos plantea el compromiso de mejora continua y reflexiva de las *experiencias de conocimiento* (Carli, 2012) que tienen lugar en nuestra Universidad.

Revisar las experiencias que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, apropiación y circulación del saber resulta un *desafío ético, social y pedagógico* (Tedesco et al, 2012). Debemos ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender de manera profunda, compleja y crítica, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas.

El compromiso de mejora continua y reflexiva de las *experiencias de conocimiento* implica reconocer su multidimensionalidad y, en consecuencia, la multicausalidad de los problemas definidos. En este marco, las prácticas docentes, sus expectativas, supuestos y deseos resultan tener un rol central, ya que son las que ponen en acción todo currículum escrito. Son los equipos docentes quienes reciben a los/as recién llegados/as al campo y les permiten su filiación e inmersión, constituyendo el proceso mediante el cual los/as aspirantes pasan de ser externos/as a ser miembros.

En este sentido, desde la Dirección de Formación Docente nos proponemos contribuir a la revisión reflexiva de las prácticas docentes para la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en la Universidad. Entre las acciones diseñadas buscamos generar una agenda de debate sobre temas vinculados a la enseñanza universitaria. Por ello, hemos decidido retomar la producción de documentos de trabajo organizados en el Proyecto *Caja de Herramientas*, que habíamos iniciado en el marco del Programa de

Mejora de la Enseñanza en el año 2012. En esta nueva edición de *Caja de Herramientas* decidimos producir materiales dirigidos a enriquecer la labor docente a partir de la circulación de preguntas, desafíos y reflexiones sobre la práctica docente y la formación universitaria. La producción se propone en diversos formatos (audiovisuales, podcasts, documentos de trabajo).

Caja de herramientas estará compuesto por tres series episódicas: Experiencias docentes en primera persona; Claves y preguntas para enriquecer el oficio docente; Interseccionalidad en la formación docente: derechos humanos, accesibilidad, género y diversidades.

El propósito de este documento es reflexionar sobre el sentido de evaluación de los aprendizajes. Recorreremos los pasos del armado de una evaluación y analizaremos sus desafíos y tensiones. Nos preguntaremos, también, por los propósitos de la evaluación, la construcción de su referente, el diseño de los instrumentos para acercarnos a aquello que han aprendido nuestros/as estudiantes, la valoración de los resultados y la toma de decisiones a partir de ellos.

Confiamos en que esta propuesta resulte de utilidad y nos permita profundizar el análisis reflexivo sobre nuestras prácticas. Para hacernos llegar sus comentarios y sugerencias, pueden escribirnos a formacion.docente@unsam.edu.ar.

CAJA DE HERRAMIENTAS

Publicación: *La evaluación, sus sentidos, prácticas y dispositivos*

Autoras: *Aberbuj, Claudia; Weiss, Candela; Naddeo, Cecilia*

Edición: *Rolando, Ítalo*

Agosto 2022

1. ¿Qué es evaluar?

Podemos definir la evaluación como una práctica que nos permite valorar un aspecto de la realidad a partir de la comparación entre la evidencia empírica construida y la definición conceptual de lo que es deseable para ese aspecto de la realidad (o referente). Implica emitir un juicio de valor argumentado y posibilita la toma de decisiones fundadas en evidencia.

Ahora bien, analicemos esta definición por partes:

- Toda evaluación es una práctica que involucra diversas tareas y decisiones, llevadas adelante en un contexto sociohistórico específico constituido por sujetos, sus vínculos, las particularidades del campo de conocimiento, el marco institucional y social (Steiman, 2010).
- El sentido de toda evaluación es establecer un juicio de valor sobre el aspecto de la realidad evaluada para tener alguna consecuencia sobre ella (Ravela, 2006). Como la realidad es por definición inasible, debemos construir aproximaciones sucesivas a través de diversas herramientas que generen evidencia empírica sobre ese aspecto de la realidad.
- El juicio de valor surge de la contrastación entre la evidencia empírica construida y la definición conceptual de lo que es deseable para ese aspecto de la realidad. Llamamos referente a esa definición conceptual de aquello que queremos evaluar. Si bien parece sencillo precisar qué queremos evaluar, cualquier aspecto de la realidad puede ser definido de diversas maneras, ya que existen distintas perspectivas y posibilidades para hacerlo. Por ello, delimitar qué queremos evaluar implica una construcción conceptual que expresa lo deseable (Ravela, 2006).
- La valoración surgida de la contrastación debe ser argumentada y comunicada a los actores involucrados (Steiman, 2010) para propiciar que tenga efectos sustantivos y permita la mejora de la realidad evaluada (Davini, 2011).
- Por último, el propósito de toda evaluación es tener alguna consecuencia práctica sobre la realidad, por lo que el proceso culmina con la toma de

