

Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance por Grant Wiggins.
San Francisco: Jossey-Bass Publishers,
1998. 360 págs.

Imaginemos que nos proponemos enseñar a jugar al fútbol a un grupo de niños y niñas durante un año. Con ese objetivo, comenzamos por explicarles la historia del fútbol y sus reglas. Luego les hablamos de los grandes equipos y futbolistas y les pedimos que escriban una monografía sobre ellos. Finalmente pasamos a la «práctica», que consiste en la realización de ejercicios específicos: correr con la pelota, tirar penales, marcar a un jugador que avanza rápidamente, eludir obstáculos, etc. Cada dos meses y al terminar el año, los evaluamos a través de preguntas sobre el fútbol y a través de ejercicios «prácticos» puntuales. Pero nunca les hacemos jugar un partido verdadero. Cuando los estudiantes nos preguntan para qué sirve todo esto que les estamos enseñando, les decimos que cuando sean grandes van a poder jugar un partido y entonces entenderán para qué les enseñamos.

¿Alguien enseñaría a jugar al fútbol de esta manera? Pues así es como solemos hacer las cosas la mayoría de los docentes cuando enseñamos a leer y escribir, cuando enseñamos historia, matemática o ciencias, desde la escuela primaria hasta la universidad. Enseñamos discursivamente los fundamentos e historia de la disciplina, enseñamos en forma teórica los métodos prácticos, hacemos ejercicios sobre aspectos parciales —responder preguntas, buscar información, resolver problemas o ejercicios—, evaluamos esporádicamente. Pocas veces, a lo largo de su vida escolar y liceal, los estudiantes se ven enfrentados al desafío de llevar adelante un desempeño completo y real para una audiencia real. Nunca les hacemos jugar un partido de fútbol completo y en serio.

¿Cómo se enseña a jugar al fútbol? En primer lugar, jugando y, en segundo lugar, recibiendo del entrenador devoluciones, en forma permanente y en tiempo real, sobre el desempeño que uno está logrando, sus debilidades, las cosas a mejorar. Y, sobre todo, con

oportunidades constantes para volver a intentar e introducir cambios en el propio desempeño. Esto no significa que los fundamentos conceptuales y los ejercicios de habilidades puntuales no sean importantes, evitemos crear falsas oposiciones. Significa que los fundamentos conceptuales y los ejercicios parciales sólo adquieren sentido y utilidad si se juegan partidos reales y completos.

¿Qué le falta a la mayoría de las propuestas de enseñanza y de evaluación en nuestros centros educativos? El desafío de llevar adelante desempeños reales en las diversas disciplinas: por ejemplo, realizar una investigación científica o histórica, escribir un artículo periodístico, diseñar un producto para un destinatario y una finalidad reales, desarrollar una propuesta organizativa, establecer una estrategia de comunicación para promover una agenda social, producir y realizar una obra de teatro, entre otras. Solamente a través de este tipo de desempeños reales, dirigidos a públicos reales, el resto de las cosas que enseñamos puede cobrar sentido para los estudiantes.

Y, en particular, solamente en el marco del desempeño de actividades auténticas es posible establecer un dispositivo de evaluación al servicio del aprendizaje que le ofrezca al estudiante información en tiempo real acerca del grado en que está logrando lo que se propone, que le permita introducir los ajustes necesarios y continuar con su desempeño hasta lograr un nivel aceptable en el mismo.

Esta es la idea central que atraviesa todo el texto de Wiggins. Si bien el texto tiene ya una década desde su publicación, su enfoque sobre la evaluación formativa mantiene plena vigencia en relación a las prácticas habituales de evaluación predominantes en la gran mayoría de las aulas de todos los niveles de enseñanza, desde la primaria hasta la universidad.

El libro está organizado en cuatro partes y un total de trece capítulos.

Un primer capítulo, de carácter introductorio, ofrece una visión acerca de la evaluación de aprendizajes, centrada en presentar las dos características centrales que toda evaluación debería tener: basarse en actividades auténticas y ofrecer al estudiante una devolución constante y en tiempo real que le permita mejorar su desempeño.

