

# Evaluando el progreso: la importancia de la clase y la posición social<sup>1</sup>

Alicia: Podría decirme, por favor, ¿qué camino debería tomar desde aquí?  
El gato: Eso depende mucho de a dónde quieres llegar.

LEWIS CARROL

## Preguntas focales

1. ¿Qué piensa acerca del énfasis que se hace en los estándares para el aprendizaje decretados por el Estado?
2. ¿Cuál ha sido su experiencia al hacer exámenes estatales de competencia o proficiencia?
3. ¿Piensa que todos los estudiantes pueden aprender?
4. ¿Cree que todos los niños deberían ser educados en un mismo nivel?
5. ¿Prefiere hacer exámenes con papel y lápiz en vez de demostrar sus conocimientos de otras maneras?
6. ¿Cree que la clase social influye en la capacidad de los estudiantes de obtener éxito en la escuela?

1 Capitulo 12 del libro Human Diversity in Education. An Integrative Approach, Kenneth Cushner, Averil McClelland y Philip Safford. New York: McGraw Hill, 2003. 4ª edición. Traducido por Laura Sampson, para el grupo Cultura y Desarrollo Humano. Traducción para el uso académico del Proyecto Universidad y Culturas. abril 2009.

## Estudio de Caso

### Rediseñando el programa de evaluación de las matemáticas de la escuela Jefferson

Ha sido un semestre ocupado, y Beth Bradley, presidente del Comité de Matemáticas de las Escuelas de Ciudad del Distrito de Jefferson, Texas, se relajaba con algunos de sus colegas docentes en el salón de conferencias de la oficina del distrito, una tarde de martes particularmente atareada a mediados de enero. El día era gris y frío afuera, pero los estudiantes y docentes en todo el distrito estaban atareados preparándose para la primera evaluación de mitad de año que iba a ocurrir en la semana siguiente. Esta evaluación no iba a ser como las que ya habían experimentado en este sistema escolar. Las calificaciones de bachillerato medio y alto ya no iban a depender tanto de los exámenes, como frecuentemente había sido el caso en esta época del año. Este era el primer año en que el nuevo plan de evaluación se iba a poner en práctica. Los padres, docentes y estudiantes se juntarían a lo largo de tres tardes y noches para revisar el trabajo de los estudiantes que ahora estaba siendo expuesto en las tres escuelas primarias y en el recientemente combinado bachillerato medio y alto. No había sido una transición fácil, y había aún unas cuantas incertidumbres al acercarse los días de la evaluación. Aunque la mayoría de los docentes estaba entusiasmada y optimista, y creía que la transición se haría sin problemas, no todos los docentes compartían ese entusiasmo. Aún después de dos años de discusiones y planeación que habían precedido a este año, algunos docentes se seguían resistiendo a los cambios que se habían decidido. Beth pensaba que ellos cambiarían de idea cuando vieran el éxito de la actividad de este año. ¡Por lo menos ella esperaba que la evaluación sería un éxito!

Beth, una profesora de matemáticas veterana del bachillerato superior y luego del medio, quien había estado en el distrito escolar por quince años antes de tomar la responsabilidad como directora del comité de matemáticas, estaba hablando con John Pinto, un nuevo estudiante de docencia quien estaba empezando su experiencia como practicante docente en matemáticas en el bachillerato. John estaba terminando un programa en una universidad cercana del estado, donde se graduaría con una maestría en artes en docencia. Antes de sus estudios, John había pasado cinco años como consultor de computación, y se sentía afortunado de haber sido recibido tan calurosamente en la preparatoria. Estaba especialmente entusiasmado por estar en la facultad de matemáticas, ya que estaban en el proceso de rediseñar el currículo completo de matemáticas—incluyendo sus prácticas de evaluación.

Junto con ellos en la oficina del distrito estaban otros dos profesores de matemáticas, Paul Goodwell, quien era el responsable del programa de matemáticas a nivel de la primaria, y Kate van Ryan, la profesora de matemáticas de bachillerato, quien iba a ser la docente cooperadora de John. Ya que todos los profesores de matemáticas del distrito tenían que haber empezado a usar formas múltiples de evaluación este año, Beth le estaba diciendo a John cómo habían tomado lugar algunos de estos cambios, por los menos para ella.

“Nuestra decisión de rediseñar la manera cómo hacíamos las evaluaciones de matemáticas se basó en los Estándares de Evaluación del Consejo Nacional de Docentes del Currículo de Matemáticas”, empezó Beth. “Cuando los leí por primera vez, me impresionó y entusiasmó la profundidad y amplitud de los cambios que ellos recomendaban. Antes de empezar a pensar sobre hacer cambios en mis clases, me tomé el tiempo de hacer una auto-evaluación rigurosa de mis propias prácticas de evaluación. ¡Y me sorprendió lo que descubrí! Primero, me di cuenta de que una de las principales razones por las que hacía más exámenes era para producir una calificación que se pudiera inscribir en mi cuaderno de calificaciones. Pero aunque yo tuviera una calificación en mi cuaderno, en realidad no sabía mucho sobre las habilidades de aprendizaje de mis estudiantes con respecto al contenido de los exámenes. Otra cosa que fue muy evidente para mí fue que cuando yo pensaba en la manera como construía los exámenes,



sabía que podría predecir certeramente cuáles de mis estudiantes iban a poder contestar cuáles preguntas. Y también tuve que admitir que mis predicciones a menudo se basaban en —o por lo menos eran consistentes con— mi conocimiento de la posición socio-económica de los estudiantes. Finalmente, se me ocurrió que si yo no diseñaba exámenes que brindaran oportunidades de demostrar sus habilidades a los estudiantes que trabajaban a un ritmo diferente, yo no estaba realmente haciendo una prueba de aprendizaje, sino de velocidad”.

Beth recordó sus primeros intentos de introducir formas múltiples de evaluación en su clase de matemáticas general de octavo grado. “Mi objetivo no era hacer exámenes separados, que se pudieran tomar uno a la vez, sino evaluar el crecimiento y comprensión de los estudiantes a través del uso de evaluaciones de desempeño, observación de los estudiantes, entrevistas a los estudiantes, y reportes orales así como escritos. Sin embargo, las viejas costumbres mueren difícilmente. Después de aplicar un prueba temprano y poner calificaciones, me di cuenta de que todavía yo no había obtenido nueva información sobre estos resultados. Vea, nosotros realmente deberíamos utilizar exámenes principalmente como herramientas de diagnóstico, y yo no tenía un “diagnóstico” que ofrecer. De manera un poco insegura abandoné la estrategia basada en hacer exámenes y empecé a organizar a los estudiantes en grupos o en parejas, donde cada uno tenía que hacer ciertas tareas. Luego, a través de entrenamiento, observación, y entrevistas con los estudiantes mientras trabajaban llevando a cabo estas tareas, empecé a estar más consciente del trabajo de cada uno y a ser más capaz de evaluar el conocimiento de cada estudiante y su avance. Esta información era mucho más exhaustiva y completa, y yo fui capaz de dar a los estudiantes calificaciones que reflejaban más certeramente su progreso. Los estudiantes, también, parecían mucho más relajados con este acercamiento. Ahora que tengo más experiencia con el uso de estos métodos, encuentro que los exámenes no tienen que ser el método de evaluación principal, ni siquiera son necesarios. Además, sospecho que los exámenes a veces pueden ser un impedimento a la instrucción efectiva porque tienden a reforzar lo que yo ya “sé” acerca de mis estudiantes —es decir, a quién le va a ir bien y a quién no”.

“¿Cómo empezaron?” preguntó John. “Es decir, los libros de texto no parecen ofrecer mucho más de lo que ofrecían hace años. ¿Qué quiere decir en realidad el proveer a los estudiantes con una evaluación basada en el desempeño?”

“Es una buena pregunta, y al principio se requirió bastante re-pensar y re-formular”, contestó Beth. “Me di cuenta que el primer paso al usar tareas de desempeño era encontrar o crear actividades y problemas que fueran intrínsecamente útiles e interesantes. Una buena fuente inicial para estas actividades es, de hecho, el libro de texto mismo. Utilizando estas actividades, se tiene entonces que considerar cómo los estudiantes podrían demostrar su comprensión de un concepto dado. Podrían usar objetos que puedan manipular, por ejemplo. Presentaciones de clase, construcción de modelos matemáticos, mantener diarios, o producir carteleras de clase son otras maneras como los estudiantes pueden demostrar su comprensión. También se puede cambiar la forma como están escritos los problemas del libro de texto con el fin de obtener más explicaciones en las respuestas. Por ejemplo, en vez de preguntar “¿Cuántos quedan?” se puede cambiar la consigna para que diga “Explique cómo encontrar cuántos quedan”. Lo que importa es que los estudiantes aprendan cómo organizar los datos, cómo armar sus propias estrategias para resolver problemas, cómo identificar sus propios errores, y demostrar su propio razonamiento lo más que se pueda. Este acercamiento requerirá que los estudiantes hagan cosas que, para muchos de ellos, nunca antes se les había pedido hacer. Podría ser difícil al principio, pero se sorprenderá de ver lo rápido que ellos cambian”.