decisiones y su comunicación. Las consecuencias, como veremos, pueden ser de diverso tipo y se vinculan con el uso que se les dará a los resultados y quiénes lo harán.

2. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es parte del proceso de enseñanza y debe ser planificado en consonancia. Evaluamos lo central de aquello que enseñamos y del modo en que lo enseñamos. Esto significa, por un lado, que solamente podemos evaluar aquello que enseñamos (dicho de otro modo, nunca podemos evaluar algo que no hayamos enseñado); por el otro, que no podemos evaluar todo lo que enseñamos, sino que tenemos que hacer una selección; y, por último, que el modo en que evaluamos (estrategia e instrumento) debe guardar correspondencia con el modo en que enseñamos cada contenido.

La evaluación nos permite, como docentes, conocer el estado de conocimiento de cada estudiante en un momento dado y el progreso de sus aprendizajes, así como identificar dificultades en su producción. Ese conocimiento nos permite tomar decisiones informadas para acompañar esos aprendizajes, reexaminar nuestros propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje planteados y la propia propuesta de enseñanza. También nos posibilita revisar y reflexionar sobre las estrategias de evaluación planteadas y los instrumentos utilizados.

Al mismo tiempo, posibilita que cada estudiante conozca el estado de sus conocimientos en relación al referente, identifique sus progresos y dificultades, genere estrategias para ajustar sus hábitos y técnicas de estudio, identifique los desafíos de aprendizaje y mejore su rendimiento (Camilloni, 1998).

3. Definir mi propuesta de evaluación: interrogantes y pasos a seguir

La evaluación, como todas las instancias de enseñanza, requiere planificación: primero, diseñamos la estrategia global y, luego, las instancias específicas. El diseño inicia con la definición de aquello que se desea evaluar y sus propósitos (dos pasos que se dan de manera simultánea y se influyen mutuamente), y termina con la valoración, la toma de decisiones y las acciones que se proponen transformar la realidad. A continuación, identificamos algunos pasos que nos permiten diseñar propuestas de evaluación útiles y pertinentes (Tedesco, 2014).

3.1 Primer paso: ¿para qué evaluar?

Definir el propósito de la evaluación es un paso central para su armado. Para ello, debemos ser capaces de responder las siguientes preguntas: ¿para qué van a usarse los resultados?, ¿quiénes harán uso de esos resultados?, ¿qué tipo de decisiones se tomarán y qué consecuencias tendrán?

Podemos categorizar algunos propósitos frecuentes de las evaluaciones de aprendizaje (Ravela, 2006):

1. **Certificación:** otorgar constancia formal, con reconocimiento social, de que un/a estudiante posee ciertos saberes, habilidades, competencias, destrezas, experiencias.
2. **Ordenamiento para la selección:** ordenar candidatos para plazas o vacantes. Se basa en el supuesto de que las evaluaciones logran ordenar en función de propiedades relevantes para el fin para el cual se realizará la selección y que el ordenamiento resultante es “justo” y “preciso”.
3. **Toma de decisiones de mejora:** emprender acciones de mejora sobre aquello que ha sido evaluado. Se pretende contribuir a mejorar la comprensión de la situación educativa y propiciar acciones y decisiones que permitan cambiar y mejorar.
4. **Establecimiento de incentivos:** promover la mejora del desempeño de los/as estudiantes. Los incentivos pueden ser explícitos o implícitos, puede

ser una calificación o el propio estímulo de poder aprender y desarrollar mejor su trabajo.

Definir el propósito de nuestra evaluación nos permitirá definir su contenido y el momento del proceso formativo en que se implementará.