Por oposición, el autor destaca que la mayor parte de las evaluaciones se basan en

actividades puramente escolares, desvinculadas de cualquier contexto real –y, por tanto, de públicos reales– y cuyo resultado es un juicio de valor –una calificación o nota, un «te felicito» o un «no conforma»– que no le da al estudiante pistas concretas para mejorar su desempeño. Por otra parte, estas devoluciones suelen darse distanciadas en el tiempo de la realización de la tarea y, la mayor parte de las veces, sin que existan oportunidades para corregir y realizar mejor la tarea en cuestión. Estas ideas son desarrolladas en los tres capítulos siguientes, que conforman la primera parte del libro.

El capítulo 2 está destinado a analizar las características de las tareas auténticas, que son aquellas que:

- replican el modo en que el conocimiento y las capacidades de las personas son utilizados en situaciones reales
- requieren valoración e innovación, sabiduría para resolver problemas no estructurados y que no tienen una única solución
- tienen contextos que involucran restricciones (las tareas de la vida real nunca se realizan en condiciones ideales), propósitos (la tarea tiene una finalidad definida y, en cierto grado, constatable) y públicos (hay interlocutores reales a quienes está dirigido el trabajo y que pueden opinar acerca del mismo)
- requieren utilizar un repertorio de conocimientos y procedimientos (de allí lo anteriormente señalado: no se trata de descalificar la enseñanza conceptual ni la ejercitación, sino de crear oportunidades para que las mismas se pongan en juego en situaciones reales).

El capítulo 3 describe la evaluación como proceso de devolución continua de información al estudiante con el fin de que pueda, en primer término, aprender a valorar sus propios trabajos confrontándolos con sus propósitos. En segundo término, introduce las mejoras necesarias para autocorregir y mejorar su desempeño. La evaluación formativa debe, por tanto, incluir múltiples oportunidades para planificar y ensayar, hacer borradores y proyectos previos, consultar recursos, practicar, recibir devoluciones en tiempo real y refinar los productos y desempeños. Los estudiantes

deben aprender a completar un trabajo y deben tener oportunidades para rehacerlo hasta alcanzar los criterios de logro. Todo esto, por oposición a las tareas de evaluación dispersas en el tiempo, como los escritos y las pruebas parciales que, en el mejor de los casos, le entregan al estudiante una devolución periódica, tardía y sin oportunidades para mejorar su desempeño inicial.

El cuarto capítulo tiene como propósito inscribir la propuesta del libro en el marco más amplio de la enseñanza para la comprensión, impulsada por Howard Gardner y el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard¹. Luego de analizar las principales características del enfoque de enseñanza para la comprensión, Wiggins propone un conjunto de elementos que deberían caracterizar a la evaluación en este marco: tener carácter interactivo; utilizar tareas complejas en forma reiterada; de modo que el estudiante puede avanzar en su desempeño; utilizar tareas que pongan de manifiesto las comprensiones inapropiadas de los estudiantes; solicitar siempre a los estudiantes una autoevaluación de su trabajo antes de que el docente lo revise; utilizar rúbricas longitudinales que expresen un continuo entre el desempeño de un novato y el desempeño experto en el área de que se trate; emplear simulaciones o aplicaciones reales que requieran del estudiante utilizar el conocimiento con un propósito y un contexto, entre otros.

La segunda parte del libro, que incluye los capítulos 5, 6 y 7, está destinada a trabajar las implicancias concretas que las ideas anteriores tienen en el diseño de las evaluaciones, en tres aspectos centrales:

- la necesidad de definir con claridad expectativas y criterios que le permitan al estudiante comprender qué es lo que se espera de él, cuáles son las intenciones educativas del docente (capítulo 5)
- las características específicas que deberían cumplir las tareas que proponemos a los estudiantes como evaluación (capítulo 6)

¹ Véase, por ejemplo, STONE, Martha (ed.) *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. Traducido al castellano como *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

- el uso de rúbricas como herramienta fundamental para especificar las expectativas y criterios bajo la forma de descripciones que hagan de espejo en el cual confrontar los desempeños progresivamente logrados con los propósitos definidos inicialmente, de modo de propiciar la autoevaluación y la autocorrección por parte del estudiante.