“Hay muchas maneras en las que se les puede pedir a los estudiantes que demuestren su comprensión de conceptos matemáticos”, añadió Paul, entrando en la conversación. “Por ejemplo, al usar objetos que manipulan los niños pequeños que están estudiando fracciones pueden mostrar cómo dividirían diferentes artículos, como por ejemplo cinco dulces, diez



lápices, u once libros de cómics entre cuatro estudiantes. En vez de darles un examen tradicional de división con veinte artículos, se le pueden dar a los grupos de estudiantes diferentes problemas para resolver. Los grupos pueden entonces hacerse responsables de crear pósters que expliquen a los demás los métodos que intentaron usar para resolver su problema. A los estudiantes mayores se les puede pedir que encuentren y demuestren el valor de pi al medir diámetros y circunferencias, expresando la tasa, y encontrando decimales equivalentes en su calculadora. Los estudiantes son libres de escoger la manera en que explican y exponen lo que encuentran. Cuando se estudian las técnicas de muestreo, se puede pedir a los estudiantes que estimen cuántas bicicletas, o cualquier otro artículo, se encuentran dentro de dos millas alrededor de la escuela. A un grupo se le puede pedir que haga un plan para investigar esa pregunta y que prepare un informe oral completo, con gráficas y demás exposiciones. También pueden llevar un registro de sus actividades. Nuestro objetivo principal, deben recordarlo, es diseñar formas que hagan posible que los estudiantes demuestren lo que saben y la manera como llegaron a resolver su problema. Los estudiantes deberían ser trabajadores activos y tomadores de decisiones. Es en últimas lo que hacemos en la vida real todos los días. Hacemos el balance de nuestros libros de cheques, decidimos qué precio es mejor al comprar. Tenemos que aprender a estimar los gastos y vivir dentro de un presupuesto. La vida no nos hace exámenes con renglones y columnas de problemas para resolver. Y lo más frecuente es que los problemas de la vida sean abiertos y pueden tener más de una respuesta correcta. Deberíamos esforzarnos en nuestro trabajo con los jóvenes para integrar la comprensión de que podría haber más de una solución a muchos problemas. Este acercamiento no solamente facilita que el docente comprenda la manera de razonar del estudiante, sino que anima al estudiante para que verbalice y comparta sus estrategias.”

“Correcto,” dijo Beth, uniéndose con entusiasmo a la conversación. “Los docentes realmente tienen que decidir qué es importante que los estudiantes conozcan y qué habilidades son realmente esenciales. Parte de esta toma de decisiones debe tomar en cuenta los requerimientos del estado para cada grado, así como los exámenes de habilidad del estado. Pero también hay otros factores. Muchos de nuestros estudiantes no siguen hacia la universidad, pero los trabajos que encontrarán van a requerir cada vez más habilidades y técnicas y van a requerir un liderazgo sofisticado, así como la capacidad de resolver problemas. También debemos alejarnos de la idea de que cada pequeño pedazo del trabajo o actividad de los estudiantes tiene que ser evaluado u observado. Se podría empezar por evaluar una única idea simple pero importante. Por ejemplo, a lo largo de un período de varios días podríamos tratar de saber si los estudiantes pueden parafrasear el problema en el que están trabajando, mientras que el resto del tiempo continuamos enseñando de nuestra manera habitual. Podríamos entonces observar si los estudiantes pueden formular un plan. Y siempre tenemos notas y otros registros de nuestras observaciones.”

Kate intervino. “Yo tuve una experiencia interesante en mis clases secundarias. Al principio del año pasado persuadí a nuestro director de que reemplazara mis pupitres estándar con mesas en las que se pudieran sentar cuatro estudiantes. Tuve entonces que cambiar todo mi acercamiento a la enseñanza de las matemáticas. Desde el año pasado le he enseñado a mis estudiantes de una manera cooperativa. Estoy verdaderamente encantada con los resultados. Nunca había visto que los estudiantes estuvieran tan involucrados con las matemáticas. Estoy convencida de que su aprendizaje fue más efectivo cuando se les permitió trabajar en grupos, discutir conceptos, y resolver problemas con sus pares. Hasta el ruido es productivo —¡los estudiantes están realmente hablando de matemáticas!”

“Claro,” continuó Kate, “mis estrategias de evaluación también tuvieron que cambiar. No podía justificar evaluar el trabajo de grupo solamente con los exámenes escritos y por unidades como siempre lo había hecho, así que añadí tres técnicas adicionales de evaluación: por parejas, por observación, y por presentación individual al grupo. La evaluación por parejas



de los estudiantes fue muy efectiva. Los estudiantes se emparejan al azar. Le doy a cada par dos copias del quiz —una para un borrador y una para que me la entreguen. A los dos estudiantes se les da la misma calificación. A ellos les gusta particularmente este acercamiento porque les permite colaborar y añade otra dimensión al proceso de razonar —los estudiantes se sienten responsable del éxito del otro.”

“La evaluación por presentación le permite a los estudiantes demostrar la solución a un problema que yo presento usando el proyector o el tablero, el cual salió del tema que ellos están estudiando. Cada grupo es responsable de asegurarse que todos los miembros comprendan y puedan explicar la solución. Yo entonces escojo a un estudiante individual al azar para que presente su solución a la clase, de manera clara y concisa. La misma calificación, basada en la calidad de la presentación, claridad, creatividad y qué tan buena es la solución, se le da a cada miembro del grupo que presentó.”

A John le sorprendió lo que estaba oyendo y estaba muy contento de tener la oportunidad de escuchar a otras personas del departamento. “¿Y qué me dicen del uso de portafolios en matemáticas?” preguntó. “He oído bastante sobre eso, pero no he tenido la oportunidad de verlos usados. ¿Hay alguien aquí que haya estado utilizando portafolios?”

“Todos los hemos usado” respondió Paul. “Con mi clase de quinto grado de matemáticas, este año empecé con la unidad de tasa, proporción y porcentajes. Les dije a mis estudiantes que la razón básica para hacer este cambio era fomentar el trabajo de calidad. Cada día me sentí retado al tener que pensar en maneras diferentes de presentar los temas para que el portafolio tuviera variedad. El libro de texto en sí seguramente no la tendría, y tampoco tendrían variedad las hojas de trabajo suplementarias. La mayoría de las actividades y aplicaciones tenían que venir de mí. El criterio era la calidad. El crecimiento en razonamiento y en comprensión tenían que ser vistos en las tareas que involucraban aplicación en proyectos basados en actividades. Estas tareas no estaban disponibles, y requerían de un tiempo considerable y de ser pensadas primero. Se ha vuelto un poco más fácil a medida que pasa el tiempo y tengo más experiencias. No hay necesidad de decir que mi estilo de enseñanza ha cambiado, y que he encontrado un renovado entusiasmo dentro de mi salón. Estaba ansioso por ver cómo serían recibidas las tareas y por descubrir qué valor tenían al promover la comprensión. “Mis estudiantes y yo, nos volvimos más como compañeros en el aprendizaje.”

“Yo no abandoné los exámenes del todo, pero me sentía mejor al tener algo que respaldaba mis calificaciones de los exámenes”, dijo Kate. “Los criterios para evaluar los portafolios estaban bajo forma de lista —generalmente como un encabezamiento. Se requería una hoja de portada que tuviera una lista de todas las tareas asignadas. Los estudiantes tenían que indicar cuántas actividades habían hecho del total asignado. Ellos tenían que seleccionar cuatro ejemplares de su mejor trabajo e incluirlos junto con dos tareas que yo requería. El trabajo tenía que mostrar variedad y evidencia de razonamiento. Tenían que explicar por qué escogieron esos trabajos. Los estudiantes rápidamente se pusieron a trabajar. Se les permitió hacer revisiones y añadirlas al trabajo original. Al principio, los estudiantes mostraron reticencia al tener que decir por qué escogieron un trabajo en particular, pero con el tiempo, este obstáculo se allanó. Nos tomamos dos días para esta actividad final, pero el resultado final fue muy gratificante y definitivamente valió la pena. Los padres van a ver los resultados cuando vengan a citas sobre los avances de sus hijos.”

