

¿Para qué sirve evaluar?

Neus Sanmartí. UAB

En el documento “Bases para una Ley de Calidad de la Educación” hay dos palabras que se repiten con insistencia y que se relacionan íntimamente: evaluación y esfuerzo. Coincido plenamente con la idea de que la evaluación es el motor del aprendizaje, pero discrepo del todo con la visión de evaluación que el documento transmite. Pensar que las amenazas de suspensos o repeticiones de curso estimulan a todos los niños y jóvenes es, por un lado, desconocer la realidad y, por otro, incentivar valores que poco tienen que ver con la cooperación y la búsqueda de placer en el propio conocimiento.

Además, cuando se pone el acento en la vinculación entre esfuerzo y evaluación calificadora se hace recaer en los alumnos y alumnas todas las culpas del fracaso: si no aprueban es porque no se esfuerzan, y no porque el sistema social sea discriminatorio, o porque los medios y la organización de los centros no favorezcan el trabajo eficiente del profesorado, o porque los métodos aplicados para enseñar no sean los adecuados.

En este sentido es de interés reproducir lo que escribían los alumnos de la escuela de Barbiana (1969:77) sobre “repetir”: *“Es bien sabido que para hacer todo el programa no bastan las horas de clase actuales. Hasta ahora habéis resuelto el problema de forma clasista. A los pobres les hacéis **repetir** el curso. A la pequeña burguesía les **repetís** las clases (repasos, clases especiales y particulares). Para la clase alta no hay problema, todo es **repetición**. A Pierino, aquello que le enseñáis ya lo ha oído en casa”*.

¿A más evaluación-calificadora más aprendizaje?

En el actual discurso dominante se vincula la evaluación calificadora al aprendizaje como si fuera su causa y no la consecuencia. Se opina que los alumnos no se esfuerzan y no aprenden debido a que la evaluación no tiene como finalidad la selección de los que puedan pasar de curso. Se valora también que el hecho de que no haya exámenes en septiembre es un error, ya que, si los hubiese, algunos alumnos estudiarían en verano y recuperarían retrasos en el aprendizaje.

Pero no debería olvidarse que unos buenos resultados en una evaluación final es la consecuencia de unos buenos aprendizajes, y no la causa. Es cierto que algunos alumnos estudian ‘para el examen’, pero generalmente sus aprendizajes son muy poco significativos y se olvidan rápidamente. También es cierto que algunos alumnos, animados por sus familiares con algún tipo de refuerzo en función de los resultados -ya sea un premio o simplemente valoración afectiva-, tienen más incorporado el valor del estudio que otros cuyos ambientes son menos estimulantes. Pero será difícil que estos últimos se motiven más si se les somete a más exámenes y se les amenaza con repetir curso. Más bien ocurrirá lo contrario.

La única afirmación generalizable es que, cuanto más se aprende, mejores resultados se obtienen en exámenes finales y mayor es la motivación y el empeño que se pone en continuar aprendiendo, difícilmente es al revés. Es bien sabido que la verdadera motivación se da cuando los alumnos descubren el placer que proporciona el poder utilizar un nuevo conocimiento para entender un libro, resolver problemas, explicar los fenómenos que suceden a nuestro alrededor, interpretar un cuadro o escuchar música. Si

no se aprende, los exámenes y las evaluaciones calificadoras sólo conllevan más desánimo y deserción en el esfuerzo por continuar intentándolo.

Sucede lo mismo que con los profesores: es muy dudoso que éstos mejoren en el ejercicio de la profesión sólo porque se les evalúe más y más, sin poner los medios para que puedan aprender a enseñar mejor y, consecuentemente, consigan que sus alumnos aprendan.

¿El examen y la evaluación son un incentivo para el estudio?

El profesorado que ha trabajado con alumnos de niveles socioculturales bajos, desmotivados o con dificultades para el aprendizaje, sabe que los suspensos no son un incentivo para estudiar más. Y a menudo ocurre que el propio entorno social se encarga de restar valor a los resultados académicos. Para la mayoría de la población estudiantil, aprobar o llegar a estudiar en la universidad no se percibe como algo importante, ni para ganarse la vida, ni para ser feliz. Es posible que, si para sacar el carnet de conducir fuera necesario tener el graduado escolar, cambiaría algo la situación. Pero, en el contexto actual, a los jóvenes les es difícil reconocer el posible beneficio a largo plazo de un aprobado.