La tercera parte del libro, denominada «aplicaciones e implicaciones», analiza las consecuencias que tiene el enfoque de evaluación propuesto en cuatro aspectos centrales de la práctica y la institucionalidad educativa:

- el portafolios como elemento estructurador de la enseñanza y de la evaluación (capítulo 8), que incluye diversas modalidades de portafolios y diversos enfoques para su corrección, incluyendo múltiples ejemplos concretos
- el diseño curricular (capítulo 9), que debería dejar de limitarse a listar temas y, en el mejor de los casos, algunos objetivos generales, para focalizarse en la descripción del tipo de desempeños que se espera los estudiantes alcancen a través de un curso
- los modos en que habitualmente calificamos a los estudiantes (capítulo 10), un aspecto crucial en la enseñanza y la evaluación, en el que destaca el sinsentido de cualquier sistema de calificaciones o juicios de valor que no esté sustentado en descripciones con sentido de lo que los estudiantes conocen y son capaces de hacer
- la cuestión de la rendición de cuentas y la responsabilidad social por los resultados educativos en la profesión docente (capítulo 11), respecto a lo cual el autor enfatiza que la rendición de cuentas debe estar construida en torno a la apertura del aula a los colegas y la revisión de las prácticas y resultados de la enseñanza entre pares.

Son de particular interés en estos capítulos la variedad de ejemplos y modelos de instrumentos y aplicaciones que el autor ofrece como ejemplos de los modos en que su enfoque se plasma en prácticas reales de evaluación.

El libro se cierra con una cuarta parte («cambiando el sistema»), que incluye dos capítulos finales destinados a reflexionar acerca de los modos en que el enfoque propuesto

podría ser implementado teniendo en cuenta los fuertes cambios que implica para las lógicas y culturas instaladas en los sistemas educativos y en la profesión docente.

Todas las notas están incluidas al final del libro, junto con una bibliografía general de 117 títulos y un índice de términos y autores citados.

Tres ideas centrales, que atraviesan toda la propuesta, sirven de ilustración respecto a la vigencia del texto para revisar nuestros modos de enseñar y evaluar.

La primera idea es lo que el autor denomina «el síndrome del egocentrismo» que caracteriza a la profesión docente, en el sentido piagetiano del término «egocéntrico», es decir como dificultad para des-centrarse, sin connotaciones peyorativas. A la gran mayoría de los educadores se nos hace difícil escuchar y comprender los puntos de vista de nuestros estudiantes. Nos cuesta, por ejemplo, entender que no se interesen por los temas que «damos», temas que para nosotros son tan importantes y obvios. Tenemos dificultad para darnos cuenta cuándo nuestras explicaciones son oscuras o irrelevantes.

Por lo general, estamos más preocupados por los temas que «tenemos que dar» y por «cubrir el programa», que por constatar si los estudiantes comprenden y se interesan por nuestras clases. Nuestro oficio es «dar» la clase. Aprender o no, parece ser un problema exclusivo de los estudiantes. Si bien esto es parcialmente cierto, también lo es que parte del oficio del docente es percibir y comprender qué es lo que está ocurriendo con cada estudiante y hacer lo posible por orientarlo en su proceso de aprendizaje.

Al respecto Wiggins sugiere que deberíamos lograr un cambio en las preguntas cotidianas que se hacen los docentes para pasar de «qué temas voy a dar», «qué voy a pedir que hagan los estudiantes» y «¡qué voy a hacer el lunes!» a preguntas tales como «qué espero que sean capaces de hacer mis estudiantes», «cuál será la evidencia de que lo han logrado» y «cómo voy a enseñar para que lo logren».

La segunda idea removedora es la comparación que el autor hace de la evaluación con el juego infantil que consiste en adivinar cuál es el objeto elegido por otra persona. A medida que el jugador se acerca al objeto elegido, la persona le va diciendo «frío», «tibio», «caliente».

