

**La reforma de la evaluación de la alfabetización:
cambios de opinión, enunciación de principios
y nuevas prácticas emergentes.
(Primera parte)**

Robert J. Tierney*

Desarrollar mejores prácticas de evaluación implica más que la simple elección de una nueva prueba estandarizada o la adopción de un procedimiento de evaluación informal predeterminado. De hecho, es difícil imaginar versiones "empaquetadas y envueltas en plástico" que expliquen la intención de estos nuevos sistemas de evaluación. Es lamentable que algunas prácticas que se utilizan para la evaluación no sean nada más que versiones reformuladas de viejos exámenes, en lugar de nuevas modalidades de evaluación. Y ciertas prácticas evaluativas, sin importar su rótulo (evaluación auténtica, evaluación alternativa, evaluación centrada en el alumno, evaluación generadora de respuestas, evaluación en función del aula, o evaluación constructiva), pueden verse comprometidas por el hecho de que se las formula para responder a postulados o principios que han caído en el descrédito o bien a principios que nada tienen que ver con aquello a lo que aspiran. Tal vez, también contribuya a la confusión la actitud reverente hacia ciertos rasgos técnicos que propugnan los psicometristas y una predilección o clima político que tiende a perpetuar la evaluación verticalista y la reforma curricular. No sorprende, entonces, que los profesionales difieran en cuanto a ciertas nuevas formas de evaluación y si éstas están a la altura de lo que prometen.

Con la esperanza de desenmarañar algunos de estos dilemas tales como las contradicciones, los compromisos o –si se quiere– las distintas perspectivas de la evaluación, los alumnos y el aprendizaje, he tratado de hacer que los alcances de mi definición de evaluación sean más explícitos enunciando una cantidad de principios que ilustro en este artículo.

Estos principios de evaluación emanan de ideales personales planteados tanto desde la práctica como desde la teoría y la investigación: una combinación de puntos de vista sobre la enseñanza que se centran en el niño, que son pluralistas y evolutivos, que son constructivistas en cuanto al conocimiento, puntos de vista teóricos esenciales sobre el poder. El concepto que expongo concuerda con el planteo de Bruner (1990) con respecto a que una sociedad democrática

"exige que estemos conscientes de cómo llegamos al conocimiento y que estemos tan conscientes como podamos respecto de los valores que nos conducen a nuestras perspectivas. Nos exige ser responsables del cómo y el qué del saber" (p.31).

* El autor es profesor y director de la School of Teaching and Learning, Ohio State University, Ohio, Estados Unidos. Ha realizado una extensa labor de capacitación con docentes y alumnos sobre cuestiones relacionadas con la evaluación.

Del mismo modo, mi objetivo es afín con las formas del saber constructivista y con el concepto de evaluación como respuesta informativa, formas a las que Guba y Lincoln (1989), y otros también han adherido (p.e., Lather, 1986; Stake, 1983):

“La evaluación como respuesta informativa no sólo da respuestas en razón de que apuesta a diferentes puntos de vista sino también porque responde a otros elementos en la subsiguiente recopilación de información. Es muy probable que los diferentes evaluadores defiendan diferentes interpretaciones respecto de un particular, de una preocupación o de un tema. Como veremos, una de las tareas principales del evaluador es conducir la evaluación de modo tal que cada grupo encare las interpretaciones de todos los demás en un proceso al que nos referiremos como dialéctica hermenéutica” (Guba y Lincoln, 1989, p.41).

También encuentro mis puntos de vista afines con los teóricos críticos (p.e., Baker y Luke, 1991; Freire y Macedo, 1987; Gee, 1990; Hooks, 1989, 1994), quienes sugieren que la intención de la alfabetización es reflexionar y conceder poder desde el texto antes que ser subyugado por éste; que la alfabetización contribuye a la transformación social cuando nos conectamos con lo que leemos y escribimos no con aceptación, sino como reacción, reflexión y respuesta.

De acuerdo con estas nociones, yo sostengo que tanto para tener capacidad de respuesta como para que el poder que surge del texto se proyecte hacia ellos, los lectores y escritores deben ser reflexivos y pragmáticos a la vez. Y para serlo, deben ser inquisidores, investigar su propio ser, midiendo las consecuencias de su esfuerzo y evaluando las implicancias, el valor y la permanente utilidad de lo que están haciendo o de lo que han hecho. Los maestros pueden facilitar esta reflexión alentando a los alumnos a hacer un seguimiento de su actuación, sugiriendo que busquen modos de ilustrar su viaje (p.e., tendiendo redes o con una narrativa o una lista de pasos a seguir), y permitiéndose el tiempo suficiente para contemplar su progreso y esfuerzo. Estas reflexiones pueden ser útiles para iniciar una conversación sobre lo que están haciendo, planeando, sobre lo que hicieron y aprendieron. Mi sugerencia es avanzar hacia conversaciones y explicaciones más bien que hacia listados, rúbricas y evaluaciones más formales, que parecen distanciar al alumno de lo que está haciendo, de lo que hizo o pudiera hacer.

