

La evaluación nuestra de cada día

LUIS SIME*

Desde hace un buen tiempo, diversas tendencias educativas han alertado en contra de la reducción en la que parece haber caído parte de la educación escolar: aprender es más que repetir, enseñar es más que dictar y evaluar es más que calificar. Cada vez somos más conscientes de la evaluación que no queremos en nuestras escuelas. Ello es un paso importante para construir una propuesta alternativa de evaluación escolar, aunque siempre elaborar tal alternativa sea una tarea todavía más exigente que criticar aquello que se considera *tradicional*. Más aun, la alternativa debe no solo mostrarse teóricamente consistente, sino también viable en los contextos concretos y heterogéneos de la escuela peruana. Por ello, la alternativa de evaluación no puede ser una receta, sino, más bien, un conjunto de ideas-fuerza, de criterios y, sobre todo, de habilidades y actitudes internalizadas por el docente.

En el denominado Nuevo Enfoque Pedagógico que el Ministerio de Educación del Perú viene planteando, especialmente a través del Plan Nacional de Capacitación, se puede leer una crítica explícita a un tipo de evaluación que es mejor superar: «ya no es posible seguir pensando en la evaluación como el medio para saber quién será promovido y quién repetirá de grado o bien en el instrumento sancionador y calificador en el cual importaban los contenidos aprendidos de memoria que respondían a unos objetivos mínimos comunes para todos» (PLANCAD, 1999, 39). Desde nuestro punto de vista, esta declaración resume el interés por avanzar por nuevas rutas que son las que realmente han buscado y buscan muchos educadores.

1. ENCINAS Y LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

Hace más de sesenta años, uno de los educadores peruanos más notables del siglo XX, José Antonio Encinas,¹ cuestionaba, a partir de su experiencia como director de una escuela en el sur andino, una práctica evaluativa cen-

trada en la memorización, la calificación y la saturación del alumno. En su texto de 1932, *Un ensayo de nueva*

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación. El presente texto es una ampliación del publicado con el mismo nombre en *Palabra de Maestro*, n.º 29, 1999.

¹ J.A. Encinas (1886-1958) nació en Puno, departamento del altiplano peruano, donde fue

escuela en el Perú, donde logra narrar y sistematizar su experiencia, nos dice:

El niño agoniza sobre los libros y las copias, veladas íntegras pasa para aprender de memoria todo aquello que debía haber sido objeto de un esfuerzo metódico y gradual [...]. Este criterio no dominó en el Centro Escolar. Los niños no fueron preparados artificialmente para un examen. Ellos no sintieron la tortura de los trágicos días de noviembre y de diciembre. Puedo estar seguro de que ninguno se desveló para preparar un examen, pues ya lo habían rendido mes a mes. (1986: 191)

La última oración de la cita anterior nos revela la búsqueda de un enfoque evaluativo centrado en el proceso, donde los alumnos van haciendo un esfuerzo sistemático y paulatino a lo largo del año.

La crítica de Encinas también se dirigía al lenguaje evaluativo de su época y las connotaciones vagas y confusas que ellas podrían generar sobre la vida del alumno en la escuela:

Los funcionarios de la Dirección de Enseñanza no pueden decirnos lo que entienden por *aprovechamiento* y por *conducta*. Son términos de una manifiesta vaguedad. ¿El *aprovechamiento* es acaso la cantidad o calidad de conocimientos que el niño adquiere en la escuela, o es la utilidad que les reporte, o la forma como los asimila?, ¿la *buena conducta* es, quizás, la pasividad del estudiante, la entera sumisión y obediencia al maestro? En ambos casos, ¿cómo es posible evaluar el aprovechamiento

o la conducta mediante vocablos de *sobresaliente, bueno, regular y malo*? ¿A qué medida debe atenerse el maestro para otorgar estos calificativos? (1986: 187)

