

HACIA LA EVALUACIÓN ANALÓGICA

Maurizia D'antoni

Introducción

La evaluación ha marchado siempre paso a paso con la ciencia de la educación producto de un momento histórico dado, de las inquietudes o de las necesidades a las que la sociedad ha pedido se diera respuesta.

Evaluación y proceso educativo de la mano, entonces, para expresar y para cumplir también las tareas encomendadas a nivel social.

El surgimiento de la idea de la escuela pública de masas es el acontecimiento histórico que enmarca las primeras investigaciones acerca de evaluación: su "cientificidad", en el sentido de cuán subjetiva o cuál eficacia predictiva podían llevar consigo los instrumentos tradicionales de medición y la evaluación.

Las primeras investigaciones

En la dirección de la necesidad de evaluar con objetividad, con criterios comunes para todos, avanzan Starch y Elliot, en 1910. Los mismos autores en años posteriores continuarán la búsqueda y otros investigadores los seguirán, en los Estados Unidos, luego en Europa.

Nuevamente hay que subrayar que la investigación se da en ciertas áreas geográficas porque es allí que la escuela de élite se va transformando lentamente en escuela de masas (Grandi, 1977) y el cambio social requiere una nueva ciencia evaluativa.

Otro ejemplo relativo a la relación entre educación y evaluación de un lado y situación socio-cultural del otro es el interés que se manifiesta en los años sesentas, y continúa por

cerca de dos décadas, por el ensanchamiento de la base de la educación.

Como es conocido, en ese momento histórico, varios grupos alrededor del mundo plantean la necesidad de abrirle las puertas de la educación a grupos más amplios de estudiantes, sin distinción de su estrato social.

Este es el momento en que los estudiosos se empeñan en investigar si los juicios que las escuelas expresan se distribuyen de manera equitativa entre las clases sociales o si, al contrario, existen condicionamientos sociales de base que afectan el rendimiento académico. Desde Moon, 1957, y Yates y Pidgeon, en el mismo año en Gran Bretaña, hasta Lindqvist, 1961 en los Estados Unidos, o Andreani, 1961 y Gattullo, 1970, en Italia (cit. por Grandi, 1977 y Scurati, 1993), alrededor del mundo el interés de la investigación empieza a ir más allá del deseo de precisión en los instrumentos de medición para involucrar temas como la relación entre condición socioeconómica de la familia y éxito escolar.

El clima cultural que sale a flote, al revisar las investigaciones de los años 60 y 70 en el campo de la evaluación, podría interpretarse como un clima de desconfianza hacia la validez y confiabilidad de los instrumentos evaluativos que sirven para la acción selectiva en la escuela. La selección de los estudiantes, la decisión de quién "sale adelante" y quién "se queda", quién recibe las mejores notas y quién las peores o quién pasa los exámenes de admisión y quién es reprobado, se percibe como basada más que en el rendimiento académico de cada alumno, en la clase social de origen de los estudiantes.

El surgimiento de la "pedagogía de la curva J" de De Landsheere (1971 y posteriores) en

Bélgica, el concepto de enseñanza individualizada y de evaluación formativa pueden ser interpretados como una reacción ante el panorama desigualitario que ofrecen las investigaciones en evaluación de la época. De Landsheere y sus seguidores cuestionan la famosa "curva normal". No se conforman con el modelo de distribución representado por la campana de Gauss, sino que quieren una pedagogía que logre registrar una grandísima mayoría de resultados exitosos, graficables a lo largo de un eje con la exclusión de una pequeña "cola". Una representación gráfica semejante a la letra "J".

Antes de De Landsheere, Scriven (1967) había propuesto el término de "evaluación formativa" en el contexto de un proceso de aprendizaje que denominó "mastery learning": adueñarse del aprendizaje mediante la aplicación de una serie de pasos en los cuales uno de ellos, muy importante, es el proceso de verificación. De esta manera, del 70 al 90% de los estudiantes alcanzarían resultados de alto nivel (cit. por Laeng, 1989).