Estos principios nacen de una preocupación para que la evaluación se rija por principios pensados a conciencia, no como fruto de modas pasajeras; principios que deben reflejar la necesidad de un cambio paradigmático fundamental en lo que se refiere a cómo evaluamos, por qué lo hacemos y cómo se manifiesta esta forma de evaluar en el aula. Estos principios plantean también un nuevo tipo de profesionalismo por parte de los docentes, un cambio en la relación examen-enseñanza, como también entre maestro, alumnos y padres. En general, estos principios requieren de una buena disposición para reconocer la complejidad y diversidad, y de un abordaje de la evaluación que comience desde adentro y no desde afuera del aula. ¿Estamos teniendo éxito con el cambio de estos valores? En la actualidad, varios

intentos simultáneos estudian y avalan tales cambios (p.e., Tierney et al., 1998). Soy optimista al pensar que estamos ante el inicio de un movimiento que comienza a establecer su propia identidad –un movimiento que está en línea con la óptica contemporánea del aprendizaje y más congruente con la ética pluralista y constructivista (ver especialmente Moss, 1996)–.

Los principios

PRINCIPIO 1: Las evaluaciones deben surgir del aula y no ser impuestas a ésta. El aula es un lugar donde todos los días surgen ideas maravillosas; donde los niños se encuentran con los otros en un sinfín de interacciones sociales; donde el aprendizaje puede ocurrir como culminación de una unidad de trabajo, en conjunción con un experimento o cuando los alumnos trabajan juntos u observan a otros en su trabajo. El aprendizaje puede ser efímero, circunstancial, verse reforzado y objetado. A menudo, los maestros esperan un cierto aprendizaje; en otras ocasiones, el docente se sorprende de lo que se está aprendiendo.

Los aprendizajes que ocurren en el aula son difíciles de predecir. Los niños son diferentes no sólo en sus intereses y antecedentes sino también en cuanto a su alfabetización. Si bien la mayor parte de los docentes comienzan el año con una percepción de lo que van a hacer, generalmente no consideran que sus planes estén grabados sobre piedra. De hecho, al evaluar las necesidades de sus alumnos, adaptan sus planes, o inclusive los descartan y comienzan nuevamente. En realidad, es más probable que empiecen con un menú de probabilidades y con una apertura programática que permita el aprendizaje oportuno e individualizado.

Con el paso hacia enfoques más centrados en el niño, la enseñanza y el aprendizaje se han hecho menos prescriptivos y predeterminados y han abierto el camino hacia los nuevos conceptos de alfabetización emergente (*emergent literacy*) y de los currículos negociados (*negotiated curriculums*). La mayoría de los docentes propone dejarse guiar por el niño y expone siguiendo el interés de éste. Lamentablemente, las prácticas aplicadas en la evaluación tienden a seguir una orientación diferente. Muchas formas de evaluación tradicionales no miden lo que se está evaluando y qué está ocurriendo en el aula. Los cambios en la forma de evaluar no se han mantenido actualizados en relación con los cambios en cuanto a cómo entendemos el aprendizaje y el desarrollo de la alfabetización; es más, a menudo perpetúan un enfoque de la evaluación desde afuera hacia adentro en lugar de desde adentro hacia afuera. De hecho, sostengo que una de las razones de ser de la evaluación circunstancial es asegurar que la práctica de la evaluación se mantenga al día con la enseñanza y el aprendizaje, en vez de estancarse perpetuando el status quo o perspectivas desactualizadas sobre la alfabetización.

Comparemos, si se me permite, estos dos escenarios:

Los alumnos en un aula están ocupados en una variedad de experiencias en lecto-escritura, con proyectos, debates sobre libros, talleres y reuniones con maestros. Además de estas actividades, está el diario de los

alumnos donde ellos anotan sus reflexiones, objetivos y autoevalúan sus logros. Cada alumno lleva un registro de sus actividades en lectura y escritura, como así también una carpeta que contiene casi todo. A la vez, se utilizan carpetas de trabajos (portafolios) como un modo de seguir los aspectos clave de su quehacer durante un lapso dado. A lo largo de las reuniones maestro-alumno, aquél alienta a éste a considerar qué ha logrado y qué intenta lograr en el futuro. El maestro lleva sus propias notas informales sobre lo que va sucediendo, basadas en un menú de posibilidades que ha desarrollado con algunos colegas. El menú sirve de base, pero no limita, las anotaciones del maestro. Como parte del proceso, estas notas se comparten con los alumnos, quienes son alentados a incorporar en las mismas sus propios comentarios. En las reuniones de padres y maestros, como así también en las que los mismos alumnos sostienen con los padres, tanto el maestro como el alumno se remiten a estas notas y a los portafolios a modo de recordatorio, compartiendo así cuanto ha sucedido.