3.2 Segundo paso: ¿qué evaluar?

Definir qué vamos a evaluar implica tanto una selección como una construcción conceptual. En primera instancia supone delimitar aquellos contenidos centrales de nuestra enseñanza. Es decir, el núcleo de contenidos que consideramos fundamentales en nuestra materia de acuerdo a nuestros objetivos, y a los que, en consecuencia, le dedicamos más tiempo en la enseñanza.

Algunos criterios que nos permiten realizar esa selección pueden ser (Litwin, 1998):

- **La representatividad:** considerar el tiempo de enseñanza que se le destinó a cada contenido que se va a evaluar para sopesar su peso relativo en el examen, particularmente al momento de diseño del instrumento.
- **La significatividad:** considerar aquello que vale la pena ser enseñado y, por ende, evaluado. Se trata de una definición disciplinar y pedagógica: relevancia en el campo de saber y potencialidad para favorecer nuevos aprendizajes.
- **La diferenciación cognitiva:** propiciar contenidos y estrategias que impliquen propuestas de análisis, síntesis y comparación, en lugar de reducirlas únicamente a la reproducción de información. Cabe aclarar nuevamente que dichos contenidos y el modo en que se evalúan deben guardar correspondencia con lo que se ha enseñado y con los modos de enseñarlo; en otras palabras, no se puede solicitar un análisis en una evaluación si nunca se enseñó a realizar uno.

Los contenidos seleccionados deben ser definidos conceptualmente. Si bien parece una tarea sencilla, cada aspecto de la realidad admite diversas

significaciones. Por ello, debemos delimitar esa realidad y hacer una “construcción conceptual” sobre los conocimientos, visiones y valores que tenemos sobre ella (Ravela, 2006). Por ejemplo, si decidimos evaluar la “capacidad lectora de nuestros/as estudiantes” debemos definir, entre otras cosas, qué entendemos por capacidad, por lectura y por grado de dominio de la capacidad lectora esperable para esos/as estudiantes en particular y con ciertos textos específicos. Un error muy frecuente es que demos por supuestas estas definiciones, asumiendo que resulta inequívoca la idea de “capacidad lectora”. Es solo a partir de la construcción conceptual de nuestro contenido que podremos construir instrumentos que nos permitan indagar sobre aquellos aprendizajes que nos interesan y no sobre otras cosas. A esta construcción conceptual del contenido la llamamos referente (Tedesco et al, 2014).

3.3 Tercer paso: ¿cuándo evaluar?

La definición del momento de la evaluación se vincula con la temporalidad del contenido. Cualquier estrategia de evaluación de aprendizajes implica propuestas de diagnóstico, monitoreo y acreditación.

- **Evaluación diagnóstica:** tiene lugar antes de dar inicio a la enseñanza del contenido y se propone indagar sobre los conocimientos previos, ideas, hipótesis, supuestos que tienen los/as estudiantes sobre él. Resulta un punto de apoyo para ajustar la propuesta de enseñanza ya que permite conocer con antelación la relación de cercanía o ajenidad del estudiantado con los contenidos.

- **Evaluación formativa o de monitoreo de los aprendizajes:** tiene lugar durante el proceso de enseñanza. Nos permite realizar un seguimiento sobre los aprendizajes de los/as estudiantes y hacer ajustes a la enseñanza a partir de los resultados intermedios. A su vez, permite que los/as propios/as estudiantes tengan información temprana de su rendimiento y hagan ajustes en su estudio. Incluye todas las actividades que los/as estudiantes producen y entregan a lo largo del curso, siempre que sean corregidas por

el/la docente y cuenten con devolución (no es necesario que tengan calificación).

- **Evaluación sumativa:** tiene lugar después de que haya tenido lugar la enseñanza del contenido. Tiene el propósito de certificar los aprendizajes de los/as estudiantes en un momento dado. Las valoraciones vinculadas a este tipo de evaluación se manifiestan en calificaciones, las decisiones tienen consecuencias fuertes (aprobación o no) y suelen ser instancias obligatorias. Las instancias más comunes de este tipo de evaluación son los parciales, trabajos prácticos y finales.

3.4 Cuarto paso: ¿cómo diseñar una evaluación justa y relevante?

Como no tenemos acceso directo y objetivo a la realidad en general, ni a la mente de nuestros/as estudiantes en particular, necesitamos construir mediaciones que nos permitan aproximarnos a la realidad que queremos evaluar. Llamamos a las mediaciones evidencia empírica, que es toda pieza de información que muestra un aspecto de la realidad que nos interesa conocer y evaluar (Ravela, 2006).