La mayor parte de la evaluación formativa que tiene lugar en los centros educativos, se parece a este juego. El estudiante hace sus intentos y el docente le devuelve valoraciones del tipo «frío» (insuficiente), «tibio» (aceptable) o «caliente» (bueno). Los estudiantes pueden saber si están cerca o lejos de lo que se espera de ellos, pero no saben qué deben hacer para «acercarse», tienen que adivinarlo. Es más, muchas veces ni siquiera comprenden qué es lo que el profesor espera de ellos. Y, peor aún, por lo general no tienen la oportunidad de jugar el tiempo suficiente como para llegar al objetivo alguna vez; la evaluación termina y el estudiante nunca logra llegar al objetivo ni comprender por qué. «Satisfactorio», «no conforma aún», «continúa en tu esfuerzo», son típicos ejemplos de las devoluciones que los estudiantes reciben para su trabajo.

Por oposición, para Wiggins la evaluación formativa debe estar concebida de modo tal que el estudiante pueda evaluar su propio trabajo, comprender sus insuficiencias y decidir acerca de los cambios requeridos. El papel del docente debería consistir, principalmente, en ayudarlo a percibir hechos y aspectos concretos de su trabajo y confrontarlos con las intenciones o propósitos. Sólo en segundo lugar, ofrecerle consejos acerca de cómo cambiarlo (muchas veces el propio estudiante es capaz de hacerlo por sí mismo, cuando se le pide sistemáticamente que revise su trabajo y cuando ha comprendido claramente cuál es el propósito a lograr).

Muchos educadores aparentemente consideran que la evaluación formativa consiste en dar a los alumnos muchas señales de aprobación y estímulo, y un poco de desaprobación y consejo. Lo más escuchado en las clases y leído

LA SITUACIÓN

Estás a cargo de la sección de envolver regalos de una tienda. En promedio, 24.000 clientes compran ropa en la tienda cada año. Alrededor del 15% de los clientes piden que su compra sea envuelta para regalo. Cada mes se venden aproximadamente 165 chaquetas, 750 camisas, 480 pantalones y 160 sombreros. El precio de todas las cajas para la ropa es el mismo. El metro de papel de regalo cuesta cinco pesos. Cada rollo de papel de regalo tiene un metro de ancho y 100 metros de longitud.

Como responsable de la sección, necesitas planificar los costos para el año y, obviamente, quieres ahorrar dinero lo más posible. ¿Cuál sería la forma de las cajas para pantalones, camisas, chaquetas y sombreros que requeriría la menor cantidad de papel de regalo?

TU TAREA:

Recomendar a la sección de compras, en un informe escrito:

- El tamaño y la forma de las cajas que deberían comprarse para los pantalones, camisas, chaquetas y sombreros, cuando éstos son comprados por separado.
- La cantidad de rollos de papel de regalo que se necesitan para un año.
- El costo aproximado del papel de regalo que se necesita para las ventas de un año de pantalones, chaquetas, camisas y sombreros.

CUESTIONES A CONSIDERAR:

1. ¿Qué tamaño tienen que tener las cajas para poner en ellas la ropa doblada? El modo en que se doble la ropa hace una diferencia en el tamaño de la caja que se requiere.
2. Experimenta midiendo, doblando y poniendo ropa en las típicas cajas de cartón liviano que se utilizan en las tiendas (o construye cajas con cartulina para experimentar).
3. Ten en cuenta que ciertas formas de caja son más fáciles de envolver que otras, con mínimo desperdicio. Pero las formas con las que se desperdicia menos, pueden requerir más cantidad de papel en el envoltorio. ¿Puedes pensar en alguna regla o generalización acerca de la cantidad de papel de regalo que requiere una determinada forma de caja en relación con la cantidad de desperdicio de papel que podría evitarse usando una caja más grande?
4. No es posible envolver un paquete sin desperdiciar algo de papel. Piensa en el costo del papel extra y en el papel que se desperdicia o se deja de usar de cada rollo, dados los requerimientos de la tarea en el mundo real.