En la otra aula, los alumnos realizan una amplia gama de actividades pero no se los alienta a supervisarse a sí mismos. Periódicamente, el docente distribuye una lista que permite al alumno verificar su progreso en función de un listado de habilidades preestablecido. Del mismo modo, el docente puede decidir interrumpir el flujo de las actividades y evaluar él mismo a los alumnos en función de esta misma lista de destrezas. Las habilidades de la lista guardan relación con ciertas actividades que se están realizando, pero hay una multiplicidad de cosas no incluidas y otras que lo están pero que no parecen ser aplicables. El listado de destrezas no fue desarrollado por el maestro ni tampoco es de naturaleza abierta. Por el contrario, éste ha sido preparado por una comisión curricular a nivel del distrito escolar. En cierto modo, la lista refleja una filosofía y un abordaje que no armonizan con la situación actual. De todas formas, se espera que el maestro utilice el listado y lo archive. Una vez completa esta lista de verificación, se la archiva y no se la vuelve a examinar o revisar.

El primer ejemplo representa un enfoque desde adentro hacia afuera, es decir que lo que es evaluado y la forma en que se lleva adelante la evaluación de varios aprendizajes se origina dentro del aula. Un enfoque de adentro hacia afuera no implica determinaciones rígidas *a priori* sobre qué debería atenderse, ni tampoco restringe los tipos de aprendizaje a examinar. Asimismo, la evaluación se negocia entre las partes involucradas.

Nuestro segundo ejemplo puede crear la ilusión de que es de adentro hacia afuera pero, en realidad, perpetúa el abordaje de afuera hacia adentro. En este tipo de aula, el maestro usa procedimientos informales de evaluación, pero éstos no corresponden al aula o no emergen de ella y no hay negociación entre maestro y alumno. Mientras que este segundo tipo de aula puede ser mejor que las aulas que dependen de evaluaciones estandarizadas y pruebas periódicas, también presenta algunas falencias importantes en cuanto a qué se hace y cómo se negocian estas actividades. Un aula de este tipo no invierte ni confía en el profesionalismo y en la capacidad docente de resolver problemas, ni tampoco en la necesidad de la participación del alumno.

PRINCIPIO 2: Una evaluación eficaz requiere profesionalismo docente y un maestro que a la vez sea alumno. Muchas de las prácticas en evaluación escolar (especialmente las pruebas estandarizadas) no son funcionales en cuanto a docentes y alumnos. Si bien en la mayoría de las relaciones uno espera dar y recibir, las prácticas de evaluación en la escuela parecen ser más ajenas que recíprocas, más lejanas que íntimas. Esto no debiera tomarnos por sorpresa, ya que a menudo el evaluador se distancia de otros maestros y de los alumnos, apartando también los instrumentos que utiliza o bien forzando a docentes y alumnos a trabajar del modo que él ha establecido. En algunos distritos, el personal de la sección de evaluaciones suele seguir postulados ligados a nociones de objetividad y confiabilidad que permiten controlar mejor qué se está evaluando, y además cómo, cuándo y por qué se da una evaluación.

Si los docentes logran participar en la toma de decisiones sobre la evaluación, es probable que tropiecen con la complejidad de las diferencias individuales, las diferencias entre distintas aulas y escuelas. Puede resultar problemático asumir que los diferentes alumnos puedan ser evaluados con la misma prueba, que las comparaciones entre alumnos sean sencillas o que el desempeño de los alumnos y el progreso que realizan pueda representarse suficientemente utilizando puntajes derivados de la asignación periódica de evaluaciones. Por esta razón, los maestros a menudo se refieren a que se les exige impartir estas pruebas, los directores aluden al distrito y a la política estatal, y el distrito y el estado achacan la responsabilidad al público. Algunos sistemas parecen ser reticentes al cambio o muy atrincherados en su cometido. Sin embargo, el hecho de que los docentes renuncien al control de la evaluación lleva a una pérdida de autodeterminación y de profesionalismo que es problemática por una cantidad de razones: parece dar por sentado y aun acentuar el viejo concepto de que no se puede confiar en los maestros; les resta responsabilidad en las decisiones al sacarlas de las manos de aquellos que deben tomarlas. Como resultado, disminuye la probabilidad de que la evaluación se encuentre en un pie de igualdad con la enseñanza y el aprendizaje e incrementa la distancia entre cómo sucede el aprendizaje en el aula y cómo se lo evalúa e informa. Despersonaliza la experiencia y sirve de excusa para dejar de lado la propia responsabilidad. En suma, el control externo de la evaluación y la estandarización de los procedimientos que le competen tienden a perpetuar un cercenamiento en la relación docente-alumno.