Para producir evidencia empírica en forma sistemática construimos instrumentos. Diversificar las instancias de evaluación y los instrumentos nos permiten construir evidencia empírica más sólida, siempre considerando las restricciones de tiempo y de costos necesarios. Para definir los instrumentos a implementar debemos considerar tanto las potencialidades y las limitaciones de cada uno, como la coherencia con las experiencias de aprendizaje propuestas a los/as estudiantes para dichos contenidos.

Cada tipo de instrumento nos permite acceder a diversa información sobre el aprendizaje estudiantil (más o menos profunda, del proceso o de un momento dado, de alguna de las aristas o de otras, más integral o más segmentado) e implica distintos tipos de intervención o guía docente y actividad estudiantil.

a. **Cuestionarios de preguntas cerradas y respuesta múltiple:** Se evalúan los conocimientos a partir de la elección de opciones predefinidas. Las preguntas

son de tipo convergente y no requieren argumentaciones o explicaciones. Permiten evaluar diversidad de contenidos en su versión proposicional (datos, información, matrices conceptuales, y proposicionalmente sobre procesos, prácticas, habilidades, experiencias). La evidencia que produce da cuenta de un resultado, del estado de un conocimiento, y no del proceso de pensamiento o análisis que llevó a la construcción de la respuesta. La información que brinda para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es más bien escueta. Es un instrumento muy estructurado y directivo.

Es fundamental su diseño, las preguntas tienen que ser claras y autosuficientes, su secuencia debe ser prevista y las opciones de respuesta precisas y construirse a partir del análisis de los errores típicos estudiantiles. Si bien el diseño del instrumento tiene un alto costo en tiempo y trabajo docente, su corrección es de muy bajo costo.

b. Cuestionarios de preguntas abiertas: Se evalúan los conocimientos de manera proposicional. Las preguntas pueden variar entre convergentes y divergentes y requieren del desarrollo argumental o explicativo por parte del estudiantado. Permiten evaluar diversidad de contenidos en su versión proposicional (datos, información, matrices conceptuales, y proposicionalmente sobre procesos, prácticas, habilidades, experiencias). La evidencia que produce puede dar cuenta de resultados o de procesos elaborados. La información que brinda para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es variada y depende en gran medida de la calidad de las consignas y preguntas, pero suele ser más completa y profunda que en los cuestionarios cerrados de opción múltiple porque da cuenta de procesos, explicaciones y argumentaciones. Es un instrumento estructurado en su propuesta y flexible en su resolución.

El diseño de estos cuestionarios es tan importante como la corrección, las preguntas o consignas tienen que ser coherentes con aquellas propuestas durante la enseñanza del contenido. El costo más alto en tiempo y trabajo docente se da en la corrección y devolución de la producción estudiantil.

c. Pruebas centradas en la producción estudiantil: Se evalúan los conocimientos de manera integrada. Las consignas suelen ser más abiertas (menos guiadas por el/la docente) y divergentes. Promueven la diversidad en

respuestas y estrategias de resolución, en donde el estudiantado tiene un mayor control de su producción. La evidencia que produce da cuenta de procesos elaborados y habilita diversos formatos de producción: ensayos, trabajos de investigación, indagaciones, resolución de situaciones problemáticas, articulación y análisis crítico, análisis documental, producción gráfica o audiovisual, etc. La información que brinda para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje suele ser completa, compleja y profunda. La evidencia producida no sólo remite a contenidos conceptuales, sino también a prácticas, habilidades y destrezas (dependiendo del formato propuesto).

El costo de tiempo y trabajo docente en el diseño es variable, las situaciones problemáticas o análisis críticos requieren más trabajo que el ensayo. Sin embargo, en todos los casos, el costo de corrección y devolución es alto.

d. Registro docente de observación práctica: Se evalúan los conocimientos a través de la observación, su registro y comunicación. El tipo de consigna puede ser variada en su complejidad, así como en la convergencia o divergencia que busca. La principal característica se vincula al tipo de contenidos que permite evaluar: prácticas, habilidades, disposiciones, destrezas, competencias, capacidades. Es el registro de la observación lo que permite producir la evidencia, objetivar lo observado y producir un documento comunicable y que admita el diálogo reflexivo con el estudiantado. La información que brinda para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje suele ser completa, compleja y profunda.