TU TRABAJO SERÁ EVALUADO EN RELACIÓN A LOS SIGUIENTES CRITERIOS:

- La sofisticación matemática de tu propuesta.
- Los razonamientos y métodos matemáticos.
- La efectividad de la propuesta.
- La calidad del informe.
- La precisión de la propuesta.

en los trabajos de los estudiantes son, en este sentido, frases como «te felicito», «precioso», «buen trabajo» en la primaria, y calificaciones numéricas o juicios categóricos en secundaria («muy bueno», «aceptable», «insuficiente»).

Este tipo de estimulación puede ayudar al estudiante a permanecer en «el juego», pero no le ayuda a mejorar. La evaluación formativa debería estar constituida esencialmente por información acerca de lo que el estudiante ha logrado hacer, en relación con lo que se propuso. La mejor evaluación formativa es altamente específica y descriptiva de lo que efectivamente ocurrió, clara para el estudiante y referida a criterios o propósitos explícitos. El momento en que un estudiante *comprende* por qué una parte de su trabajo está mal es completamente diferente del momento en que el estudiante *percibe que al docente no le gustó* esa parte de su trabajo.

Para finalizar, una tercera idea fuerza es la relativa a la autenticidad y complejidad de las tareas. Para ilustrar esta idea, un ejemplo vale

más que mil palabras. Wiggins compara los «problemas» que habitualmente se les propone a los estudiantes como, por ejemplo, calcular el volumen de una lata de gaseosa sabiendo que el diámetro de su base es 5 centímetros y su altura 10 centímetros, con el ejemplo de una tarea «auténtica» incluido en la página anterior.

Como es obvio, realizar esta tarea requiere de varias semanas. Los estudiantes deben buscar información y reciben devoluciones a lo largo del proceso, lo que les permite ir mejorando su desempeño de manera continua al tiempo que ponen en juego sus conocimientos y habilidades matemáticas.

Seguramente la enseñanza que damos a nuestros estudiantes, desde la escuela hasta la universidad, sería mucho más motivadora y formativa si este tipo de desafíos fueran parte de sus tareas cotidianas.

Pedro Ravela

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías por Martha Stone Wiske, Kristi Rennebohm Franz y Lisa Breit. Buenos Aires: Paidós, 2006. 272 págs.

El libro resulta tanto de la experiencia individual como de la colaboración de las tres autoras. Martha Stone Wiske fue investigadora en el Centro Tecnológico Educativo de Harvard y durante años ha estudiado las formas de utilizar las tecnologías de la red para conectar la investigación educacional con la práctica. Kristi Rennebohm Franz fue una de las primeras docentes de nivel elemental que se unió a la red educativa internacional de proyectos colaborativos, la IEARN (International Education and Research Network). Lisa Breit también tiene experiencia en la integración de las tecnologías en la práctica docente e hizo el doctorado en la Escuela para Graduados en Educación, de Harvard.

La colaboración entre ellas les ayuda a visualizar que el diálogo reflexivo y cooperativo entre colegas es lo que puede facilitar el proceso gradual de cambio en las prácticas, el cual requerirá «varios ciclos de aplicación de un enfoque innovador». Por otra parte, el libro está estrechamente vinculado al trabajo previo de Martha Stone Wiske titulado «Enseñanza para la comprensión», aunque no requiere su lectura previa.

La obra tiene tres partes, «Visión general de la Enseñanza para la Comprensión que utiliza las nuevas tecnologías», «Los elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión» y «Aprender a enseñar para la Comprensión». A lo largo de la obra, las autoras se dedican a mostrar cómo la tecnología puede potenciar y enriquecer el modelo pedagógico llamado «Enseñanza para la Comprensión». Este modelo o marco pedagógico, es el producto de años de trabajo llevados a cabo por investigadores de la Escuela para Graduados en Educación de Harvard. Las autoras explican el modelo, qué se entiende por comprensión y cuáles son los rasgos claves del mismo, a saber: los tópicos