Los maestros se encuentran en mejor posición de saberlo y entenderlo porque acompañan al alumno en el tiempo y a través de una variada suma de situaciones de aprendizaje. Como resultado de ello, logran una comprensión de los cambios sutiles y de los matices en el aprendizaje de una persona y de persona a persona. Son sensibles al compromiso del alumno, a sus intereses, personalidades e idiosincrasias en todas las actividades de aprendizaje. Son menos proclives a exagerar o a asignar demasiada relevancia a los resultados de una única evaluación porque hacerlo podría significar distanciar al alumno. Están en mejor posición para hacer un seguimiento y una evaluación del aprendizaje dentro del contexto de lo enseñado y una supervisión del alumno, ayudándolo así a autoevaluarse. Los docentes eficaces son también sujetos de

un aprendizaje eficaz, son miembros de una comunidad que aprende desde el aula.

¿Entonces, cómo cambiar la forma de evaluar? Los docentes, asociados a sus alumnos, deben diseñar sus propios sistemas de evaluación en el aula. Estos sistemas deberían tener objetivos de evaluación ligados a la enseñanza y al aprendizaje, con metas que deberían a su vez estar vinculadas a los tipos de aprendizaje y a las experiencias consideradas deseables, y por ende, deberían establecerlos quienes muestran el más alto interés en la educación del alumno: los docentes y los alumnos mismos. Estas normas/características debieran tener un final abierto y ser flexibles, permitiendo así una adaptación a los distintos matices que caracterizan la vida en el aula. Ligados a estos objetivos, pueden también encontrarse una variedad de actividades de evaluación, desde los procedimientos formales hasta los muy informales, desde las actividades de autoevaluación hasta las observaciones docentes y las evaluaciones periódicas mediante carpetas de trabajos u otros modos de verificar el progreso.

Maestros y alumnos deben estar dispuestos a cambiar y reconocer que no existe ninguna fórmula mágica o predeterminada de evaluar. En realidad, las evaluaciones preconcebidas serán con toda probabilidad la antítesis de lo que debería desarrollarse. Lamentablemente, maestros, alumnos y padres pueden tener una visión teñida por una cierta cultura de la evaluación, concebirla como algo dado, no como algo emergente, y con un aspecto y un sentido muy diferentes de las evaluaciones de tipo más directo gestadas en la actividad del aula.

Esas formas más directas de evaluación pueden significar supervisión constante de los alumnos, merced a un muestreo de los comportamientos en lectura y escritura, o bien llevar las carpetas de actividades y registros diarios, o realizar reuniones periódicas y llevar registros anecdóticos específicos. Diversos esfuerzos por parte del estado y de los docentes mismos sugieren que la sociedad acepta, al menos, tales cambios, si bien no necesariamente adhiere a ellos. Contamos con numerosas declaraciones de maestros, corroboradas luego por los informes publicados, como el Shepard y Bliem (1995), quienes mencionan la buena predisposición comunitaria respecto de la evaluación del desempeño y de otras formas no tradicionales de evaluación más directa, cuando los padres podían elegir entre una lista de opciones.

PRINCIPIO 3: Las prácticas de evaluación deberían estar centradas en el alumno y ser recíprocas. El concepto de que la evaluación debe proyectar el poder a padres y alumnos sugiere un abordaje más congruente con un enfoque centrado en el sujeto del aprendizaje. Un enfoque centrado en el usuario no es algo nuevo en evaluación. En psicoterapia y medicina, las orientaciones centradas en el paciente son más la regla que la excepción. En los tribunales, el proceso judicial se basa en el concepto de defensa del cliente. En un intento por centrarse en el alumno, los maestros están más dispuestos a considerar qué es lo que ellos se llevan del examen o de las reuniones maestro-alumno. Un vuelco hacia abordajes centrados en el sujeto de aprendizaje aborda el tema de cómo la evaluación ayuda al alumno a autoevaluarse: p.e., cuánto sabe el alumno sobre cómo verificar su propio

progreso. De hecho, las prácticas de evaluación que reúnen tales características pueden surtir efecto a largo plazo. Esto sugiere que deberíamos cambiar por completo la orientación de la evaluación, pasando de desarrollar mejores métodos para evaluar al alumno, a desarrollar mejores métodos para ayudar al alumno a evaluarse a sí mismo.