Como hemos apreciado, existe en el razonamiento de Encinas un interés por reinterpretar críticamente el lenguaje evaluativo de su época, y un atreverse a esbozar algunas preguntas sobre ciertas nomenclaturas y conceptos hegemónicos. Pero también su preocupación se logra desplazar hacia aquellas situaciones evaluativas predominantes en su época, como el examen oral ante un jurado, que implicaba para los niños una gran carga afectiva y la posibilidad de hacerlos vivir un momento de vulnerabilidad emocional. Encinas cuenta la experiencia de un alumno de educación primaria muy distinguido en el curso de aritmética que, llegado el tradicional examen oral ante un jurado, titubeó ante el problema más sencillo de cálculo, pues se produjo en él un «acto de inhibición mental». No obstante, el jurado lo aprobó. Encinas señala que esta reacción del jurado y otros casos análogos «infundió a los niños la confianza en sí mismos». Ciertamente descubrimos en el tes-

director de una escuela primaria desde 1907 hasta 1911. Su biografía está marcada, además, por su actividad política, la misma que lo llevó al Congreso Nacional en dos oportunidades, así como por su actividad universitaria, en la que fue elegido Rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y profesor visitante de diversas universidades del extranjero.

timonio que narra el educador andino una franca preocupación por los climas afectivos que envuelven determinadas situaciones evaluativas.

Otro eje de atención que podemos leer en el texto de Encinas está relacionado con el trabajo interdisciplinario y en equipo para enfrentar en mejores condiciones la dimensión evaluativa de la escuela. Aquí se expresa una alta valoración del trabajo autorreflexivo y en equipo de los profesores, ante los resultados de los exámenes, para tratar de comprometerse en una lógica autocrítica en relación con el propio docente y también más comprensiva con el estudiante:

No nos contentábamos con *calificar* los exámenes, sentíamos placer en dar razones y discutirlos, teniendo, con este motivo, una nueva oportunidad para rectificar errores, afirmar conceptos y seguir sosteniendo la personalidad del niño. (1986: 189)

La última idea del párrafo anterior permite enfatizar uno de los acentos en la perspectiva evaluativa de Encinas para que la evaluación siga haciendo lo que se supone está presente a lo largo del proceso educativo: ofrecer estructuras de soporte al niño y no estructuras de vulnerabilidad a su personalidad en formación.

Las preocupaciones de este educador por repensar la evaluación escolar son todavía más de las que hemos referido, pero las aquí presen-

tadas nos ayudan a llamar la atención sobre algunos aspectos que más tarde servirán como apoyo en nuestra reflexión, como la importancia de una evaluación de proceso, el clima de las interacciones en ciertas coyunturas evaluativas, el papel de la autorreflexión del docente sobre su práctica evaluativa, así como su interés permanente por la autoestima del alumno.

2. EVALUAR ES TAMBIÉN INTERACTUAR

Uno de los caminos que es necesario seguir recorriendo es aquel que nos dirija a una concepción más amplia de la evaluación; pero ello supone ubicarla en una cadena mayor de ampliaciones, donde aprender sea más que repetir, enseñar más que dictar y evaluar más que calificar.

No vamos a negar que la evaluación necesita de un momento de medición que deriva en la calificación; sin embargo, todo ello ocurre en medio de interacciones humanas. Una mirada y práctica de la evaluación que se hagan cargo de las interacciones que se construyen durante ella pueden ser mucho más enriquecedoras para una actividad como la educación.

En una evaluación, no solo es importante lo que se está evaluando y los instrumentos a los que se recurre para ello, sino también el tipo de interacción comunicativa que se construye cuando se evalúa y el con-

texto de convivencia en la que transcurre. Debíamos preocuparnos tanto de lo que queremos específicamente evaluar y de cuáles son los mejores instrumentos para ello, como del tipo de relaciones comunicativas que fluirá con los niños y niñas durante la evaluación. La fuerte influencia de una concepción centrada en la medición nos ha limitado para postular una visión más integradora de la evaluación. El costo de esa reducción ha sido muy alto y lo hemos pagado caro, convirtiendo la práctica y el discurso evaluativo en algo tan técnico, tan ambiciosamente *objetivo*, que se terminan evaporando los sujetos de carne y hueso. Como sostiene Basili y García (1995, 9), el estilo comunicacional-relacional es un factor que afecta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero «incide particularmente sobre los momentos de la evaluación: el afecto y amabilidad del estilo relacional entre evaluadores y alumnos pueden estimular o inhibir los procesos mentales que arribarán a la expresión del conocimiento». Esto nos ubica en la misma línea de preocupación que Encinas nos planteara en torno del clima emocional de la evaluación, que, en lugar de estimular a responder a un desafío, termina por inhibir a la persona.