El costo en tiempo y trabajo docente se centra en el registro, corrección y devolución de lo observado. Sin embargo, no debemos perder de vista el diseño del instrumento para registrar la observación, ya que son las pautas o preguntas diseñadas las que guiarán nuestra mirada y registro.

Los distintos tipos de instrumentos pueden variar en la **modalidad** de implementación según los objetivos de enseñanza propuestos. Se puede optar por modalidades de evaluación *orales, escritas o prácticas; individuales, grupales*

o colaborativas; virtuales o presenciales; sincrónicas o asincrónicas. En función a la modalidad elegida (combinación específica de los distintos criterios) variará la propia experiencia de evaluación y su contenido, así como su validez y confiabilidad.

En consecuencia, la definición del instrumento y de su modalidad de implementación afectan de manera directa a su validez, confiabilidad, practicidad y utilidad (Camilloni, 1998). No contemplar estos criterios para la definición de los instrumentos suele ser un error muy común al momento de diseñar e implementar nuestras evaluaciones y muchas veces, vuelve los resultados inválidos:

- **Validez de contenido y de construcción:** un instrumento cumple con el criterio de validez cuando evalúa una muestra significativa del contenido enseñado, cuando las estrategias de evaluación resultan coherentes con las modalidades de enseñanza, y cuando al comparar los instrumentos diseñados a lo largo de una unidad curricular conserva coherencia.

En términos generales, podemos decir que un instrumento es válido cuando evalúa lo que pretende evaluar. Por eso, no se puede determinar su validez de manera absoluta, sino en relación con los propósitos y la situación específica de aplicación.

- **Confiabilidad:** un instrumento cumple con el criterio de *confiabilidad* cuando es preciso y justo en la recolección de la evidencia de aprendizaje. En términos generales, debe permitir distinguir los aspectos que intenta medir (los aprendizajes) de otros factores que pueden incidir en el rendimiento estudiantil (como el azar, la fatiga o los estados de tensión nerviosa de estudiantes o docentes).

Además de la precisión y exactitud, la confiabilidad de un instrumento se basa en su estabilidad; es decir, que logra evaluar lo que busca en cualquier ocasión en que se aplique y con poca variabilidad en función de quién evalúa.

- **Practicidad:** un instrumento de evaluación cumple con el criterio de *practicidad* en términos de administrabilidad, factibilidad, relación de tiempos y costos.

- **Utilidad:** un instrumento de evaluación cumple con el criterio de *utilidad* cuando resulta útil para aquello que se usará la información.

3.5 Quinto paso: ¿cómo valorar los resultados?

El objeto de toda evaluación es establecer un juicio de valor sobre la realidad, que surge de contrastar la evidencia empírica con el referente (Ravela, 2006). Todo juicio de valor es un conjunto de apreciaciones, cuya formulación depende de los propósitos de la evaluación. Entonces, esta valoración puede resumirse, o no, en un puntaje o categoría. El proceso de valoración es la *corrección* y el resumen, en caso que se formule, la *calificación*, que implica asignar una marca cualitativa o cuantitativa a una producción para otorgarle una medida.

En las evaluaciones educativas hay tres maneras de formular juicios de valor: a partir del contraste absoluto con el referente, denominado *criterial*; a partir de la comparación *relativa* entre individuos o unidades, denominado normativo, y a partir del análisis de los cambios de un mismo individuo o unidad, denominado *de progreso* (Ravela, 2006).

- *Enfoque criterial:* consiste en privilegiar el contraste del desempeño de un individuo (a partir de la evidencia empírica construida) con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio (un referente). Muchas veces se define distintos niveles de logro en ese dominio y se busca establecer en qué nivel se encuentra cada individuo (Ravela, 2006).