Entonces, ¿qué aspecto asume la evaluación basada en el sujeto? Se asemejaría al aprendizaje centrado en el niño. Los docentes se esforzarían por ayudar a los alumnos a evaluarse a sí mismos. Su orientación pasaría de someter a los alumnos a evaluaciones, a respetar a los alumnos por sus iniciativas de autoevaluación. Esto entraña pasar de algo que se **hace** a los alumnos a algo que uno **hace con** ellos, ayudarlos a que se **basten por sí mismos** –una forma de guiar desde bambalinas–.

Hay una cantidad de aulas que han intentado acercarse a la autoevaluación a través del uso de diarios, registros y carpetas de trabajos. Pero ése es sólo el comienzo; la autoevaluación debe extenderse a todo otro aspecto del aula, desde ayudar a los alumnos a formular sus propias metas en el aprendizaje, hasta ayudarlos a tomar decisiones sobre qué manejar y qué necesitan, pasando por hacerlos colaborar en la preparación de boletines y reuniones de padres.

Asimismo, la participación de los alumnos en su propia evaluación los ayuda a manejar esas actividades. Esto puede significar fijarse sus propios objetivos al comenzar una unidad (nada demasiado diferente de lo que se propone con "qué sé acerca del tema, qué deseo saber, qué aprendí"); organizar reuniones con docentes, padres o pares a medida que progresan o que encaran ciertas cuestiones; analizar sus esfuerzos y estudiar su progreso; y fijarse metas futuras al finalizar una unidad y durante una reunión de padres, como alternativa a los boletines.

Hay muchas formas de comenzar estas conversaciones. Son los alumnos quienes me permiten justificar mis charlas sobre evaluación; lo hago por ellos y con ellos a partir de una carpeta real de seguimiento y sin permitir la intromisión de notas o puntajes, que sólo crean una ilusión de precisión y autoridad; las charlas relacionadas con tales informaciones o con otras formas más directas de evaluación revelan los fundamentos de la toma de decisiones y dirigen la conversación hacia una consideración de las pruebas, una apreciación de los supuestos y la negociación de objetivos. Los "¿por qué no vemos?", "puedo mostrarles", "es así", "entiendo lo que quieres decir" y "¿no piensas que?" desplazan conversaciones más genéricas y distantes que tienden a ser categóricas más que a aportar alguna cosa.

Distintas formas de autoanálisis pueden complementar las carpetas de trabajos y servir de excelente trampolín para esas conversaciones. P.e., a veces hago que los alumnos ilustren su progreso y sus metas con gráficos de barra u otras representaciones visuales (como diagramas de Venn o paisajes) de modo semejante al "entonces", al "presente" y al "futuro", utilizando estos gráficos como iniciadores de la charla. A su vez, lo visual sirve como base para que los alumnos investiguen sus propias carpetas y examinen las pruebas que muestran lo que han logrado y en qué pueden focalizar su atención.

PRINCIPIO 4: La evaluación debe asemejarse a un juicio, siendo los maestros quienes abogan por los alumnos al asegurarse de que el debido proceso se cumpla. Una metáfora útil –si bien no es una regla– para repensar la evaluación puede derivarse de comparar la evaluación con los procesos judiciales. En el tribunal, la persona cuenta con un abogado que presenta pruebas, incluyendo la prueba testimonial, defendiendo el caso en nombre del cliente. El cliente y el abogado trabajan juntos. El proceso se juzga en función de que el cliente haya tenido o no una audiencia justa y de que haya sido o no representado con equidad. El cliente tiene derecho a ver las pruebas presentadas a su favor o en su contra, el derecho de saber qué informes se han presentado y el derecho de presentar sus propias evidencias y alegatos como así también de apelar. Asimismo, en caso de que el cliente no quede satisfecho con la asistencia letrada, tiene derecho a solicitar que otra persona tome el caso, o bien –si objeta el procedimiento– a exigir un nuevo juicio.

Consideremos ahora a los alumnos que son enjuiciados en nuestros sistemas escolares. Pueden o no tener un abogado, pueden o no recibir un buen patrocinio letrado y la evidencia presentada puede o no referirse a su caso del modo más favorable. Los alumnos no tienen acceso a los informes que se generan. Existen sí indicadores indirectos, tales como pruebas estandarizadas, de cuestionable calidad, que sirven como base para las decisiones que restringirán sus oportunidades. En cientos de pruebas, las evaluaciones parecen menos “judiciales” de lo que deberían ser. De hecho los alumnos rara vez tienen ocasión de apelar o de aportar sus propias pruebas: es como si el derecho al debido proceso se les negara.