En esta perspectiva leemos en el referido texto del PLANCAD (1999) una alusión de caracterización alter-

nativa de la evaluación como «una actividad interactiva». Esta idea es la que debíamos profundizar y aprovechar en todas sus consecuencias teóricas y prácticas, especialmente para repensar la formación inicial y capacitación del docente en materia de evaluación.

Es sobre todo la evaluación formativa, la evaluación de proceso que se da en el día a día del trabajo en el aula -que el Nuevo Enfoque Pedagógico acentúa- la que nos inspira a definir la evaluación como lo hicieramos hace unos años:

[...] evaluar es el proceso de interacciones comunicativas que la profesora/or intencionalmente realiza con las alumnas/os y padres de familia para comprender y emitir un juicio pedagógico sobre los avances y problemas de las alumnas/os en el logro de determinadas competencias con el fin de estimular permanentemente sus aprendizajes, fortalecer su autoestima y tomar decisiones en el campo de la enseñanza [...]. (Programa de educación básica para todos. Ministerio de Educación. Guía de evaluación 1. Lima. (1995: 13)

El concepto de interacciones comunicativas nos remite a imágenes más dinámicas entre las personas. Nos puede servir para apreciar la intensidad de relaciones que dos o más personas construyen en situaciones concretas a través de ciertos códigos de comunicación. Nos sugiere también la idea de personas en medio de un contexto fluido de relaciones

verbales y no verbales, donde están mentalmente activas construyendo significados. Desde este punto de vista, no existe una pasividad absoluta ni unidireccionalidad en las relaciones entre las personas. Hay una influencia recíproca y constante entre ellas, aun en situaciones donde aparezca una más activa que la otra. A su vez, nos ayuda a asumir la posibilidad de mensajes, actitudes o gestos no del todo previsible, sino también emergentes.

3. EVALUAR ERRORES Y ACIERTOS CON INTERACCIONES AFIRMATIVAS

Un aporte del enfoque constructivista es aquel que nos ayuda a revalorar el potencial del error en el aprendizaje. El error constituye una fuente rica de posibilidades que puede llevar al alumno a un reconocimiento de su proceso y no solo de su producto, lo que le facilita aprender a aprender. Pero también puede significar una invitación al desánimo ante el aprendizaje o al temor, dependiendo, probablemente, de cómo ha sido el tipo de interacción. De allí la importancia de formar y capacitar al docente en habilidades y actitudes de interacción con el alumno o alumna, sobre todo cuando estos se encuentran con dificultades para avanzar en su aprendizaje. Ocurre con frecuencia que el docente tiene la disposición para enfrentar el error de los alumnos de

manera más creativa, pero no encuentra en su formación aquel repertorio coherente de habilidades para saber interactuar en esos momentos. Admitamos que ese repertorio no surge de la noche a la mañana: hay que formarlo.

Además de capacitarse en el uso de instrumentos de evaluación, el docente requiere ejercitarse en un conjunto de habilidades de interacción, no solo cuando el alumno o alumna se equivoca, sino también cuando acierta o muestra avances. A veces, estos no reciben el tipo de interacción necesaria para seguir sosteniendo su ritmo de aprendizaje. Una interacción basada en la indiferencia, para ese sector de alumnos, puede ser contraproducente.