- *Enfoque normativo:* pone el foco de atención en ordenar a los individuos evaluados con el fin de compararlos entre sí. La preocupación está en el lugar relativo en que se encuentra cada individuo en el conjunto y no en la descripción de sus niveles de logro en un dominio. En otras palabras, importa menos qué es lo que “sabe” o domina un individuo específicamente, que si “sabe” “más o menos” que los/as otros/as. Este enfoque suele utilizarse en instancias de selección. El mayor riesgo de utilizar este enfoque es que al basar su valoración entre individuos, no atiende a la definición del referente y al nivel de logro

mínimo que se espera de un dominio en función a los propósitos de la enseñanza y la evaluación. En otras palabras, sólo permite saber la ubicación del individuo en el grupo, pero nada dice del nivel de logro alcanzado por cada individuo en el dominio. En un grupo con alto nivel de logro, puede valorarse mal a un individuo con un alto nivel de dominio absoluto, en un grupo con bajo nivel de logro general puede valorarse bien un individuo con un bajo nivel de dominio absoluto (Ravela, 2006).

- *Enfoque de progreso*: el énfasis está en analizar cuánto ha cambiado un individuo en relación a un punto de partida o línea de base anterior. Generalmente este enfoque opera dentro de un enfoque criterial, porque se analiza el progreso de un individuo dentro del dominio evaluado. Aunque también puede realizarse dentro de un enfoque normativo, que posibilita la valoración del progreso relativo (Ravela, 2006).

En la práctica podemos combinar los enfoques, aprovechando sus fortalezas y compensando las debilidades que cada enfoque tiene por separado.

El proceso de valoración puede verse afectado por apreciaciones personales del profesorado (Camilloni, 1998). Son juicios estimativos que suelen viciar el proceso de valoración. Algunas causas frecuentes de este tipo de errores son:

1. *Información insuficiente*: valoración del rendimiento estudiantil sin la cantidad de evidencia empírica necesaria para hacerlo de modo justo. Con información incompleta los juicios emitidos se ven influidos más por circunstancias azarosas que por una cuidadosa ponderación de los logros y los errores.

2. *Efecto halo*: valoración sobre un aspecto específico de un individuo basándose en una idea general que se tiene de él. Si la impresión general es favorable, será hipercalificado en los rasgos positivos y viceversa. Es la tendencia a evaluar una parte en función del todo. Aparece tanto en la predisposición de calificar las nuevas producciones en función de la idea general del/la estudiante, como por sus disposiciones y modos o por los logros de personas cercanas a ellos/as, como sus hermanos/as.

3. *Hipótesis de la personalidad implícita*: valoración influenciada por creencias sobre rasgos de personalidad del/la estudiante. Opera derivando la cualidad de una parte conocida al todo.

4. *Tendencia a la categorización*: valoración a partir de la atribución al estudiante de características propias de un grupo al que se supone pertenece. La base de las categorizaciones está constituida por estereotipos. Los efectos distorsionadores se manifiestan cuando las categorías empleadas son pocas, tendiendo a la sobresimplificación. Puede ser fuente de tres tipos de errores: ubicación equivocada de un individuo en una categoría que no le corresponde por defectuosa interpretación de los datos, deformación de las percepciones y los juicios por el manejo de una clasificación organizada sobre un número insuficiente de categorías, y empobrecimiento de la observación por empleo de categorías definidas sobre la base de muy pocos rasgos.

5. *Primacía de la primera impresión*: valoración influenciada por la primera impresión causada por el individuo. Juicios teñidos por el efecto inicial, donde las impresiones posteriores se distorsionan buscando ajustarse a él. Para menguar las distorsiones parece ser central que esas primeras impresiones sean numerosas, ricas y variadas, lo que permitirán ser más flexibles al momento de recibir información adicional, modificando y ampliando fácilmente el juicio original.

6. *Primacía de la última impresión*: valoración influenciada por la última impresión, que conduce a la categorización de todo el conjunto. Juicios globales teñidos por la última respuesta de un examen o la última intervención o el rendimiento en la última instancia que tiende a distorsionar las anteriores. Para menguar la resonancia afectiva de una impresión es necesario un análisis cuidadoso de todas las respuestas, intervenciones e instancias.

7. *Influencia del aspecto físico*: valoración con información insuficiente acerca del rendimiento estudiantil que busca apoyo en la observación de su aspecto físico. Se infieren características de la personalidad en base a las expresiones.

8. *Proyección docente*: valoración impregnada de la proyección de los conflictos o problemas del propio docente.

9. *Marco de referencia estrecho*: valoración basada en la comparación con el rendimiento de otros individuos. Los errores se basan en no fijar previamente los criterios y estándares de desempeño. La calificación deja de depender del rendimiento de cada estudiante, para depender de la influencia del rendimiento de otros/as estudiantes.