Además, como el fracaso es muy alto, en los grupos-clase se crean contravalores, de tal forma que muchas veces el aprobar está mal visto entre los adolescentes. Sin necesidad de exámenes ni evaluaciones ‘objetivas’ los alumnos perciben si son capaces de resolver adecuadamente las tareas que se les propone y, cuando comprueban que no, su reacción más habitual no es esforzarse más, sino desprestigiar al que aprende y crear problemas en el aula.

Ya desde el parvulario los niños y niñas perciben bien si tienen éxito o no, y actúan en consecuencia. Por ejemplo, una maestra explicaba que un alumno de 5 años dejó de dibujar en clase y, al investigar posibles causas, comprobó que ello sucedía desde que lo había situado al lado de otro que dibujaba muy bien. El niño, comparándose con su compañero, se autoevaluó negativamente y se negó a trabajar. Para superar este problema a la maestra no se le ocurrió poner más ‘exámenes’ sino que le enseñó técnicas para mejorar sus dibujos, promovió que el compañero le explicara como lo hacía y le ayudó a reconocer sus pequeños avances, con lo que poco a poco fue adquiriendo confianza en sus propias posibilidades.

Si en una clase dominan o son líderes los alumnos que no tienen éxito, rápidamente se institucionalizan valores colectivos que desprestigian a los que obtienen buenos resultados. Insistir en más exámenes, notas y repeticiones, sólo conduce a aumentar la tensión en el aula. El primer reto de cualquier profesor (o, mejor, de un equipo de profesores) es detectar rápidamente cualquier indicio de clima desfavorable hacia el estudio y anticipar medios para conseguir que no se transforme en una actitud permanente. Prevenir es mucho mejor que curar.

¿Un mejor aprendizaje requiere una buena evaluación?

Para prevenir el fracaso es necesario evaluar muy bien, pero con finalidades formativas y formadoras. Sin identificar las dificultades de cada alumno y alumna y sus posibles causas, no hay posibilidad de ayudarles a superarlas y, sin enseñarles a autoevaluarse para que ellos mismos sean capaces de encontrar caminos para salvar los obstáculos, difícilmente aprenderán a aprender.

El problema del profesorado (y del propio alumno) es entender por qué se cometen los errores. Por tanto, la evaluación importante no es la que lleva a poner una 'nota' sino la que posibilita comprender la 'lógica' aplicada por el alumno, que es totalmente normal que sea distinta de la del profesorado (Astolfi, 1999).

Esta evaluación tiene unas características muy diferentes de las que habitualmente se asocian al concepto (Jorba y Sanmartí, 1996; Sanmartí, 2001). Por ejemplo:

- Las preguntas se plantean de forma abierta, para que el alumnado tenga que escribir bastante (incluso en matemáticas) y pueda expresar sus razonamientos. Sólo de esta forma se pueden detectar las causas de las dificultades.
- Se busca reconocer más cómo el alumno se representa lo que ha de hacer para resolver una tarea, que cómo la resuelve. Por ejemplo, es mejor preguntar "En qué has de pensar para decidir si un material es una mezcla o un compuesto", o "Qué pasos se han de aplicar para sumar fracciones y por qué" que preguntar "Clasifica los materiales... según sean mezclas o compuestos", o "Suma las fracciones..."
- Cuando se analizan los resultados se hace indicando los razonamientos incorrectos, sus posibles causas, **sin** poner números. Todos los estudios muestran que, cuando se ponen notas, los alumnos no leen los comentarios y no reconocen lo que deben mejorar (Black y Wiliam, 1998).
- Inmediatamente después de detectar las dificultades se deben poner los medios para ayudar a los alumnos a superarlas. Hay que evitar que a un pequeño error se vayan sumando otros muchos, y que todos juntos se conviertan en un obstáculo insuperable. Y cada dificultad se debe abordar por separado, poco a poco.

Las 'recuperaciones' planteadas al final de un proceso de aprendizaje sirven de muy poco, ya que son dirigidas a los alumnos que han fracasado. La evaluación importante y la consecuente regulación es la orientada a prevenir el posible fracaso. Y en esta tarea pueden y deben colaborar todos, incluso los propios alumnos ayudándose unos a otros.

¿Tiene sentido una evaluación calificadora?

La evaluación vista como calificación es importante, ya que permite ponerse a prueba uno mismo y constatar resultados. Además es necesaria cuando se han de seleccionar las personas más idóneas para la realización de determinados estudios con mucha demanda, o para ejercer una profesión.