“Cuando viene la hora de dar calificaciones, yo uso un método holístico. Clasifico los portafolios en tres pilas principales y luego subdivido dentro de esas pilas. Encuentro que baso mis decisiones sobre los tipos de tareas seleccionados, y tiendo a valorar los que tienen parte escrita más que los que tienen solamente cálculos. También miro la calidad de las tareas y valoro las que muestran mayor comprensión matemática. Me siento muy bien con todo el proceso. Un prueba es sólo una calificación, y no siempre será el mejor esfuerzo del estudiante. Ellos piensan que una combinación de los dos, exámenes y portafolio, es una buena medida



de lo que han aprendido. El portafolio realmente es la culminación de todo lo que he estado tratando de hacer. Refleja una amplia variedad de evaluaciones y tareas; así mismo, me forzó a utilizar y a reconocer algunos de los principios de aprendizaje que actualmente están siendo descubiertos por investigadores. A los estudiantes les gusta ser parte de algo nuevo y también excitante.”

“Sabe, hemos estudiado mucho sobre diversidad y educación a través de las culturas y grupos socio-económicos en la universidad”, dijo John, “y parece haber bastante diversidad aquí en las escuelas Jefferson. ¿Este acercamiento ha sido benéfico para todos los individuos de varios orígenes que están en esta escuela?”

“Claro que sí, por lo menos desde mi perspectiva”, respondió Beth. “Somos una escuela con una diversidad tremenda, y no siempre hemos sido buenos al tratar ciertas necesidades o llegar a ciertos de nuestros estudiantes, particularmente los que tienen familias pobres. Entusiasmarnos a algunos de estos estudiantes con la escuela parecía difícil, si no imposible a veces. Ahora que hemos empezado a alterar nuestras estrategias de evaluación, así como nuestras maneras de brindar instrucción, un porcentaje de estudiantes mucho más alto parece estar más involucrado activamente en su aprendizaje una mayor cantidad del tiempo. Al estudiante más verbal, por ejemplo, ahora se le anima a que discuta y reflexione más con las preguntas abiertas, y él o ella tiene mayores oportunidades para dialogar con los demás. Ya que usamos más entrevistas y conferencias individuales, hay más oportunidades tanto para el docente como para el estudiante de que se conozcan el uno al otro, desarrollen confianza, y aumente ese sentido esencial de pertenencia entre los estudiantes. Este método, incidentalmente, también ayuda a construir confianza y auto-estima en los estudiantes.”

“Con los portafolios, los estudiantes se vuelven parte integral del sistema”, añadió Paul. “Los estudiantes son co-creadores de aquello de lo que son responsables. Ya no es solamente el docente quien dice a los estudiantes qué es lo que tienen que saber. Los estudiantes ayudan a determinar la dirección de su aprendizaje, la manera como es evaluado, y el nivel de aceptabilidad. También es más fácil para los estudiantes ver cómo ha evolucionado su progreso. Ya no están meramente coleccionando una serie de calificaciones de trabajos y exámenes. Se vuelven parte del proceso de documentar su crecimiento a través del tiempo.”

“También vemos que hay mayores oportunidades para comunicar con los padres”, interpuso Kate. “Primero, nuestro método de reportar el progreso del estudiante tenía que cambiar. Estamos ahora con una versión piloto de una variedad de listas y reportes descriptivos para determinar la manera más benéfica de comunicar el progreso del estudiante. También es más fácil sentarse en las citas con los padres, y ser específico respecto a las fortalezas y debilidades de su hijo/a, cuando se tiene una colección del trabajo del estudiante frente a uno. Se vuelve mucho más significativo que simplemente mirar números en un cuaderno de calificaciones, lo cual, me da vergüenza decir ahora, he hecho en el pasado. Es más fácil tomar un acercamiento más individualizado a mi docencia y trabajar con los estudiantes ahora que estamos todos mucho más enfocados en sus productos reales. Este acercamiento también ayuda a construir los puentes necesarios dentro de la comunidad entre los padres y las escuelas. Hemos empezado a pedir a los estudiantes que se evalúen ellos mismos y se vuelvan críticos frente a su propio progreso, así como frente a nuestro trabajo. Este paso es un poco difícil que muchos de los estudiantes lo hagan bien, pero estoy casi segura de que ellos se volverán mejor auto-evaluadores a medida que pase el tiempo.”

“¿Hay otros docentes que estén usando formas múltiples de evaluación?” preguntó John. “¿Se pueden usar fuera del salón de clase tradicional?”

“Claro”, respondió Beth, “este esfuerzo se da a través del distrito. Los mismos principios que hemos aplicado en matemáticas se utilizan en todo el currículo. Estamos constantemente buscando formas en que nuestros estudiantes demuestren las habilidades que están aprendiendo. ¿Por qué no pasa un poco de tiempo durante el período de evaluación obser-



vando lo que los demás están haciendo? Creo que lo encontrará muy interesante.”

“Y,” añadió Paul, “nuestro énfasis en la evaluación del desempeño nos ha obligado a hacer preguntas más amplias: aquellas que tienen que ver con nuestro acercamiento y perspectiva estrechos, que siempre habíamos encontrado tan cómodos y fáciles de adoptar. Todos estamos aprendiendo tremendamente sobre cómo nuestra propia cultura, por ejemplo, nos ha condicionado para ver el mundo desde una perspectiva en particular y por lo tanto juzgar a los demás según los estándares de nuestra cultura. Este nuevo método significa que hemos tenido que desarrollar formas más elaborativas, exhaustivas e inclusivas para evaluar a todos los estudiantes. Estamos empezando a re-pensar toda nuestra política sobre la participación en muchas de las llamadas actividades extra-curriculares. Nuestro objetivo en realidad es la inclusión total. Queremos que la mayor cantidad de estudiantes posible participe en la mayor cantidad de actividades posible. Creemos que podemos crear una estructura que permita a los estudiantes que quieran participar en una actividad que lo hagan mientras están al mismo tiempo esforzándose para lograr calidad y excelencia. Tal vez no podamos crear un espíritu de escuela al tener los mejores equipos de deportes de la región, pero lo construiremos al tener más estudiantes que están activos e involucrados en la comunidad de su escuela. Al examinar formas múltiples de evaluación, se nos ha obligado a concentrarnos en el comportamiento real de los estudiantes —y con este proceso, se ha fomentado una mayor participación en todas las áreas de la vida de la escuela.”

En ese momento, la Dra. Gerard, la superintendente del distrito, pasó por la oficina. “Espero que ustedes estén a la espera de nuestras próximas actividades de evaluación” dijo mientras se asomaba la cabeza en la oficina. “Nunca he visto a la facultad tan ocupada y entusiasmada. Creo que estamos en el camino largamente esperado para la unión de las escuelas. Espero que todo salga bien.” Mientras se alejaba del grupo, dijo, “¡Y espero que todas estas nuevas formas de evaluación darán frutos cuando los estudiantes tomen los exámenes de competencia del estado en abril!”



## Fundamentos de las definiciones ampliadas de evaluación

La tarea de evaluar el progreso de los estudiantes siempre ha sido de central importancia para los educadores, pero en la última década las escuelas, docentes y estudiantes han sentido una presión creciente para demostrar su competencia en la docencia y el aprendizaje. De hecho, desde la publicación de *Una Nación en Riesgo* en 1983, el debate sobre qué tan bien están aprendiendo nuestros niños se ha vuelto ubicuo y emocional.

### *Responsabilidad y el movimiento de estándares educativos*

Entre la mitad y finales de los 80, después de la publicación de varios reportes sobre el estado de las escuelas que fueron financiados y/o patrocinados por grupos con intereses muy divergentes, aumentó la preocupación de que las escuelas estadounidenses no estaban funcionando muy bien y sus estudiantes no aprendían mucho —ciertamente no tanto como sus pares en otras naciones industrializadas.

En 1989, el presidente George H.W. Bush convocó a los gobernadores de la nación para una cumbre educativa, de la cual salieron un conjunto de metas nacionales educativas —las Metas 2000— diseñadas para mejorar las escuelas estadounidenses en ocho áreas específicas, incluyendo la mejoría en lectura y matemáticas, y la graduación del 90% de los estudiantes estadouniden-



ses de bachillerato para el año 2000. En 1992, el Congreso convocó a un panel de treinta y dos educadores, líderes de negocios y oficiales públicos, llamado el Consejo Nacional sobre los Estándares Educativos y Pruebas. Ese panel concluyó que la creación de estándares y evaluaciones nacionales eran tanto aconsejable como viable.

En 1994, el presidente Clinton firmó la Meta 2000: Acto para Educar América, el cual le daba a los estados dinero adicional para la educación y les otorgaba considerable flexibilidad en cuanto a cómo podía gastarse ese dinero. El Acto para Educar América se basó en cinco principios: (1) todos los estudiantes pueden aprender; (2) las mejorías duraderas dependen de un liderazgo basado en la escuela; (3) se necesita una reforma que venga simultáneamente desde abajo y desde arriba; (4) las estrategias se deben desarrollar localmente, deben ser exhaustivas y coordinadas; y (5) toda la comunidad tiene que estar involucrada en el desarrollo de estrategias para que se dé una mejoría a nivel de todo el sistema. Central a esta idea estaba la creencia que los estados y distritos locales deberían definir altos estándares para los logros, deberían hacer pruebas para ver qué tan bien se desempeñaban los estudiantes, y deberían hacer responsables a las escuelas, docentes y estudiantes de los resultados. Así nació el *movimiento de responsabilidad* [accountability].