10. *Error por generosidad*: valoración teñida por la propia inseguridad docente al calificar a los/as estudiantes. La falta de criterios y de definición del referente, así como de exactitud de las medidas obtenidas genera, en los casos en que notas desfavorables pueden afectar seriamente a los/as estudiantes, una tendencia a ser generoso/a en la nota.

Conocer los principales errores o distorsiones provocadas por estas apreciaciones personales del profesorado es un primer paso para menguar su influencia. Sin embargo, para realizar juicios de valor pertinentes y justos resulta indispensable que definamos con claridad el referente, con sus dimensiones y criterios de corrección, así como la definición de los niveles de logro relativos al dominio evaluado.

Un instrumento que permite tanto un alto nivel de objetivación en la corrección, así como la elaboración de devoluciones adecuadas y en tiempo de las evaluaciones es la rúbrica. Las rúbricas son escalas de evaluación en las cuales se establecen niveles progresivos de dominio relativos al desempeño que los/as estudiantes evaluados muestran respecto de un proceso o producción determinada (Díaz Barriga, 2005). Esta estrategia de corrección valora el desempeño a partir de criterios y permite acordar al interior del equipo docente cuál es el nivel de desempeño que se considera satisfactorio o no satisfactorio en un examen. Asimismo, permite definir distintos niveles de logro en cada dominio o criterio establecido para facilitar la asignación de la calificación.

Compartir las rúbricas con el estudiantado antes de las instancias de evaluación permite que ellos/as tengan claridad respecto del referente y de las dimensiones y criterios que guiarán la valoración de sus producciones. Esta anticipación potencia las técnicas y hábitos de estudio, así como el foco y la cualidad del mismo.

Existen diversas herramientas que facilitan la elaboración de rúbricas, entre ellas:

- <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/MatrizValoracion>

- <http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>

3.6 Sexto paso: ¿qué hacer con los resultados?

La vocación de toda evaluación es tener alguna consecuencia sobre la realidad. Hay distintos tipos de consecuencias (tal como señalamos en el apartado de propósitos), pero siempre tiene alguna, al menos una nueva comprensión de la realidad evaluada que nos permita pensar nuevos modos de actuar (Ravela, 2006).

Existen consecuencias “fuertes” y “blandas”, algunas más explícitas y formales y otras menos, pero siempre intentan afectar y/o modificar el aspecto de la realidad evaluada. La evaluación por sí misma no produce los cambios, son los actores haciendo uso de los resultados y tomando decisiones a partir de las valoraciones los que lo hacen (Ravela, 2006).

Es importante que contemplemos los *efectos no deseados* que pueden tener las distintas consecuencias, para estar atentos y generar estrategias que tiendan a disminuirlos.

Las evaluaciones con *consecuencias fuertes*, pueden tener como efecto no deseado el incremento de niveles de recursada y de abandono. Conocer esta posibilidad, posibilita implementar estrategias que complementen dichas instancias de evaluación para evitar el incremento indeseado de estos indicadores. Podría anticipar a los/as estudiantes su estado de conocimiento y la distancia respecto del referente que será evaluado a través de instancias de monitoreo de los aprendizajes o proponer instancias de apoyo a los aprendizajes entre los resultados de dichas evaluaciones y su recuperatorio. Asegurarnos que los instrumentos y su implementación cumplan con los criterios de validez y confiabilidad permite menguar los efectos no deseados de

este tipo de evaluación. Del mismo modo, diversificar las instancias y propuestas de evaluación, así como también asegurarnos que evaluamos lo enseñado y del modo que lo enseñamos.

Por su parte, las evaluaciones con *consecuencias blandas* (o de mejora), pueden tener como efecto no deseado el bajo impacto en la realidad. El tipo de consecuencias que tenga este tipo de evaluaciones depende del grado en que nos apropiemos de los resultados y los utilicemos para generar nuevas estrategias que permitan mejorar los resultados obtenidos, tanto desde la enseñanza como desde los aprendizajes.