Queremos enfatizar la importancia que tiene para el docente formarse en aquellas habilidades y actitudes que permiten interacciones afirmativas, como gestos y palabras que afirmen al alumno y no lo desanimen, que lo desafíen a superarse sin amenazarlo y que lo dispongan al reto sin inhibirlo. Digámoslo de una vez: una propuesta alternativa de evaluación implica un docente con una concepción, habilidades y actitudes dispuestos en otra dirección. Estas dos últimas cuestiones requieren mucho esfuerzo individual y acompañamiento de otros. Definitivamente implica para el docente todo un re-aprendizaje, que

movilizará los patrones con que fueron ellos evaluados durante la escuela y después de ella, es decir, sus experiencias previas. Este re-aprendizaje requiere de estructuras de

apoyo sostenidas al interior de la escuela y desde la política educativa, para impulsar no otra forma de evaluación, sino una cultura diferente de evaluación escolar.

Tipos de interacciones del docente ante los errores y problemas de los alumnos	Tipo de interacciones de los docentes ante los aciertos de los alumnos
<p><i>Indiferente</i> (no les dice nada)</p> <p>El alumno realiza un buen ejercicio y la profesora solo le dice: «Siéntate».</p> <p>No se refuerza a los niños que han trabajado bien y se los manda a que corrijan los errores de los demás.</p>	<p><i>Amenazante</i> (les sobreadvierte)</p> <p>«Si no terminan rápido, no tendrán recreo».</p> <p>«Si molestas y no haces tu tarea, te vas del salón».</p> <p>«Si no aprueban... ya saben cómo les va a ir».</p> <p>«Trabajen rápido y bien, o no van a tomar desayuno».</p> <p>«Si respondes mal al ejercicio te voy a poner un rojo de este tamaño en tu libreta».</p>
<p><i>Irónica</i> (ridiculiza/humor negro)</p> <p>«Vaya, por fin cumpliste con el trabajo, ya era tiempo».</p> <p>«Ya era hora de que terminaras».</p> <p>«Te estabas demorando mucho... ya estábamos por cerrar el colegio».</p> <p>«Si te sigues equivocando tanto, las niñas te van a ganar».</p> <p>«Qué paso con nuestro campeón...».</p>	<p><i>Indiferente</i> (no les dice nada)</p> <p>Entregar evaluaciones sin hacer ningún comentario ni mirar a los alumnos.</p> <p>No corregir a los alumnos cuando no contestaron correctamente.</p>
<p><i>Sobrestimulante</i> (exagera cuando felicita)</p> <p>«Me gusta mucho cómo trabajas... miren todos otra vez el trabajo de...» (lo reitera muy seguido).</p>	<p><i>Autoritaria</i> (les pega y/o grita)</p> <p>Jalar el cabello de una niña que no estaba haciendo su tarea.</p> <p>Gritar fuerte a un alumno/a que estaba distraído/a o interfiriendo en los demás.</p> <p>Coger fuerte del brazo a los niños que hacen bulla.</p> <p>Utilizar un tono de voz muy alto con expresiones como: «¡siéntate!», «¡cállate!», «¿quién está haciendo bulla?», «¡hazlo bien!», «¿por qué te equivocas?».</p>

<p><i>Afirmativa</i> (los estimula)</p> <p>«Muy bien, sigan trabajando así, felicitaciones».</p> <p>«Aplausos para seguir así en la próxima vez».</p> <p>«Muy buena respuesta».</p>	<p><i>Estigmatizante</i> (los absolutiza negativamente)</p> <p>«Tú siempre te equivocas al sumar. Si no prestas atención nunca vas a aprender».</p> <p>«No seas lento, trata de aprender rápido».</p> <p>«Tu hermana sí que era buena estudiante: ¡siempre sacaba buenas notas!». «Hasta ahora no puedes entender que la <i>i</i> lleva un punto arriba».</p> <p>«¿Hasta cuándo vas a seguir haciendo cuadrados que parecen rectángulos? Ya vamos a terminar la unidad y todavía no aprendes». «Otra vez tú, con los mismos errores...».</p>
<p><i>Afirmativa</i> (los estimula)</p> <p>Utiliza expresiones de aliento como: «Pensemos con calma antes de contestar tan rápidamente».</p> <p>«Todos cometemos errores, la próxima vez lo harán mejor».</p>	

La profesora está evaluando a través de ejercicios en la pizarra. Y ahora llama a Diego, quien sale y dice: «¿Tengo que escribir todos los números hasta el 9 ahora en la pizarra? Me duele la barriga, profesora».