Como parte del acto, el Congreso creó un Consejo de Estándares Nacionales y Mejoría, y las nominaciones para ser miembros fueron hechas por líderes del congreso, el Secretario de Educación y el Panel de Metas Educativas Nacionales. Las nominaciones se tardaron en llegar y para 1996 las correcciones al Acto para Educar América eliminaron al consejo del todo. Un aspecto central al problema de definir estándares nacionales para la educación es que implica un currículo nacional, que es algo que los estados han resistido fuertemente durante un largo período de tiempo. Las preguntas que surgieron a lo ancho de la nación con respecto a los estándares nacionales incluían no sólo cómo decidir sobre las definiciones específicas de los estándares en los principales temas académicos, sino también cómo se vincularían los estándares a una evaluación razonable de lo que los estudiantes realmente necesitaban saber para ser buenos ciudadanos y trabajadores productivos, cómo el aprendizaje de los estudiantes podía ser medido, y cómo los estándares afectarían a los niños pobres y a las minorías, a los niños con necesidades especiales, y a los niños para quienes el inglés no era su primer idioma.

Cuando la batalla para definir estándares nacionales falló, los estados comenzaron por sí mismos a crear estándares para cada área temática ellos mismos. El papel del gobierno federal en el movimiento de responsabilidad y estándares disminuyó algo, y los estados salieron al frente. Aunque el Acto para Educar América definió tres tipos de estándar —estándares de contenido, estándares de desempeño, y estándares de entrega— los estados se concentraron sobre los estándares de contenido y desempeño, y especialmente sobre hacer pruebas. Hasta el día de hoy, los estándares académicos en por lo menos algunos temas han sido creados en cuarenta y nueve estados, cincuenta estados examinan el aprendizaje estudiantil, y veintisiete estados hacen responsables a las escuelas de los resultados, algunos al emitir cartillas de calificaciones estatales, algunos al vincular la graduación con los resultados de exámenes, y todos al poner calificaciones al desempeño de las escuelas.

Para el año 2001, el Acto para Educar América fue eliminado a favor de un nuevo Acto de Educación Primaria y Secundaria (AEPS), llamado el Acto "No Se Deja Ningún Niño Atrás" que fue hecho ley por el presidente George W. Bush en enero 2002. Esta ley aumenta la presión sobre las escuelas que reprueban a través de una serie de consecuencias y continúa el énfasis sobre las pruebas al decretar que todos los niños tienen que tomar pruebas en lectura y matemáticas cada año entre los grados 3 y 8. La nueva ley también aumenta los gastos federales en reforma educa-





tiva, buscando encontrar recursos para las escuelas con alto nivel de pobreza.

Según un estudio de la Federación Americana de Docentes, todavía no hay un esfuerzo coordinado para alinear los estándares, currículos, pruebas y medidas de responsabilidad. Además, un número creciente de docentes, padres, administradores, y responsables políticos están cuestionando la naturaleza y resultados de las prácticas tradicionales de evaluación, así como los usos que se les dan. Se cuestiona particularmente el uso básico de pruebas estandarizadas objetivas —llamadas pruebas de alto riesgo— para tomar decisiones acerca de los estudiantes con respecto a su ubicación y graduación.

### *El argumento en pro de las pruebas estandarizadas*

A lo largo de los 70 y 80 el uso de pruebas estandarizadas aumentó a través de los Estados Unidos en respuesta al movimiento de pruebas de competencia mínima que arrasó a la nación. Los proponentes de este movimiento argumentaron que a los estudiantes estadounidenses, en comparación con estudiantes de otras naciones industrializadas, les faltaban habilidades básicas, particularmente en literidad y matemáticas. Esta insuficiencia, argumentaban, era debida a dos factores. Primero, la educación estadounidense sufría de una práctica educativa demasiado centrada en el niño y una amplia laxitud en el currículo en los Estados Unidos era común. Segundo, los niños provenientes de grupos raciales minoritarios, niños pobres y aquellos para quienes el inglés era su segundo idioma, obtenían usualmente más bajos puntajes que los niños blancos de clase media y alta en las pruebas de habilidades básicas. Los proponentes argumentaban que estos factores combinados no hacían más que aportar pruebas de que las escuelas de Estados Unidos no estaban haciendo su labor con respecto al conocimiento básico.

Hoy las llamadas más fuertes en pro de la reforma educativa provenientes de los negociantes y del gobierno incluyen una insistencia sobre las pruebas estandarizadas como una forma de medir qué tan bien se están desempeñando las escuelas estadounidenses. Es tan popular este llamado a una prueba objetiva y estandarizada como una manera de medir el rendimiento estudiantil y es tan fuerte la creencia en que estas pruebas realmente miden el conocimiento que han adquirido los estudiantes, que las pruebas estandarizadas han llegado ser aceptadas como medida de principio con la que muchos legisladores evalúan los logros académicos de los estudiantes. Además, los reportes sobre los resultados de los exámenes se vuelven cada vez más complejos: la nueva re-autorización del AEPS requiere no sólo que las calificaciones de cada estudiante sean reportadas, sino que tienen que ser reportadas por raza e ingresos, y los reportes tienen que mostrar “las brechas entre, y los progresos de, los varios subgrupos.”

### *El Argumento en contra de las pruebas estandarizadas*

A lo largo de los años, muchos educadores preocupados así como políticos bien informados han planteado preguntas e inquietudes sobre temas como la pobre validez que hay entre el propósito declarado de una prueba dada y lo que podría en realidad estar midiendo; la fiabilidad y comparabilidad de los puntajes de las pruebas; el sesgo cultural en el diseño y uso de las pruebas; el uso a menudo poco ético o cuestionable de los resultados de los pruebas; y el acercamiento estrecho y aplicación de pruebas que, aunque proveen un análisis cuantitativo fácil, tienden a medir fuera del contexto de aprendizaje mientras que no le dan mucho peso al desempeño real del estudiant-



te. Muchas pruebas estandarizadas, por ejemplo, no nos dicen realmente si un estudiante puede escribir una frase coherente, sino que más bien indican solamente si él o ella puede identificarla. Además hay poca correlación entre la habilidad de un estudiante para identificar qué palabra dentro de una serie de palabras está escrita incorrectamente (lo cual es fácil de medir con una prueba estandarizada) y la habilidad subsiguiente del individuo para deletrear correctamente (lo cual es realmente el objetivo preferido). La evaluación basada en el desempeño, por otro lado, requiere que los estudiantes demuestren su habilidad para desempeñar la destreza misma.

Mientras que el objetivo de los responsables políticos era mejorar los resultados de la escolarización al asegurarse de que la mayoría de los estudiantes dominara algunas habilidades básicas, el efecto era a menudo muy diferente. Por ejemplo, en las pruebas estandarizadas de opción múltiple, las habilidades complejas académicas e intelectuales a menudo tienen que separarse en elementos discretos que, aunque son fáciles de medir, a menudo tienden a descuidar tanto el contexto en que el conocimiento y las habilidades pueden usarse, como la habilidad de conectar una idea o habilidad con otra. Los docentes, por otro lado, a menudo enseñan dentro de un contexto que es familiar para sus estudiantes pero desconocido para los que diseñan las pruebas. Así, dos tipos de resultados son comunes: (1) los estudiantes no reconocen las preguntas fuera de contexto, y (2) las habilidades para razonar y sintetizar la información o para resolver problemas de los estudiantes generalmente no se examinan muy bien. Adicionalmente, ya que hay áreas del conocimiento como el arte, drama y música que son difíciles de evaluar de esta manera, muchas escuelas le han quitado énfasis a estos aspectos del currículo. Los educadores, al sentir presión para “enseñar para la prueba”, a menudo han sobre-enfatizado elementos discretos de bajo nivel mientras que ignoran las habilidades cognitivas, afectivas y de comportamiento más complejas, así como los procesos que necesitan los individuos en una sociedad altamente interrelacionada y rápidamente cambiante.



## Incidente crítico

### *¿Cómo se está desempeñando realmente mi hijo?*

Stan Morrison está preocupado. Su hijo, Dave, es un estudiante de la Escuela Jefferson High y ha mostrado gran aptitud para las matemáticas durante todos sus años de escolaridad. Stan piensa que la aptitud de Dave es una buena cosa porque el muchacho quiere ser ingeniero, como su padre. Pero últimamente, Dave ha estado hablando sobre las “nuevas” formas de instrucción de las matemáticas que está utilizando su profesor de trigonometría. Los estudiantes trabajan en pequeño grupos; tratan de encontrar respuestas a problemas con poca guía del profesor; escriben redacciones en la clase de matemáticas, por Dios.