Otros educadores (Galli y Tomazzoni, 1972, Visalberghi 1973 citados por Grandi, 1977) optan en cambio por cuestionar de plano la vigencia del "poner notas", para seleccionar de manera justa, cuando las investigaciones evidencian y confirman una situación tan dispareja entre estudiantes de diferentes clases sociales.

La evaluación de tipo sumativo cede su lugar de privilegio dentro del trabajo de clase, así como en el campo de la investigación, a la construcción de modelos diferentes, que a menudo rescatan la validez educativa del examen, aunque concebido de una forma no tradicional (Laeng).

Evaluación formativa

Los teóricos que se entregan al cambio apuestan a la calidad de la evaluación y con esta a la posibilidad de superar prácticas formativas que habían mostrado no corresponder más a las necesidades de la nueva escuela.

La propuesta es la de una intervención formativa que se preocupa de "corregir la ruta", antes de llegar al final del proceso educativo. En ese momento sería demasiado tarde y no nos quedaría más que constatar el fracaso,

por no habernos propuesto intervenir para corregir a tiempo diferencias y desigualdades.

La evaluación formativa implica mucho trabajo en el salón de clases y amplio espacio abierto para la investigación.

En la clase, proponerse cambiar la "curva normal" por una "J" lleva a la necesidad de dedicarse a la enseñanza individualizada, estudiar la posición de cada alumno y para cada uno inventar recursos para la recuperación, antes de la evaluación final.

Se trata de analizar las características cognitivas y afectivas de cada alumno y establecer si la propuesta de aprendizaje que le llevamos corresponde a sus exigencias individuales o al contrario no lo hace. (Hadji, 1992)

La segunda parte de este siglo, época en la que se pretende llevar a todos a la escuela, y la escuela a todos, contradice este su principio si no persigue conseguir resultados positivos por parte de aquellos alumnos que deben de superar los problemas de adaptación más grandes.

La enseñanza individualizada, según la opinión de Vertecchi, Nardi y La Torre (1994) ha querido:

- a) seguir a los alumnos que manifiesten mayores problemas de adaptación, con el propósito de construir una escuela con iguales oportunidades.
- b) Conseguir resultados muy buenos por parte de la gran mayoría de los estudiantes. Es decir, optimizar el trabajo de la enseñanza.
- c) Tomar en cuenta la subjetividad emocional, para que no se origine una percepción de fracaso que genere rechazo.
- d) Empeñarse en la tarea de proporcionar una enseñanza que responda a las demandas sociales y también sea respetuosa de las necesidades y peculiaridades del individuo.

Se nota claramente como este recorrido individualizado necesita de un tipo de evaluación que aclare las dificultades de cada alumno. La investigación procede, en este momento, de acuerdo con la exigencia mencionada, preguntándose acerca de cómo el individuo accede a la adquisición de conocimientos, en una secuencia.

A su vez, la actividad didáctica aquí no tendrá sentido sin una programación que defina clarísimos objetivos intermedios y finales que se quieren alcanzar.

La evaluación propone paradas a lo largo de un recorrido común, la atribución de fracciones de trabajo diferenciadas, según lo que ha resultado después de la administración de la pruebas formativas. Las respuestas del alumno evidencian sus dificultades específicas y serán relacionadas con tramos adicionales del camino **ad hoc**, con función compensatoria, para él solo.

La actividad compensatoria consistirá justamente en dar el tiempo y la manera de superar las dificultades encontradas.

Reflexiones críticas sobre la evaluación formativa

Sin duda alguna, la evaluación formativa ha representado un paso adelante, en el contexto de una escuela nueva, que se dirige a grandes masas de estudiantes y desea reducir las desigualdades que la investigación ha señalado.

De un lado, sin embargo, la escuela de masas, igualitaria, abierta a todos, como se soñó en años anteriores, ha fracasado parcialmente en su tarea. La escuela, aquí como en otros países, sigue "perdiendo" alumnos, fragmentados por lo tanto en la tarea, que ha querido darse de socialización y recuperación.