Si examinamos la ley que rige a las escuelas públicas surgen algunas cuestiones interesantes respecto de la escolaridad. En los últimos treinta años, algunas decisiones claves de la Suprema Corte de los Estados Unidos debieran orientar nuestro pensamiento. En *Tinker contra el Distrito escolar independiente de Des Moines* (393 US 503, 1969) –caso que versaba sobre la libertad de expresión– el alto tribunal estableció algunos principios claves en favor de los derechos de los alumnos. La Corte dictaminó que

“en nuestro sistema, las escuelas estatales no deben ser enclaves de totalitarismo... Los alumnos en la escuela, como también fuera de ella, están investidos de derechos fundamentales que el estado debe respetar”.

Esta postura fue confirmada en el caso de *Goss contra López*, (419 US 565, 1975). Como dijo el Juez White, “los jóvenes no se despojan de sus derechos constitucionales en la puerta de la escuela”, el derecho al debido proceso es de singular importancia cuando el impacto de un hecho “puede interferir con ulteriores oportunidades”.

Yo esperarí que los legisladores respetaran las prácticas que jerarquizan los derechos de alumnos en lugar de desplazar tal objetivo con prácticas que sirven, primero y principal, para protegerse a sí mismos de ataques legales. Como mínimo esperarí que toda evaluación permitiera a los alumnos un mejor proceso, incluyendo el derecho de revelar información y

presentar pruebas en nombre y representación del alumno, como así también el derecho de apelar el uso de pruebas circunstanciales o indirectas. Es más, yo esperaría que mi apelación, mi llamado a una evaluación más juiciosa y "judicial", cambiase la intencionalidad de lo dicho y lo transformase tanto en un objetivo como en un derecho.

Es lamentable que algunos legisladores estatales norteamericanos estén más preocupados por protegerse de posibles juicios que de asegurar que los derechos de los alumnos estén absolutamente garantizados. P.e., es probable que consideren que el espíritu del debido proceso ha sido satisfecho cuando se advierte a los alumnos que tendrán una prueba y en qué consistirá, en lugar de brindarles oportunidades de apelación o de proponer su propia evidencia "alternativa" sobre su progreso o conocimiento. Del mismo modo, se genera una situación sin ningún grado de compromiso cuando se enseña a los fines de la prueba, sólo para una prueba, con intención de maximizar la legalidad de la evaluación. En particular, hay estados que tratan de restringir al máximo las demandas contra exámenes tendenciosos o discriminatorios asegurándose que los alumnos hayan tenido suficientes oportunidades de aprender el contenido específico de la prueba. Para evitar juicios y dar un viso de respuesta a las necesidades sociales locales, se establecen programas que preparan a los alumnos específicamente para tales pruebas, "haciendo" que, por definición, estas evaluaciones dejen de ser prejuiciosas o tendenciosas. La actitud generalizada en la mayoría de las instituciones y estados está dirigida a apuntalar la defensibilidad legal antes que la protección y defensa de los derechos de los alumnos.

PRINCIPIO 5: La evaluación (más allá de mejorar las pruebas) debe alcanzar también a las formas cómo se utilizan, informan, contextualizan y perciben los resultados de la evaluación. Toda consideración sobre la evaluación debe ser amplia en su definición si pretende explorar no sólo la relación entre evaluación y enseñanza, sino también facetas tales como boletines, reuniones de padres, alumnos y maestros y el registro permanente del alumno. Estas facetas no deberían ser vistas como exentas del escrutinio mediante los principios que aquí se describen, sino que deberían quedar sujetas a las mismas pautas.

Del mismo modo que los objetivos para desarrollar mejores procedimientos de evaluación basados en el aula están vinculados con los principios discutidos en el presente artículo, igualmente los boletines, registros y otros elementos deben examinarse en función de sus alcances para los fines que se proponen.

Tomemos los boletines como ejemplo. ¿Sirven a las necesidades del alumno, del docente y de los padres? ¿Representan un vehículo de comunicación permanente y un medio para la fijación de objetivos? ¿Se los prepara con juicio? Si no es así ¿cómo podríamos cambiar el método para hacer lugar a tales posibilidades? O bien tomemos los registros del alumno. ¿Con qué objeto se los utiliza? ¿Son suficientes a estos efectos?