Mañana, Stan y su esposa van a ir a la escuela para asistir a una presentación y demostración de los nuevos procedimientos de evaluación de matemáticas. Lo que Stan quiere oír es que su hijo va a tener una A en trigonometría. Él sabe lo que eso quiere decir —que a Dave le está yendo bien. Pero Stan sospecha que va a oír mucho más que eso, y se pregunta si comprenderá toda la jerga educativa que piensa que probablemente va a oír. ¡Esta cuestión de “evaluaciones” le parece bastante rara!

- Si usted fuera el profesor de trigonometría de Dave, ¿cómo trataría al Sr. y a la Sra. Morrison?
- ¿Qué podría decirles para aliviar sus preocupaciones?

## *El argumento en pro de formas múltiples de evaluación*

En años recientes varias organizaciones nacionales han hecho declaraciones políticas aseverando que las llamadas pruebas de alto riesgo deberían abandonarse o por lo menos modificar su impacto sobre los estudiantes. Estas organizaciones también piden un rango más amplio de prácticas evaluativas. La declaración de posición de la Asociación Americana de Investigación Educativa dice:

Las decisiones que afectan las opciones de vida u oportunidades educativas de los estudiantes no deberían tomarse solamente con base en los puntajes de pruebas. Otra información relevante debería tomarse en cuenta para mejorar la validez general de estas decisiones. Como una mínima seguridad de equidad, cuando se utilizan pruebas como parte de la toma de decisiones de alto riesgo para los estudiantes, como por ejemplo la promoción al grado siguiente o la graduación del bachillerato, se deben dar múltiples oportunidades a los estudiantes de pasar la prueba. Más importante aún, cuando hay evidencia creíble de que el puntaje de una prueba podría no reflejar adecuadamente la verdadera proficiencia de un estudiante, formas alternativas aceptables deberían proveerse con las que demostrar el logro de los estándares examinados.

Similarmente, la posición de la Asociación Nacional Educativa “apoya la continua, exhaustiva, aliñada evaluación del crecimiento de los estudiantes que está directamente ligada a las lecciones y materiales utilizados por los docentes. La ANE cree que las pruebas estandarizadas deberían ser usadas solamente para mejorar la calidad de la educación e instrucción de los estudiantes.”

Hay tres ideas centrales al argumento que subyace a las evaluaciones múltiples. Primero, los estudiantes deben dejar la escuela con más de dos habilidades básicas de bajo nivel. De hecho, deberían tener la habilidad de resolver problemas complejos y ser capaces de integrar el conocimiento a través de disciplinas, así como tener una apreciación por y conocimiento de las artes. Las formas múltiples de evaluación le permiten a los docentes determinar con mayor precisión si, de hecho, un estudiante puede verdaderamente realizar las habilidades o comportamientos que se esperan de él.

Segundo, ya que el mundo en que los estudiantes vivirán se está volviendo cada vez más interdependiente, la gente joven tiene que aprender habilidades para la cooperación y colaboración. Así, la instrucción y evaluación deben volverse un poco menos individualistas, y los estudiantes deberían ser capaces de trabajar con otros en grupo, tanto como líderes así como seguidores. Tercero, una mayor precisión en la evaluación a través de los grupos culturales debe lograrse para poder comprender más claramente, exactamente qué saben los estudiantes y qué pueden hacer, y para asistir a todos los estudiantes en desarrollar su propio potencial al más alto nivel posible. Ya que el uso de pruebas estandarizadas se ha vuelto tan común, los investigadores educativos han estado investigando las razones por las que algunos grupos tienden a desempeñarse menos bien que otros. Las teorías que explican las discrepancias entre grupos han tendido a buscar deficiencias en la gente y no en las pruebas mismas. Así, las explicaciones del pobre rendimiento han incluido deficiencias socioculturales y genéticas entre grupos particulares de gente. Los críticos de estas teorías señalan que las diferencias en los resultados de las pruebas no representan diferencias en la crianza o en la genética de ciertos grupos de niños. Más bien, la investigación sugiere que muchas pruebas son inherentemente poco confiables porque factores como el sesgo cultural o el hecho de que las pruebas pueden no medir rasgos de inteligencia que son considerados esenciales entre grupos particulares. Así, algunos niños podrían estar menos expuestos a cierto conocimiento y experiencias que son la base de las pruebas, o de la administración de las pruebas. Esta falta de conocimiento y experiencia puede también ser la base de que no se pueda concluir sobre las suposiciones básicas acerca de la inteligencia y de su heredabilidad.



Varias formas de evaluación del rendimiento son bastante congruentes con la práctica de muchos grupos. Antes del contacto europeo en América, por ejemplo, casi toda la gente nativa utilizaba evaluaciones basadas en el desempeño para determinar cómo podía mejor contribuir cada individuo a la supervivencia del grupo. Mientras los niños crecían, los adultos observaban su nivel de conocimiento y aptitudes para tareas como cazar, correr, crear consenso, curar, y liderazgo espiritual. Los niños que demostraban habilidades superiores eran los que luego lideraban las cacerías, proveían guía espiritual, y desempeñaban otras tareas necesarias. Hoy en día varias formas de evaluación del desempeño están ganando una aceptación amplia como formas legítimas de evaluar el éxito del aprendiz.

Al mismo tiempo, los proponentes de las formas múltiples de evaluación argumentan que los docentes son a menudo los mejores jueces del rendimiento de los estudiantes, ya que están enterados tanto del contexto en que los estudiantes aprendieron como de las variaciones individuales en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Además, los proponentes aseveran que ya que las formas estandarizadas de evaluación, particularmente las pruebas de opción múltiple, no se prestan bien al análisis de estos comportamientos y habilidades más complejas, los docentes deberían desarrollar las habilidades necesarias para hacer juicios informados y precisos en una variedad de contextos y a través de una variedad de grupos. Estos objetivos han llevado a los educadores a mirar más de cerca las formas múltiples de evaluación y a desarrollar acercamientos más exhaustivos en el área de la evaluación del desempeño.

## Características de los salones de clase que utilizan formas múltiples de evaluación

Es importante distinguir desde el principio entre el proceso de evaluación y el proceso de hacer pruebas. La evaluación mira con cuidado al individuo en su totalidad dentro del proceso y contexto educativos; implica una evaluación exhaustiva e individualizada de las fortalezas de la persona, así como de las áreas que necesitan ayuda. La evaluación es formativa; es decir, es un acto en-proceso en el cual la información que se deriva es utilizada como retroalimentación tanto para los docentes como para los estudiantes, en cuanto a cómo y dónde deberían empezar a mirar si se desea un cambio.

Las pruebas, por otro lado, implican una estandarización en la que el individuo es comparado con un conjunto de puntajes referenciados a una norma, o con un grupo conocido de individuos. Las pruebas tienden a ser una actividad sumativa. Es decir, las calificaciones resultantes representan una declaración final de cómo se compara un individuo con los demás que han tomado la misma prueba. Demasiado a menudo los docentes descuidan la naturaleza progresiva de la evaluación y dependen de algún tipo de prueba sumativa para obtener una imagen de qué tan bien se ha desempeñado un estudiante. Una vez que se obtiene este resultado, es generalmente demasiado tarde, por lo menos en el salón de clase estándar, para tomar una acción correctiva.

### *Pedagogías: Antigua y Nueva*

Los salones de clase que utilizan activamente formas múltiples de evaluación basadas en el desempeño son típicamente clases donde los estudiantes están involucrados en proyectos con sentido, en actividades múltiples y en discusiones con los docentes acerca de la auto-evaluación así



como de la evaluación hecha por el docente. En vez de completar páginas y páginas del libro de ejercicios o llevar a cabo ejercicios repetitivos sin fin sacados de un libro, se puede ver a los estudiantes trabajando en proyectos abiertos que empiezan con problemas enfocados y se mueven a problemas más grandes y complejos que demandan una variedad de habilidades. Estas clases son caracterizadas por una falta de pruebas estandarizadas de tipo objetivo. En vez de acumular las pruebas en papel, se puede requerir un cierto número de proyectos durante cada período de calificación —y se necesita aprobar un cierto porcentaje con una calificación mejor que satisfactoria. Y hay una cierta comprensión de que la comunidad entera podría también tener conocimiento de y acceso al trabajo de los estudiantes. Como resultado de esto, las tareas de desempeño y los portafolios del trabajo de los estudiantes a menudo se vuelven formas en que los estudiantes demuestran su dominio sobre un contenido en particular.