Tipo de interacciones comunicativas que el profesor puede fortalecer con sus respuestas:

Interacción amenazante: «Si no lo haces, te irá mal en matemática y no saldrás al recreo».

Interacción indiferente: «Todos tienen que salir a la pizarra, quíeránlo o no».

Interacción autoritaria: «¡Hazlo y no te quejes!» (voz enérgica).

Interacción afirmativa: «Diego, creo que estás preocupado, puede que sea difícil, pero espero que puedas escribir bien los números».

Tomado de *Programa de educación básica para todos. Ministerio de Educación. Guía de evaluación 1*. Lima, 1995, 14-15.

4. EVALUAR CON EL LENGUAJE DE LA AUTOESTIMA

El énfasis de Encinas en torno a sostener la personalidad del niño, puede traducirse hoy en el concepto de promover la autoestima. Es indudable que la autoestima de las personas se hace más vulnerable cuando están expuestas a la mirada y voz de otros, especialmente cuando se producen equivocaciones. No hay situación más especial y llena de potencialidades que la situación evaluativa, sobre todo el examen. Varios autores han puntualizado los niveles de subjetividad que se tensionan en dichas circunstancias (Bicecci, 1993; Aray, 1993). Un objetivo de la evaluación es, además de identificar los problemas y avances de los alumnos en el logro de determinadas competencias, el fortalecimiento de la autoestima en las personas.

Como bien se afirma en la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria del Ministerio de Educación del Perú (Primer Ciclo, 1999): «Los niños y niñas necesitan desarrollar capacidades de autovaloración positiva, tener confianza y seguridad en sí mismos». Creemos que el momento más exigente para que el alumno o alumna desarrolle esa capacidad es cuando se está produciendo una interacción evaluativa con el profesor. El carácter afirmativo, estimulante, asertivo debe primar en el lenguaje que el profesor utiliza en el

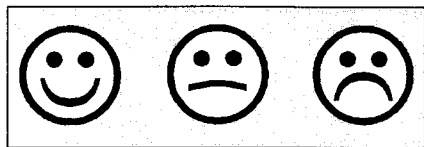
momento de evaluar. Ese es el lenguaje de la autoestima: el que se involucra con la afirmación del otro. Es, por ello, un lenguaje de las potencialidades: asume la evaluación como un desafío graduado para alentar el desarrollo de capacidades. El tacto pedagógico del docente se juega en esa habilidad para graduar las exigencias, para que estén a la altura del educando y del proceso acumulado. Ni una evaluación excesivamente simplista ni otra extremadamente forzada.

Hoy también somos más conscientes del papel que juega el lenguaje en la convivencia humana. Este no es solo un medio para comunicarnos, sino parte constituyente de nuestra esencia humana: somos gracias al lenguaje. La sensibilidad por el lenguaje debe incorporarse como uno de los ejes de la formación y capacitación docente. Se trata de una sensibilidad activa, que busca, en primer lugar, evitar el uso de lisuras, de gritos y de ironías en nuestra interacción con los niños y niñas. Recordemos siempre aquel artículo del *Código de los niños y adolescentes del Perú*: «El niño y adolescente tienen el derecho a ser respetados por sus educadores y a cuestionar sus criterios valorativos, pudiendo recurrir a las instancias escolares superiores, si fuera necesario».

En segundo lugar, dicha sensibilidad debe motivarnos a que el len-

guaje nos permita renovar el clima emocional del aula para que circulen ciclos de sana tensión con otros de distensión. A veces, el lenguaje que se precipita en la evaluación deja un clima cargado de tensión que no ha sido adecuadamente canalizado, y ello afecta el curso de la clase.