Entonces, nuestra responsabilidad como evaluadores/as no termina al corregir, sino que supone también la toma de decisiones a partir de la valoración y la *comunicación de los resultados* a los/as estudiantes. Estas *devoluciones* buscan propiciar la formación integral de los/as estudiantes e impactar tanto en su nivel de logro sobre el dominio evaluado como en los modos de aprenderlo. Para ello, se propone que contemple las siguientes características (Tedesco et al, 2012):

- Sea oportuna: debe darse a conocer en el momento exacto, cuando es posible intervenir sobre el proceso.
- Sea continua y propicie el diálogo: debe sostenerse durante la marcha de todo el proceso y propiciar el diálogo con el estudiantado, habilitando la escucha, las dudas y demandas.
- Ser significativa: debe seleccionar y comunicar las partes esenciales, básicas y relevantes para seguir aprendiendo.
- Sea completa y suficiente: debe reportarse lo justo y necesario para ayudar a abordar los problemas resultantes, sin exceso que entorpezca su asimilación.
- Sea comprensible: debe ser autosuficiente y clara por escrito para que el/la estudiante pueda volver a ella cuantas veces lo requiera.

Algunos consejos para hacer devoluciones (Tedesco et al, 2012):

- Mencionar brevemente algo positivo: es importante mostrar aquello que los/as estudiantes hicieron bien para que construyan más conocimiento en base a sus fortalezas.
- Identificar y explicitar el/los problema/s principal/es: puede aparecer como un comentario al final del trabajo que retome de manera clara los errores principales para que el/la estudiante construya a partir de ahí.
- Si el trabajo tiene serios problemas o problemas difíciles de definir, reunirse con el/la estudiante para clarificarlos y colaborar en su comprensión.
- Que la fecha de devolución sea comunicada y anterior a la siguiente instancia de evaluación.

4. Últimas recomendaciones generales para acompañar a los/as estudiantes en la evaluación

Las instancias de evaluación suelen generar una serie de emociones que pueden interferir con el desempeño de los/as estudiantes en la evaluación. Por eso, es importante que como docentes desarrollemos una serie de estrategias que acompañen a los/as estudiantes y colaboren con su mejor rendimiento:

- Comunicar los criterios de evaluación desde el comienzo del período: dar ejemplos de qué sería una buena resolución del examen, dar reglas claras, comunicarlo con tiempo.
- Comunicar a los/as estudiantes que habrá coherencia entre lo enseñado y evaluado: que el estudiantado conozca los criterios, contenidos e instrumentos de evaluación de antemano.
- Comunicar el cronograma de instancias de evaluación y colaborar en la planificación estudiantil.
- Asesorar a nuestros/as estudiantes respecto de qué y cómo estudiar: ofrecer herramientas para organizar de manera útil su estudio.
- Promover el estudio en grupo: algunas investigaciones acuerdan que quienes estudian en grupo tienden a aprender mejor y tienden a superar mejor las situaciones de ansiedad que genera el examen (Mealey y Host, 1992).
- Ofrecer clases de revisión u horas de consulta extra antes del examen.

- Ofrecer diversidad de instancias e instrumentos de evaluación: de este modo se distribuye la ansiedad y el volumen de contenidos a estudiar.
- Generar instrumentos accesibles.
- Realizar devoluciones claras, precisas y en tiempo.
- Ofrecer la oportunidad de revisar la propia producción a partir de la devolución docente.

Bibliografía

Camilloni, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En Camilloni, A. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, 9- 33. Buenos Aires: Paidós

Camilloni, A. (s/f) Las apreciaciones personales del profesor. mimeo

Carli, S. (2012). El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI

Davini, M. C. (2011). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.

Litwin, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En Camilloni, A. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, 11-34. Buenos Aires: Paidós

Lucas, A. F. (1990). "Using psychological Models to understand student motivation", en Svinicki, M. D. (ed.): The Changing Face of College Teaching. New Directions for teaching and learning nº 42. San Francisco, Jossey-Bass.

Mealey, D. L. y Host, T. R. (1992). "Coping with Test Anxiety", College Teaching, 38(4), pp. 196-199.

Ravela, P. (2006). Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas. Montevideo: PREAL.

Rinesi, E. (2015). Filosofía y política de la Universidad. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento

Steiman, J. (2010). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tedesco, J.C., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2012). "Evaluación de los aprendizajes". Serie Caja de Herramientas. Buenos Aires: PME-UNSAM - UNSAM Edita

Tedesco, J.C., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2014). Pedagogía y democratización de la universidad. Buenos Aires: Aique.