### *Funciones sociales escolares: antiguas y nuevas*

En los salones de evaluación múltiple, una variedad de formas de evaluación del desempeño, como por ejemplo las evaluaciones de portafolio, o exhibiciones, o experimentos, permiten a los estudiantes volverse contribuyentes activos y socios responsables en la documentación de su aprendizaje. Para una evaluación de portafolio, cada estudiante elabora un folder que puede contener trabajos de clase, diarios y proyectos. Al final de un período de calificación, los docentes y estudiantes trabajan juntos para seleccionar las piezas que provean una imagen honesta del trabajo que el estudiante puede desempeñar y ha desempeñado. Los portafolios desarrollados al principio del año permiten a los estudiantes y docentes ver el crecimiento y los cambios que ocurren a lo largo del tiempo. Juntos escogen lo que vale la pena documentar —porque las ideas son importantes, porque el trabajo es algo de lo que el estudiante está especialmente orgulloso, o porque el progreso y crecimiento a lo largo del tiempo son fácilmente visibles. Con base en los contenidos del portafolio, se les entregan reportes narrativos a los estudiantes, los cuales detallan las fortalezas, áreas que mejorar, el desarrollo, intereses especiales, y otras más. Los padres también pueden involucrarse activamente en este proceso de evaluación al animarles a que revisen el contenido con sus hijos y a que llamen al docente o le escriban una respuesta. Mientras tanto, los estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido y lo que desean saber en el futuro.

### *El conocimiento del contenido: lo antiguo y lo nuevo*

Como en muchos, si no en todos los estudios de caso sobre salones de clases presentados en los capítulos previos, el conocimiento del contenido en las clases que utilizan una variedad de evaluaciones tiene un lugar un poco diferente. Primero, la mayoría del tiempo en estas clases, el contenido se presenta y se adquiere al servicio de otras actividades. Así, el contenido del lenguaje de las artes es necesario para la producción de un periódico o un reporte o una historia. Similarmente, el contenido de las matemáticas es necesario para construir modelos, medir muestras de agua, o hacer mapas. Esta actitud hacia la información de contenido refleja de cerca la manera en que adquirimos el conocimiento y las habilidades fuera de la escuela; en general, aprendemos algo porque necesitamos saberlo para poder hacer algo más.

Se puede argumentar que si la única información y habilidades que adquirimos están directamente relacionadas con lo que necesitamos saber, vamos a perdernos de muchas cosas



que son tanto útiles como bellas. La escolarización es, en parte, una invitación a escapar de los límites de la vida corriente al descubrir lo que está fuera de nuestra experiencia. Este era el caso, por ejemplo, en el capítulo 8, cuando se animó a los estudiantes a que construyeran modelos de varios tipos de lugares de culto, y en este proceso, descubrieron mucho acerca de la religión de una manera comparativa que no era “necesaria” en sus vidas diarias. Es responsabilidad de los docentes proveer el contexto y el ambiente en que los estudiantes aprenden y van más allá de su experiencia presente. De hecho, es la naturaleza misma de una educación liberal proveer a los estudiantes con experiencias nuevas de todos los tipos (incluyendo exponerlos a la literatura, música y arte) que enriquecerán sus vidas. La mayor diferencia aquí es que este conocimiento no se enseña como un fin en sí mismo, sino como una manera de llegar a otros fines.

### *Evaluación: antigua y nueva*

Al hacerse más sofisticados los docentes en su comprensión de la manera como los estudiantes aprenden, y ya que han prestado particular atención a la variedad de estilos de aprendizaje, reconocen la insuficiencia de un único acercamiento a la evaluación. Algunos niños que desempeñan tareas muy bien en la vida real demuestran un desempeño pobre en las pruebas de papel y lápiz, resultado no de una inhabilidad de demostrar la aptitud requerida, sino de una incongruencia entre su conocimiento y la manera como se está evaluando.

A menudo, en las clases que emplean formas múltiples de evaluación, estudiantes y docentes juntos llegan a estándares aceptables del buen trabajo. La evaluación de estos proyectos no está basada en términos como bien presentado o correcto. Más bien, se evalúa a los estudiantes sobre su habilidad para resolver problemas, para demostrar claramente cómo se llevó a cabo el razonamiento, o para colaborar bien con los demás.

Los límites de tiempo y los criterios de aceptabilidad son también generalmente más amplios. Se entiende que algunos estudiantes puedan tomarse más tiempo que otros para completar varios proyectos; los estándares, sin embargo, siguen siendo los mismos para todos los estudiantes. Se vuelve más importante que los estudiantes en últimas logren los objetivos —no que los logren dentro un límite de tiempo dado. En estas clases, los estudiantes podrían también continuar trabajando y sometiendo su trabajo para que se hagan sugerencias y críticas, no sólo por parte del docente sino también por parte de los demás estudiantes. En vez de considerar que un proyecto o tarea de aprendizaje en particular sean completados en una fecha dada, como se haría con un examen final, se anima a los estudiantes para que vuelvan a retomar trabajos anteriores una y otra vez mientras van ganando nuevo conocimiento.

El trabajo de los estudiantes puede también ser utilizado por otros. Los folders de clase pueden contener trabajos de estudiantes de años anteriores. Los estudiantes pueden ver el razonamiento de los otros y darse cuenta de que los proyectos pueden tener soluciones múltiples. Se puede animar a los estudiantes, y de hecho se los puede evaluar, sobre su habilidad para encontrar buenas ayudas —bajo la forma de material de fuente primaria o de gente de fuera. Los padres y otros voluntarios de la comunidad pueden jugar un rol activo en el trabajo del estudiante, y en las actividades de después de clase, como en las salas de tareas donde se pueden fomentar las tutorías entre estudiantes de diversas edades.

Al final de cada semestre puede haber una semana de portafolios, similar a las antiguas semanas de exámenes finales, donde se exhibe el trabajo de los estudiantes; como la semana para la cual la facultad de las escuelas Jefferson se estaba preparando en el caso de estudio de



este capítulo. El portafolio, en estas circunstancias, se vuelve la base para una reunión con el docente o consejero. El tema de la reunión se enfoca no sólo en el contenido del portafolio sino también en los planes futuros del estudiante, en las principales tareas de aprendizaje que todavía hay que tratar, y cualquier cambio de dirección que podría haber ocurrido desde la última reunión. Los estudiantes al final se llevan su trabajo a casa y lo comparten con otro adulto.

## Perspectivas sobre las formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes

Entre todos los temas involucrados en la evaluación, varios se destacan como realmente básicos. Los principales entre estos son la importancia de los criterios en cualquier tipo de evaluación y el problema de las razones para asignar calificaciones.

### *La importancia de los criterios*

Determinar los criterios específicos para el desempeño satisfactorio puede ser el aspecto más difícil de la evaluación. Los educadores deben dar un paso atrás y preguntar qué significa dominar una habilidad o destreza específicas. ¿Exactamente qué debería ser capaz de hacer un estudiante que domina ciertas habilidades?

Por ejemplo, un objetivo a largo plazo de una clase de historia estadounidense podría ser que los estudiantes demuestren empatía hacia la gente de diferentes períodos de la historia. Para demostrar este objetivo utilizando la Guerra Civil como contexto, se podrían asignar tareas como éstas a los estudiantes: (1) Escriba un diario como si usted fuera el padre/la madre de dos hijos durante la Guerra Civil, el uno peleando a favor del Sur y el otro peleando a favor del Norte. Adjunte un escrito corto sobre lo que usted piensa que era lo más difícil para el padre/la madre. (2) Cree una obra de teatro acerca de una familia durante la Guerra Civil, y haga que la acción ocurra en torno a la decisión de un miembro de la familia de unirse al ejército. Adjunte un comentario sobre cómo se parecen o no los miembros de esta familia a las familias que usted conoce. (3) Cree una gráfica de los aspectos de la Guerra Civil que afectaron a las familias. Compare estos aspectos con las experiencias de las familias afganas durante la reciente guerra en Afganistán.

### **Incidente crítico**

#### *¿Qué decir de las pruebas de evaluación del Estado?*

John Pinto, el estudiante docente de la Escuela Preparatoria Jefferson, está preocupado por saber cómo los nuevos formatos de evaluación van a ayudarlo a asegurarse de que sus estudiantes de matemáticas obtengan buenas calificaciones en las pruebas del Estado. Piensa que las evaluaciones son una buena idea —de hecho, espera poder ensayarlas. ¿Pero se traducirán en calificaciones de matemáticas mejores en la Evaluación de Habilidades Académicas de Texas (EHAT)? Al presidente George W. Bush le parecen muy buenas las pruebas EHAT y a menudo las usa como modelo de lo que toda la nación podría (y debería) hacer.

John no está completamente seguro de que el sistema de evaluación desarrollado por las escuelas de la ciudad de Jefferson pueda, de hecho, “igualar” el EHAT.