La evaluación formativa, para ser aplicada, requiere más trabajo de preparación de los docentes: una diferente organización del trabajo en el salón de clases, menos "espontáneo". Requiere, lo que es muy importante, capacitación y no solo capacitación inicial, ya que para individualizar el aprendizaje, la base de la técnica de la evaluación, sobre la cual se fundamenta la intervención correctiva. Fundamental también que, al trabajo aplicativo, se le agregue una continua actividad investigativa para el docente. Para el docente, indique direcciones para el futuro. Para todo esto, claro está, se necesitan fondos.

A causa de una, algunas o todas estas razones, se tiene la impresión que en las aulas, en las latinoamericanas en particular, la evaluación formativa no ha sido empleada nunca de manera sistemática.

Al querer replantearse en este momento el problema de la evaluación, se tiene a disposición el análisis crítico del cual ha sido objeto la evaluación formativa (Vertecchi, Nardi, La Torre, 1994).

Paradójicamente, tenemos la posibilidad de evaluar críticamente un instrumento nunca aplicado masivamente y que no ha generado un vistoso volumen de investigación en esta parte del mundo.

Algunas dudas acerca de evaluación formativa han sido las siguientes:

- La evaluación formativa funciona bien solamente en presencia de una clase bastante homogénea.

Es lógico que, necesitando de intervenciones de corrección, no se puede plantear la revisión completa de toda la materia, o muchos altos a lo largo del camino. Las intervenciones correctivas pueden agregar informaciones interesantes al cuerpo principal, pero el volumen de trabajo se hace descomunal para el enseñante si la clase presenta varios resultados muy negativos en un examen.

- La evaluación formativa puede afectar la autoestima, ya que recupera a partir de un fracaso.

Para aplicar las intervenciones correctivas hay que proceder a una evaluación y en esta se esperan algunos resultados negativos. En alumnos que tienen una historia de dificultad de inserción, la mecánica citada puede llevar consigo un efecto "depresivo". Han sido previstas variaciones que tomen en cuenta el problema, lo cual significa, sin embargo, ajustar ulteriormente el modelo.

- El mayor trabajo para la recuperación puede originar actitudes negativas por parte del estudiante.

La duración del trabajo, focalizado sobre el individuo y la toma de conciencia de la recuperación pueden afectar positivamente la marcha del estudiante. En algunos casos, sin embargo, puede pasar lo contrario: un recorrido alternativo, todo para él, puede afectar negativamente la disposición afectiva del estudiante hacia el trabajo de clase.

En resumen se puede afirmar que la evaluación formativa puede generar efectos contrarios a los esperados, dependiendo de las características peculiares de la clase.

La propuesta de la evaluación analógica

Si existen límites en el modelo formativo, esto no significa que sea recomendable retroceder a una praxis evaluativa más espontánea, es decir fundamentada en la experiencia diaria del educador y no respaldada por la investigación. Al contrario, la opinión de quien escribe es que ningún modelo evaluativo puede ser implementado si no es a partir de un trabajo de búsqueda.

Si la escuela ha cumplido a medias su tarea de "alfabetizar" a todo el mundo, más que nunca el objetivo apunta a los estudiantes que tienen mayores dificultades.

El modelo analógico se emplea corrientemente en la didáctica para transmitir información. Recurrir a una analogía mientras se está explicando algún concepto difícil en clase es una praxis didáctica conocida.

La evaluación analógica aprovecha las propiedades de la analogía, en el sentido lógico, para prever las dificultades que el alumno podría encontrar a lo largo de la actividad formativa.

Se le proponen al alumno temas, problemas, preguntas que tienen una relación lógica con el material que el maestro presentará luego en clase.

A través de una medición o evaluación previa, se proyecta la dificultad que cada alumno podría encontrar, y, a partir de dicha investigación previa, se construye el trabajo de clase con un procedimiento construido alrededor de los escollos que cada alumno puede encontrar al enfrentar la materia.

Así como existe un flujo de información que va desde el docente hacia el alumno en la explicación de tipo analógico, hay otra corriente que se devuelve, del alumno al docente, a través de la evaluación analógica.

Con respecto al modelo formativo, en el contexto del "mastery learning", este influencia una realidad ya conocida. El modelo analógico pretende anticipar las características de una realidad probable: una individualización "a priori" de la enseñanza.