Los cambios en la evaluación debieran verse de forma sistémica. Cuando los docentes contemplan un cambio en la evaluación de la clase, es poco común que esto implique simplemente efectuar ajustes o agregados seleccionados. Lo que un maestro haga con una faceta debería afectar a las otras, y de hecho es así. P.e., un maestro que incorpora una cartera de seguimiento documentado probablemente no quedará satisfecho con las formas tradicionales de informar el progreso. La solución no es mostrar temor ante tales cambios, sino darse cuenta de que él no hacerlos puede socavar los cambios ya realizados. Los maestros comienzan a sentir que su iniciativa de evaluación está en juego. Los alumnos tal vez comiencen a intuir mensajes cruzados si los docentes por un lado abogan por el derecho a la toma de decisiones del alumno, pero luego reafirman su autoridad imponiendo una calificación sin mediar negociación alguna o sin permitir al alumno opinar al respecto. Es decir, los maestros son ambivalentes en sus usos evaluativos porque están atados a principios subyacentes muy diferentes. Siento que todo el valor del esfuerzo que pongo en la evaluación –las carpetas de trabajos, p.e– puede verse empequeñecido si se asigna una calificación a tales carpetas o si se las califica mal sin contemplar la contribución del alumno o sin considerar la diversidad y riqueza –en especial la que puede aportar la carpeta de trabajos al alumno–. Es necesario lograr un compromiso del alumno con su propio aprendizaje a medida que negociamos las posibilidades y objetivos futuros en lugar de juicios emitidos e informados por quien fuere y como fuere.

No deberíamos subestimar la importancia de los padres y su participación en tales esfuerzos. En lugar de mantener a los padres alejados de las negociaciones sobre la reforma, debemos aceptar su preocupación y las contribuciones que pudieran aportar. En tales situaciones, donde los maestros buscan alternativas a los boletines, la contribución de los padres puede ser crucial. Los padres necesitan estar informados sobre los objetivos y comprometidos con el aporte. Dado que no todos los padres pueden ver las ventajas, tal vez sea menester ofrecerles opciones. Y siempre hay maneras de evitar someter a todos a las preocupaciones que expresa un solo padre o un grupo pequeño de ellos. P.e., al intentar reuniones dirigidas por los alumnos como alternativa a los boletines, Steve Bober (1995) describió a los padres de Massachusetts dos alternativas y luego les ofreció una opción –reuniones dirigidas por alumnos o los más tradicionales boletines–. Aquellos padres que eligieron las reuniones también debían escribir cartas a sus hijos luego de cada reunión. Aparte de la característica singular de esta práctica, lo notable es cómo Bober comprometió a los padres como socios informados.

PRINCIPIO 6: La diversidad debe ser aceptada y no menoscabada. A menudo, quienes evalúan a los alumnos, quieren deshacerse de todos los sesgos culturales en lugar de reconocer la diversidad y apoyar la investidura del poder en la persona. Con frecuencia buscan elementos y procedimientos analíticos “aculturados” como forma de homogeneizar y comparar. En la búsqueda de comparaciones sencillas, asumen que hacen falta más elementos para ser justos y que, por lo tanto, el uso de procedimientos de evaluación auténticos generará problemas, en especial dado que “los problemas se extienden en el tiempo y esto limita la cantidad” (Linn, Baker y Dunbar, 1991, p.18). Además, parecen creer en el uso de los mismos sistemas para analizar

las respuestas de todos los alumnos. Esperan que quien responde interprete una tarea de un cierto modo y que responda de una cierta manera y tal vez no toleran una respuesta diferente, aun si esa diferencia puede estar justificada. Si bien aluden a que el contexto de cualquier evaluación es específico, tienden a evitar considerar a la persona según su propio mérito o su propia individualidad.

La frase "evaluación aculturada" (*culture-free tests*) se me antoja una verdad de perogrullo. Sospecho que es prácticamente imposible, y ciertamente cuestionable, eliminar la influencia cultural de cualquier examen o medición del grado de alfabetización de una persona. La alfabetización, la de ustedes y la mía propia, está inseparablemente ligada al bagaje cultural y a nuestras experiencias de vida. Una evaluación aculturada, en el mejor de los casos, brinda una comprensión parcial y tal vez distorsionada del alumno. En otras palabras, las evaluaciones que no se apoyan en la naturaleza y en los matices de cada experiencia individual deben considerarse como limitadas y tal vez equivocadas. Del mismo modo que los maestros intentan comprometer a los alumnos trabajando a partir de sus propias experiencias pasadas, igualmente la evaluación debe buscar un objetivo de sensibilidad cultural. La enseñanza en el aula no ocurre ignorando o eliminando la diversidad. Ni tampoco la evaluación debería apartarse de las consideraciones ideológicas o socio-políticas. El reconocimiento o la validación de la propia experiencia aparece como un derecho humano básico.