- Si usted fuera Beth Bradley, ¿cómo podría responder a las preocupaciones de John?

Hacer un juicio sobre qué tan apropiadas son las respuestas de los estudiantes es otro problema. Algunos criterios que pueden utilizarse en el análisis de las respuestas de los estudiantes a las tareas sobre la Guerra Civil pueden incluir: (1) El estudiante utiliza acertadamente información de la época histórica. (2) El estudiante utiliza suficientes detalles para crear una sensación de lo que era la vida para la gente de la época estudiada. (3) El estudiante establece una relación entre ese período de la historia y el presente. (4) El estudiante utiliza lenguaje afectivo al tratar de las experiencias de la gente —en la historia, así como hoy en día.

Finalmente, comunicar los logros a los estudiantes y padres se vuelve un problema crítico. Los docentes siempre han tenido que enfrentar la dificultad de integrar una cantidad de fuentes de información sobre el estudiante en una sola calificación. Pero hoy en día especialmente, con el énfasis que se hace respecto a ampliar el rango y los tipos de evaluación, reducir toda la información a una sola calificación puede ser abrumador, si no imposible. La búsqueda de métodos alternativos de reportar las calificaciones ha sido un enfoque reciente en los últimos años.

### *El problema de las calificaciones*

Aunque los problemas de la evaluación (qué tan bien se están desempeñando los estudiantes) han sido por largo tiempo parte del paisaje educativo, las calificaciones (qué tan bien se están desempeñando los estudiantes con relación a los otros) parece ser un fenómeno relativamente reciente. Desde la antigua Grecia, la evaluación se utilizaba de manera formativa. Los docentes cuestionaban a los estudiantes oralmente para que ellos demostraran lo que sabían, y esto brindaba entendimiento sobre qué áreas o temas requerían más tiempo o instrucción. Las calificaciones y reportes eran virtualmente desconocidos hasta la mitad de 1800. Antes de esta época, pocos estudiantes iban más allá de una educación elemental. No fue sino hasta más tarde, cuando las poblaciones escolares crecieron y las nuevas ideas de las medidas científicas ganaron popularidad, cuando surgió la necesidad de poner calificaciones a los niños. Una historia breve de las calificaciones puede observarse en la tabla 12.1.

**Tabla 12.1** Historia de las calificaciones en Estados Unidos

#### **Mediados a finales del siglo XIX**

Las escuelas empiezan a emitir evaluaciones progresivas. Los docentes simplemente registran las habilidades que los estudiantes han logrado. Una vez que los estudiantes han completado los requerimientos de un nivel, pasan al siguiente.

Inicios de 1900

#### **Inicios de 1900**

Al ir aumentando el número de estudiantes de bachillerato, los docentes comienzan a introducir porcentajes como una manera de certificar los logros de los estudiantes en áreas temáticas específicas. Aunque las descripciones escritas siguen siendo utilizadas en la primaria, pocos



educadores cuestionan el cambio gradual en el énfasis cuantitativo a nivel de bachillerato.

### **1912**

Starch y Elliott publican un estudio que cuestiona el uso de porcentajes como una medida fiable de los logros de los estudiantes. En su estudio preguntaron a 142 docentes que calificaran dos trabajos escritos para una clase de inglés de primer año de bachillerato. Calificando en una escala de 0 a 100, 15% le dio a un trabajo una calificación reprobatoria mientras que 12% le dio al mismo trabajo una calificación de 90 o más. El otro trabajo recibió calificaciones entre 50 y 97. La buena presentación, la ortografía y la puntuación influyeron en la calificación para ciertos docentes, mientras que otros simplemente consideraron qué tan bien comunicaba el texto su mensaje.

### **1913**

A la luz del criticismo de que la buena escritura es, por su naturaleza misma, subjetiva, Starch y Elliott repitieron su investigación, esta vez utilizando trabajos de geometría. Ocurrió más variación durante esta evaluación, con calificaciones que iban de 28 a 95 para un trabajo. Algunos docentes quitaban puntos solamente por las malas respuestas, mientras que para otros contaban también la presentación, la forma y la ortografía.

### **1918**

Los docentes empiezan a utilizar escalas de calificaciones con menos categorías de mayor amplitud. Una escala de tres puntos utiliza categorías de Excelente, Regular y Pobre. Otra escala tiene cinco categorías: Excelente, Bueno, Regular, Pobre y Reprobado, con algunas letras correspondientes a A, B, C, D y F.

### **1930**

Aumenta el uso de calificar con base en una curva, como un intento de minimizar la subjetividad de las calificaciones. Este método comienza a agrupar a los estudiantes de acuerdo con alguna escala arbitraria; a los mejores porcentajes se les da As, el siguiente porcentaje recibe Bs, y así. Algunos educadores van hasta sugerir que la proporción de calificaciones debe asignarse con una proporción de 6-22-44-22-6. Dar calificaciones con base en una curva parece justo y equitativo, especialmente a la luz de la investigación de la época que decía que la inteligencia innata se aproximaba a una curva normal de probabilidad.

El debate sobre las calificaciones y reportes se intensifica. Muchas escuelas prohíben del todo las calificaciones formales y vuelven a utilizar descripciones verbales de los logros del estudiante. Algunas escuelas introducen sistemas de pasa/reprueba, distinguiendo sólo entre trabajo aceptable y reprobado. Otras escuelas enfatizan un acercamiento de dominio; una vez que los estudiantes demuestran el dominio de una aptitud o contenido se les permite pasar a otras áreas de estudio.

### **1958**

Ellis Page investiga cómo el aprendizaje del estudiante es afectado por las calificaciones y comentarios de los docentes. En su estudio clásico, setenta y cuatro docentes de bachillerato administran una prueba y le asignan una calificación por letra, A, B, C, D o F, a cada trabajo. Los trabajos calificados son entonces asignados al azar a uno de tres grupos. Los trabajos en



un grupo reciben solamente la calificación numérica y una calificación por letra. El segundo grupo, además de la calificación y la letra, recibe los siguientes comentarios: A —¡Excelente! B —Buen Trabajo. Continúa. C —Tal vez trata de esforzarte más. D —Mejoremos esto. F —¡Aumentemos esta calificación! Para el tercer grupo, además de la calificación y la letra, los docentes escriben comentarios individualizados.

Page examinó de cerca las calificaciones de los estudiantes en la siguiente prueba como una medida del efecto de los comentarios y calificaciones recibidos. Los resultados demuestran que los estudiantes en el segundo grupo lograron calificaciones significativamente más altas que los que recibieron solamente una calificación y una letra. Los estudiantes que recibieron comentarios individualizados se desempeñaron aún mejor. Page concluye que las calificaciones pueden tener un efecto benéfico sobre el aprendizaje de los estudiantes pero solamente cuando están acompañadas por comentarios específicos o individualizados del docente.

En cualquier discusión sobre calificaciones, especialmente si se están cuestionando los métodos tradicionales de calificar, está bien considerar en primer lugar la base sobre la cual se están asignando las calificaciones. Kohn sugiere tres niveles de investigación sobre problemas que tienen que ver con otorgar calificaciones que distinguen la profundidad de análisis de los educadores y su voluntad de cuestionar los supuestos básicos acerca de por qué se lleva a cabo la calificación.

El *nivel 1* considera los elementos más superficiales, principalmente cómo calificar el trabajo de los estudiantes. En este nivel se asume que todo lo que los estudiantes hacen debe recibir algún tipo de calificación y que, como resultado, los estudiantes deberían estar preocupados por las calificaciones que recibirán.

El *nivel 2* empieza a cuestionar si, de hecho, las calificaciones tradicionales son realmente necesarias o incluso útiles para evaluar el desempeño de los estudiantes. Las formas múltiples de evaluación, cuando se utilizan para más que meramente determinar una calificación por letra, caen dentro de esta categoría. La idea básica aquí es brindar una descripción más profunda del logro del estudiante.

El *nivel 3* va más allá de la discusión de cómo calificar, y empieza a cuestionar por qué se debe evaluar a los estudiantes. Sin importar cómo evaluamos a los estudiantes, si nuestras razones para hacerlo no son válidas, nuestros resultados no serán constructivos.

### *Calificar para separar*

Una razón por la que evaluamos a los estudiantes es para separarlos o categorizarlos en grupos, basados, generalmente, en su desempeño. En el Nivel 1 se pregunta si estamos colocando a los individuos en el grupo "correcto". Un problema grande aquí, se dice, es que a nivel de bachillerato y de universidad, demasiados estudiantes son colocados en la categoría "excelente". La mayoría de los estudios, interesantemente, sugiere que no hay un aumento subsiguiente del desempeño de los estudiantes cuando los docentes califican más severamente. Y al contrario, los estudiantes no hacen un trabajo inferior cuando es relativamente fácil obtener una buena calificación.