En tercer lugar, esta sensibilidad nos puede llevar a revisar -siguiendo la pista de Encinas- el uso del lenguaje evaluativo, especialmente el concerniente a las escalas de calificación. Existe, muchas veces, una carga demasiado técnica en la evaluación, lo que hace perder de vista incluso su perspectiva pedagógica. Hay determinados códigos de calificación para ciertas pruebas que todavía utilizan las tradicionales expresiones como: *muy bueno, bueno, regular, malo o nulo*. ¿Qué puede significar para la autoestima del alumno calificar su aprendizaje como *malo* o *nulo*? También existen lenguajes gráficos para que los niños autoevalúen su aprendizaje. En ellos se utilizan diversas caritas, y al niño que encuentra más dificultad le corresponde marcar la carita triste. ¿Qué significa asociar la tristeza justamente con el niño que debiéramos entusiasmar más con el aprendizaje?



Una evaluación interesada en afirmar la autoestima de las personas, que potencia lo mejor de ellas para enfrentar el desafío de aprender, asume el papel que juegan las interacciones, el lenguaje y el diálogo en la convivencia que se construye en el aula. Para superar una práctica evaluativa que recae en el docente como autoridad cerrada y en las calificaciones como instrumentos disciplinarios, Giroux y Penna (1990, 82) proponen una evaluación cuya fuerza está en su carácter dialógico, interactivo: «ella misma implica un diálogo entre estudiantes y profesores sobre los criterios, la función y las consecuencias del sistema evaluativo». En ese sentido, este tipo de calificación dialogada «pone en manos de los estudiantes cierto control sobre la asignación de las notas y al mismo tiempo atenúa la correspondencia tradicional entre calificaciones y autoridad». Es interesante anotar las posibilidades que se pueden abrir cuando logramos explicitar a tiempo los criterios de evaluación, sobre todo de aquellos trabajos más exigentes. Más aun, podemos, siguiendo la pista de los autores, llegar a elaborar con los propios alumnos los criterios de evaluación y proponerles que, basándose en ellos, se autoevalúen o coevalúen entre pares. Sea como fuere, lo cierto es que los docentes estamos demandados a precisar y comunicar con qué criterios van a ser evaluados

los trabajos y avances de los educandos.

En un tono similar, Santos se aproxima a una perspectiva evaluativa caracterizada como «un proceso de diálogo, comprensión y mejora», donde el juicio de valor que la evaluación realiza se basa y nutre del «diálogo y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada». Más aun, el autor nos menciona que «los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar las condiciones (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos requisitos éticos que garanticen el respeto a las personas» (1993, 37).

La posibilidad que abre el diálogo sobre la evaluación con los alumnos y demás actores, considerando para ello las edades respectivas, marca un clima comunicacional diferente y genera condiciones para desmitificar la evaluación, tornarla más transparente y graduarle espacios de corresponsabilidad entre profesores y alumnos. Ello demanda, por cierto, una actitud de madurez creciente entre ambos para que los diálogos no se conviertan en una suerte de facilismo evaluativo, a cambio de asegurar el orden y disciplina del aula o *buen clima* de amistad con el docente.

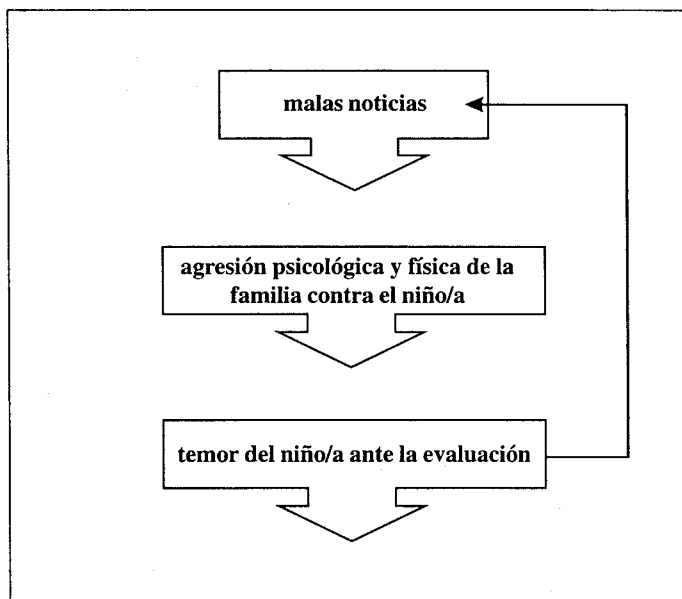
5. META-EVALUACIÓN: AUTORREFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EVALUATIVA