Pero esta evaluación sólo debería plantearse cuando hay ciertas posibilidades de éxito. Ir al fracaso a sabiendas tiene consecuencias emocionales importantes que es absurdo acarrear. Lo razonable es que un estudiante se someta a una evaluación de este tipo cuando considere que está preparado.

En nuestro sistema educativo los alumnos van demasiadas veces a un examen sin saber si saben, a 'probar suerte'. Esta cultura, que sí es totalmente contraria a lo que implica aprender, conlleva que muchas veces se defienda la conveniencia de 'más exámenes' (parciales, de recuperación, en septiembre, más convocatorias...) como sinónimo de más probabilidades de éxito, pero no de saber más.

Al mismo tiempo no debe olvidarse que los sistemas de evaluación con finalidades selectivas son los que condicionan qué y cómo se enseña, y qué y cómo se estudia. Si las pruebas que plantea el profesorado son memorísticas los alumnos sólo buscan la forma de recordar y no la de entender. De la misma forma, los profesores enseñan teniendo en cuenta el tipo de exámenes externos que se proponen a sus alumnos, por lo

que se puede afirmar que el verdadero currículo no es el que se escribe en normas ministeriales, sino el que se percibe a través de los sistemas de evaluación aplicados.

Dicho de otra forma, el valor de la evaluación externa reside fundamentalmente en que se de a conocer a profesores y alumnos (y a las familias) qué es lo que la sociedad, el gobierno o la universidad considera importante que se enseñe y aprenda. Pero esta función se puede ejercer con evaluaciones diagnósticas y comparativas, sin necesidad de ser selectivas. De ahí la proliferación en los últimos años de trabajos con esta finalidad como APU, TIMSS, PISA, los que realiza el INCE o similares.

Según sean los exámenes planteados se promoverá la enseñanza de contenidos muy diversos y con metodologías distintas. Por ejemplo, no es lo mismo preguntar:

“El autobús que conduce Ray funciona, a igual que otros muchos, con un motor diesel. Estos autobuses contribuyen a la contaminación ambiental.

Un amigo de Ray trabaja en una ciudad donde hay tranvías eléctricos. El voltaje necesario para su funcionamiento proviene, a través de cables, de una central eléctrica que funciona quemando carbón.

Hay personas que defienden la instalación de tranvías argumentando que estos medios de transporte no contaminan el aire.

¿Estas de acuerdo con esta afirmación? Justifica tu respuesta”.

tal como se hace en el proyecto PISA (OECD, 2000) -15 años-, que preguntar:

“Para que las plantas fabriquen su alimento, ¿qué componente del aire es necesario?:

- a) Ozono
- b) Nitrógeno
- c) Vapor de agua
- d) Anhídrido carbónico”

como se hace en el INCE (2002) -11 años-:

De las anteriores reflexiones se puede concluir que la evaluación es el componente principal de todo proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin evaluación nos faltan referentes y no podemos identificar qué aspectos debemos mejorar, ni cuál es la causa de los errores que se cometen mientras se está aprendiendo, que por otro lado es totalmente normal que se cometan. Pero al mismo tiempo, la evaluación con finalidades calificadoras y selectivas, planteada sin que los alumnos tengan posibilidades de éxito, sólo promueve más fracaso y pérdida de autoestima. La cultura del esfuerzo pasa por crear ambientes de aprendizaje estimulantes y por ofrecer todo tipo de ayudas para superar las dificultades. Convendría no olvidarlo.

Referencias

Alumnes de l'escola de Barbiana (1969). *Carta a una mestra*. Barcelona: Ed. Nova Terra.

Astolfi, J.P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Colección: Investigación y enseñanza, 15. Sevilla: Ed. Díada.

Black, P.J.; Wiliam. D. (1998). Assessment and clasroom learning. *Assesment in Education*, 5(1), 7-74.

INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) (2002). Evaluación de la educación primaria 1999. Fallos y dificultades de los alumnos en la prueba de Conocimiento del medio. Madrid: MECED.

Jorba, J.; Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.

OECD (2000). *Mesuring student knowledge and skills. The PISA 2000. Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Inquiry*. Paris: OECD Pub. Service.

Sanmarti, N. (cra.) (2001). Evaluación para aprender. *Temáticos Escuelas Española*, 2.

(Referencia article:

SANMARTÍ, N. (2002). ¿Para qué sirve evaluar?. *Organización y gestión educativa*, XLIV, 17-19.