Debemos aspirar a alcanzar prácticas de evaluación con fundamento cultural. En cierto modo, esta búsqueda la veo congruente con John Obgu (1988, 1991) cuando habla de comenzar a satisfacer las necesidades de los alumnos afroamericanos, es decir, de un abordaje de la reforma educativa con una orientación ecológico cultural. Yo imagino evaluaciones ecológico culturales que parten de los alumnos, se fundan en ellos, los reconocen y valoran y no desplazan sus propias vivencias en sus propios mundos.

Durante una cantidad de años, quienes se dedican a la alfabetización han estado dispuestos a dejar de lado las cuestiones complejas de la evaluación sensible a lo cultural apelando a la necesidad de realizar comparaciones sencillas. Durante años quienes preparan exámenes estandarizados y la *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) (Evaluación Nacional de Progreso Educativo) se han mostrado reticentes a encarar las cuestiones de no uniformidad y diversidad cuando desarrollan escalas de comparación directa entre individuos. Conjuntamente con esto, a menudo revisan sus propios instrumentos de evaluación para garantizar que los resultados se ajustan a sus modelos o concepciones de la alfabetización. P.e., es común que excluyan elementos vinculados a intereses culturales específicos y que eliminen otros que implican ventaja de un grupo sobre otro. Aun otros intentos más recientes que exponen nuevos abordajes para evaluar el rendimiento (p.e., Linn et al., 1991) o que exploran la discriminación en la evaluación de minorías (Haney, 1993) pueden haber sido presa de la misma concepción del mundo.

Referencias bibliográficas

- Baker, A. y A. Luke (1991) **Toward a Critical Sociology of Reading Pedagogy**. Philadelphia, Estados Unidos, John Benjamin's.
- Bober, S. (1995, julio) **Portfolio Conferences. Presentación en el Lesley College Literacy Institute**. Cambridge, MA, Estados Unidos.
- Bruner, J. (1990) **Acts of Meaning**. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Carter, M. y R.J. Tierney (1988, diciembre) "Writing Growth: Using Portfolios in Assessment." Ponencia presentada en la **National Reading Conference**, Tucson, Arizona, Estados Unidos.
- Fenner, L. (1995) **Student Portfolios: A View from Inside the Classroom**. Disertación doctoral no publicada. Ohio State University, Columbus, Estados Unidos.
- Freire, P. y D. Macedo (1987) **Literacy: Reading the Word and the World**. South Hadley, MA, Gergin y Garvey.
- Gee, J. (1990) **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. New York, Falmer Press.
- Guba, E. G. y Y.S. Lincoln (1989) **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park; Ca., Sage.
- Haney, W. (1993) "Testing and Minorities." En L. Weis y M. Fine (eds.), **Beyond Silenced Voices**, 45-74. Albany, NY, State University of New York Press.
- Hooks, B. (1989) **Talking Back**. Boston, South End Press.
- Hooks, B. (1994) **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York, Routledge.
- Lather, P. (1986) **Research as Praxis**. Harvard Educational Review, 56, (3), 257-277.
- Linn, R.L.; E.L. Baker y S.B. Dunbar (1991) "Complex Performance Assessment: Expectations and Validation Criteria." En **Educational Researcher**, 20 (8), 15-21.
- Moss, P. (1996) "Enlarging the Dialogue in Educational Measurement: Voices from Interpretive Research Traditions." En **Educational Researcher**, 25 (1), 20-28.
- Ogbu, J. (1988) "Literacy and Schooling in Subordinate Cultures: The Case of Black Americans." En E. Kintgen, B. Kroll y M. Rose (eds.), **Perspectives on Literacy**, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, 227-242.
- Stake, R. (1983) "The Case Study Method in Social Inquiry." En G. Madaus; M. Scriben y D. Stufflebeam (eds.) **Evaluation Models** (279-286). Boston, Kluwer - Nijhoff.
- Tierney, R.J.; C. Clark, L. Fenner, B. Wiser, R.J. Herter y C. Simpson (1998) "Theory and Research into Practice: Portfolio: Assumptions, Tensions and Possibilities." En **Reading Research Quarterly**, 33, 4, 474-486.

Este artículo fue publicado en The Reading Teacher, Vol. 51, 5, febrero de 1998, Asociación Internacional de Lectura (págs. 374-390), y traducido por Graciela Mestroni para LECTURA Y VIDA. La segunda parte aparecerá en la revista de junio de 1999.