Uno de los aspectos que Encinas nos ayudó a introducir al inicio de este texto es la importancia del trabajo en equipo y de la revisión autocrítica del docente en su práctica evaluativa. Si seguimos ahondando en la búsqueda de una evaluación alternativa, creemos que no solo se trata de formar y capacitar a los docentes para evaluar, sino también para metaevaluar. Algunos han definido este último término como la evaluación que se hace sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados durante la evaluación. Nosotros quisiéramos también ampliar dicha concepción, retomando un trabajo previo (Sime, 1998). Consideramos la metaevaluación como *la autorreflexión crítica, contextualizada e interdisciplinaria que hace el docente sobre su práctica evaluativa para comprenderla y mejorarla*.

La definición que proponemos puede ayudarnos a enfatizar el papel insustituible que tiene el docente en la reflexión sobre su propia experiencia de evaluación. En ese sentido, se trata de una autorreflexión que deviene en crítica, en la medida en que logre plantearse preguntas no solo sobre la validez y confiabilidad de los exámenes o pruebas tomadas, sino también sobre otros aspectos contextuales que influyen en la evaluación, así como aspectos implícitos en ella, y otros que son de su consecuencia.

Entre los aspectos contextuales que merecen que pensemos críticamente la evaluación que practicamos, están las influencias del machismo, el racismo y otras discriminaciones sociales y culturales presentes en la sociedad, que logran filtrarse en nuestra conducta evaluativa. Entre los aspectos implícitos está, como tarea permanente, el autorreflexionar sobre las interacciones y el clima emocional en el aula durante las evaluaciones. En el ámbito de las consecuencias tam-

bién es necesario observar y discutir sobre las reacciones de las familias ante la entrega de notas y otros elementos en torno a la evaluación de sus hijos. Sobre esto último, el desafío más grande para los docentes es repensar cómo superar aquel círculo vicioso que, lamentablemente, todavía existe en nuestra sociedad donde participan las notas desaprobatorias, el clima amenazante que rodea al alumno y su mayor temor y mitificación ante la evaluación.



Este reto pone al docente frente al fantasma de la nota, aunque la culpa no la tiene ella, sino la cultura escolar y familiar que la ha sobrevalorado en nuestra sociedad.²

En definitiva, metaevaluar es un ir a lo explícito e implícito, a los fondos y a las formas, a los contextos de influencia y a las repercusiones.

Lo importante de la metaevaluación es que el docente cuente con un espacio para problematizar los diferentes aspectos que están dentro y alrededor de la evaluación, así como para interrogarse sobre aquellas rutinas que han sido asumidas como *normales* por la fuerza de la tradición y la cultura escolar. Su función profesional no se reduce a un nivel sólo instrumental - aplicar instrumentos, calificar, entregar resultados-, sino que se amplía hacia una función pensante y en búsqueda de una mayor satisfacción profesional.

Así entendida, la metaevaluación es un momento para ir más allá de la evaluación, para tomar una oxigenante distancia crítica que nos ayude a mirar con otros ojos su complejidad; es atreverse a interrogar nuestros propios supuestos de evaluación, insertos en nuestra práctica cotidiana en la escuela u otra institución dedicada a la formación. Así, podríamos explorar en qué medida al evaluar están funcionando ciertos prejuicios que pueden ser negativos. Existe, por ejemplo, el prejuicio social que des-

cansa en una visión fatalista del alumno de sectores populares: su situación socioeconómica lo condena al fracaso escolar. También existe el prejuicio de género, que lleva a subvalorar el potencial de desempeño de las mujeres para determinados saberes (por ejemplo, las ciencias). Otro prejuicio es con relación a la conducta: los alumnos muy inquietos que se *portan mal* no podrán nunca aprender, solo los que se *portan bien* pueden aprender. Podríamos seguir señalando otros prejuicios que en ciertos casos pueden estar influyendo implícitamente en la práctica de evaluación del docente.