La evaluación analógica fundamenta su acción sobre los principios de la analogía, expresados como en una "regla del tres": si tenemos tres elementos conocidos, podemos calcular el cuarto.

A nivel de procesos evaluativos, los tres elementos en nuestro poder son - la prueba analógica, - el resultado de la prueba analógica -los objetivos del currículo.

La " X " faltante sería el desempeño del alumno en relación con los objetivos curriculares.

Nuestra intención, al aplicar la evaluación analógica sería obtener la imagen del resultado que probablemente conseguiría el alumno, sin contar con nuestra intervención correctiva.

Al hacer eso, se eliminan los factores "depresivos" que, en la evaluación formativa, intervenían al subordinar la intervención correctiva a un fracaso.

En el presente modelo evaluativo -el cual es parte, evidentemente, de un modelo educativo más amplio el concepto de tiempo es central. Se consideran de hecho tres "duraciones":

- la *duración planificada*: esta es colectiva, consiste en la duración temporal establecida por la institución para cumplir con los requisitos del currículo;
- la *duración disponible*, en donde se cruzan la dimensión colectiva y la individual, que toma en consideración la duración real que tenemos a nuestra disposición: tiempo por ejemplo para dar "centros", tiempo dedicado a la "recuperación";
- la *duración necesaria*, individual, o la duración que cada alumno ocupa, según sus características individuales, para cumplir satisfactoriamente el programa dentro de la intervención formativa.

Los mismos conceptos temporales de frecuencia, de orden, de duración tienen sentido aquí solamente si se toma en cuenta el modelo general. Un ejemplo puede ser el maestro que "repite la materia" para los que no la entendieron: en el modelo analógico no se trata de una doble "frecuencia" de la materia, sino de una intervención programada desde el inicio.

A nivel práctico, el trabajo del docente se articulará a lo largo de diferentes pasos en la planificación. En este caso, la pregunta o el

item no seguirán a la explicación; se evalúa *antes* de dar la materia. La pregunta no tendrá referencia directa con el material que se quiere presentar, sino que estará construida para tener afinidad lógica con lo que el alumno deberá de aprender.

Por primera vez, la relación entre pregunta y contenido de la enseñanza no es directa, sino que mediatizada.

El docente trabajará, en el orden,

- individualizando un objetivo
- identificando un campo analógico
- construyendo el item.

La evaluación analógica en el futuro

La evaluación analógica ha trabajado para definir su modelo global, su vocabulario técnico, identificando los procedimientos matemáticos necesarios para la medición. (Vertecchi, La Torre, Nardi, 1994).

Se trata de trabajar ahora en la aplicación, la investigación, la retroalimentación hacia los investigadores, las propuestas para afinar el modelo. Infinitos campos de aplicación se vislumbran en el campo de la construcción de materiales didácticos.

Ojalá sea posible implementar grupos de trabajo piloto que investiguen la vigencia y la eficacia del modelo en América Latina y específicamente en Costa Rica, proponiéndose construir recorridos de tipo analógico para algunas o todas las materias que se imparten en nuestras escuelas, comparando los resultados con los de grupos de control.

Lo anterior podría darse a partir de la Escuela primaria o, al revés, de la Universidad.

Un momento histórico como lo es el presente nos empuja, como personas que trabajamos en el campo de la educación, a buscar modelos educativos más complejos y a acercarnos a los modelos que prometen logros en una de las tareas más emocionantes de la educación: no "perder" ni a un solo estudiante. Todos aprobados.

Bibliografía

- De Landsheere, Gilbert (1970-1988). *Introduzione à la recherche en èducation*. Liège, Thone.
- Grandi, Gabriella, (1977). *Misurazione e valutazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- Hadji, Charles (1992). *L'èvaluation des actions èducatives*. Paris, PUF.
- Laeng, Mauro (1989). *Elementi e momenti della valutazione*. Firenze, Giunti Lisciani Editori.
- Scurati, Cesare (ed) (1993) *Valutare gli alunni: gli insegnanti la scuola*. Brescia, Ed. La Scuola.
- Vertecchi, Benedetto, La Torre Mauro y Nardi, Emma (1994). *Valutazione analogica e instruzione individualizzata*. Firenze, La Nuova Italia.