Pero la metaevaluación es ir más allá de la evaluación para volver sobre ella. Buscamos problematizar la evaluación que producimos para mejorarla cualitativamente. Queremos que el metaevaluar nos sirva para mejorar los criterios, instrumentos, sistemas de calificación, así como las interacciones y el lenguaje que estamos utilizando durante las evaluaciones. La fuerza de la metaevaluación radica en los impulsos y claridades

² El maltrato contra niños y adolescentes en la familia sigue revelándose con cifras preocupantes. En 1995, entre los tipos de maltrato a estos sectores, el 41% era de golpes, el 20% de flagelación, el 9% con lesiones, el 11% con castigo no físico, el 19% sin castigo (Ramírez, et al., 1997). Casi el 25% de padres de familia de colegios estatales encuestados, frente al fracaso escolar, toma como medida la *disciplina* (Ansión, et al., 1998).

para alentar la inserción prudente de cambios en las prácticas de evaluación escolar.

La metaevaluación puede ser más sistemáticamente desarrollada a través de proyectos de investigación-acción, mediante los cuales, equipos de docentes se hacen cargo de determinados problemas en la evaluación y buscan enfrentarlos de manera sistemática y colegiada, y no solo eventual y dispersa, buscando utilizar diversos medios que son verificados en la propia experiencia.

Motivar en los docentes el ejercicio de una problematización de su práctica evaluativa, como la que nos inspira Encinas, conlleva el potenciar en ellos ciertas habilidades reflexivas y actitudes de madurez profesional, así como promover la confianza en ellos mismos para afrontar los problemas y desafíos que desde allí surgen. Ello exige, además, un esfuerzo para poner en diálogo los discursos teóricos con las prácticas concretas. No se trata de olvidarnos de los aportes especializados, sino de buscar un reencuentro con ellos desde la palabra razonada del docente sobre su actuar.

Las ideas que hemos brevemente presentado intentan también hacer un aporte a la reflexión sobre la formación inicial y capacitación del docente desde dos grandes perspectivas. Por un lado, el docente debe estar formado para saber interactuar durante la evaluación con los alumnos, tratan-

do de construir interacciones comunicativas afirmativas antes que amenazantes, indiferentes, autoritarias, irónicas o estigmatizantes, donde el lenguaje de la autoestima es crucial. Por otro lado, el docente debe estar preparado para reflexionar críticamente sobre su propia práctica de evaluación, a fin de mejorarla.

En otras palabras, junto con la formación y capacitación docente en aspectos de contenido y de instrumentales de la evaluación (especificación de indicadores e instrumentos), se debiera igualmente acentuar otro conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, como los necesarios para la interacción comunicativa durante la evaluación y para la metaevaluación. Creemos que ambos aspectos pueden aportar mejoras a la calidad de la evaluación y de nuestra convivencia en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSIÓN, JUAN *et al.* (1998). *Educación: la mejor herencia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ARAY, JULIO (1993). «El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante». En: DÍAZ, Ángel (Comp.). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
- BASILIO, F. y J.M. GARCÍA (1995). *Medición de logros de aprendizaje en el Perú: situación actual y propuestas*. Lima: UNICEF.

- BICCECI, M. (1993). «La angustia y la situación de examen». En: DÍAZ, Ángel (Comp.). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
- ENCINAS, José Antonio (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: CIDE.
- GIROUX, Henry Y Anthony PENNA (1990). «Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto». En: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- RAMÍREZ DE SANCHEZ-MORENO, E. et al. *Hacia una propuesta de educación primaria para el Perú. Alternativas pedagógicas y de gestión*. Lima: Foro Educativo.
- PLANCAD-MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999). *Manual para docentes de educación primaria*. Lima.
- SANTOS, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SIME, Luis (1998). «Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella». *Revista Educación*, vol. VII, n.º 4, setiembre.