En el nivel 2, la discusión se centra en si las calificaciones son indicadores fidedignos con los cuales categorizar a los estudiantes. La subjetividad así como la variabilidad de las calificaciones sugieren la naturaleza bastante cuestionable de nuestra evaluación "objetiva".

En el nivel 3 se cuestiona no si estamos categorizando a los estudiantes pobremente,



sino por qué los estamos categorizando. ¿Cuáles son nuestras razones para categorizar a los estudiantes? ¿Es segregar a los estudiantes el enseñarles por separado? ¿Estamos actuando como personal de bajo costo que separa recursos para la gente de negocios? Cualesquiera que sean las razones finales, se sugiere que la categorización es a menudo incompatible con el objetivo de ayudar a todos los estudiantes a aprender.

### *Calificar para motivar*

Una segunda razón, a menudo mencionada detrás del hecho de dar calificaciones, es motivar a los estudiantes para que trabajen más duro para obtener a su vez evaluaciones favorables. Este uso asume que existe una entidad única, llamada motivación, que los estudiantes tienen en menor o mayor grado. Sin embargo, lo que no se observa a menudo o no se comprende bien, es la distinción entre motivación extrínseca e intrínseca. Es decir, un poco de motivación viene de fuera del estudiante (extrínseca), como un intento de evitar castigos o recibir mayores recompensas; otra motivación viene de dentro del estudiante (intrínseca), como cuando por ejemplo el aprendizaje ocurre por su propio interés. Estas dos fuentes de motivación, desafortunadamente, a menudo entran en conflicto la una con la otra. Es decir, cuando la gente trabaja para obtener recompensas externas, tiende a perder interés en lo que tiene que hacer para obtener esas recompensas. El principio motivador se vuelve ya sea obtener la recompensa, o en algunos casos, evitar un castigo. Muchos estudios, de todas las edades y culturas, han encontrado que entre más se induce a los estudiantes a pensar acerca de su evaluación en una tarea, menos desean aprender y menos lo harán, especialmente en áreas donde la creatividad es el enfoque. Como sugieren Butler y Nissan, las calificaciones podrían realmente fomentar un énfasis en los aspectos cuantitativos del aprendizaje, disminuir la creatividad, alentar un miedo al fracaso, y resultar en una pérdida de interés por parte del estudiante.

### *Calificación como retroalimentación*

Algunos educadores aseveran que su propósito al evaluar a los estudiantes es brindar retroalimentación para que los estudiantes aprendan más efectivamente. Desde una perspectiva de nivel 2, este objetivo es legítimo. Desafortunadamente, las calificaciones, como se reportó en la sección previa, no son una buena manera de brindar retroalimentación. En la mayoría de los casos, los estudiantes viven las calificaciones como recompensas o castigos, no como información. Reducir algo a un B+ o D- le brinda al estudiante poca información sobre cómo se podría mejorar un trabajo. Una buena pregunta de nivel 3 sería, ¿Por qué queremos que el estudiante mejore? Estas preguntas se están haciendo cada vez con mayor frecuencia a través de los Estados Unidos —y se están respondiendo de formas sorprendentes e interesantes. Cuando los docentes y administradores comienzan a cuestionar seriamente la forma y función de las calificaciones tradicionales, las respuestas que brindan a menudo alteran la visión tradicional de las cosas.

### *Análisis de caso*

La evaluación del desempeño y la evaluación auténtica han sido las palabras de moda de los



últimos años cuando llega la hora de examinar de cerca la manera en que los docentes ganan conocimiento acerca de los logros de los estudiantes. Estos esfuerzos obligan a los educadores como los del caso de estudio del Distrito Escolar Jefferson a mirar más allá de simplemente hacer pruebas a los estudiantes. Cuando los docentes miran al problema más amplio de la evaluación, son animados a examinar aspectos como los propósitos de la educación, estableciendo claramente las habilidades específicas que quieren que los estudiantes dominen, y al mismo tiempo, se empoderan a sí mismos para tomar mayor responsabilidad de su currículo. Este proceso también cuestiona la manera en que cada docente tiende a juzgar a los estudiantes, así como los intentos de ampliar ese acercamiento. De hecho, hacer pruebas a los individuos es en sí mismo un concepto exclusivamente occidental, asociado con los modelos occidentales de escolarización. Además, el deseo de competir con los demás podría ser un concepto un tanto extraño para algunas culturas o grupos. En otras palabras, el concepto mismo de hacer pruebas, en el sentido formal en que usamos la palabra, puede ser relativamente poco común para ciertos grupos de gente. Los educadores también son forzados a examinar de cerca la manera en que las escuelas comunican los logros tanto a los estudiantes como a los padres.

En el sentido tradicional, las pruebas como las hemos conocido, llaman nuestra atención hacia si los estudiantes dieron las respuestas correctas. Cómo llegaron los estudiantes a sus respuestas, aunque sea tal vez importante en el desarrollo de tales pruebas, no es típicamente evidente o ni siquiera se cuestiona a este nivel. Cuando los estudiantes hacen una prueba de opción múltiple, en matemáticas por ejemplo, no hay manera para el docente de diferenciar a los estudiantes que seleccionan la respuesta correcta porque de verdad entendieron el problema, de los que entienden el problema pero hicieron un simple error de negligencia, o de los que no saben por dónde empezar pero simplemente adivinaron bien. Una característica clave de la evaluación del desempeño es que los estudiantes demuestren sus conocimientos o habilidades. El proceso que utilizan para resolver problemas se vuelve por lo tanto tan crítico como la solución final. Mientras que una prueba tradicional podría pedir a los estudiantes los pasos necesarios para preparar una muestra biológica para observación bajo el microscopio, una evaluación más auténtica podría pedir a los estudiantes cómo preparar un portaobjetos para utilizar con el microscopio. En vez de examinar el conocimiento de los estudiantes acerca de las reglas de la gramática, se puede pedir a los estudiantes que editen un pasaje pobremente escrito. Mientras que una prueba tradicional de tecnología podría pedir a los estudiantes que identifiquen los pasos necesarios para programar un computador, una evaluación del desempeño pediría a los estudiantes que creen un programa que corra bien.

Otro elemento clave de todas las evaluaciones del desempeño es que los estudiantes se vuelven participantes activos. En vez de escoger entre opciones pre-seleccionadas, como es típico en las pruebas de opción múltiple, o de la mayoría de las medidas simples objetivas (por ejemplo falso-verdadero, formar pares), los estudiantes se vuelven aprendices activos, son responsables de crear o construir sus respuestas. Se posibilita un rango amplio de técnicas de evaluación, algunas de las cuales están resumidas en la tabla 12.2.



**Tabla 12.2** Algunos ejemplos de técnicas de evaluación del desempeño

### **Proyectos**

Los proyectos son demostraciones exhaustivas de las habilidades o conocimiento. A menudo tienen un enfoque interdisciplinario, requieren un rango amplio de competencias, y requieren de la iniciativa y creatividad del estudiante. Los docentes o jueces entrenados califican cada proyecto utilizando estándares que son conocidos de todos los participantes con anterioridad.

Los proyectos pueden tomar la forma de competencias entre estudiantes o entre grupos, o pueden ser proyectos colaborativos en que los estudiantes trabajan por un período de tiempo. Se puede requerir que los estudiantes hagan una demostración o den una representación en vivo frente a la clase. Los proyectos de las ferias científicas son una forma de este tipo de evaluación.

Los proyectos de grupo permiten a un número de estudiantes trabajar juntos sobre un problema complejo que requiere planificación, investigación, discusión y presentación de grupo. Este acercamiento permite desarrollar e integrar las habilidades del aprendizaje cooperativo.

### **Entrevistas y presentaciones orales**

Estos acercamientos permiten que los individuos verbalicen su conocimiento. Este acercamiento es especialmente útil con niños pequeños, con estudiantes que tienen discapacidades, o con estudiantes relativamente novatos en segundo idioma. En este acercamiento, la entrevista probablemente brindará más información que las preguntas abiertas escritas.

Ocurren ejemplos bastante frecuentemente en la educación en idiomas extranjeros, donde la fluidez se puede determinar solamente al oír a un individuo hablar. El uso de la tecnología de audio y video permite que estos acercamientos sean utilizados más frecuentemente.

### **Preguntas de respuesta construida**

Estas preguntas requieren que los estudiantes produzcan sus propias respuestas en vez de seleccionar una respuesta de entre una colección (como en las pruebas de opción múltiple). Los elementos de una respuesta construida podrían tener solamente una respuesta correcta o pueden ser más abiertos, permitiendo un rango de respuestas posibles. Algunos ejemplos incluyen llenar el espacio en blanco, escribir una respuesta corta, producir una gráfica o diagrama, o desarrollar por escrito una prueba de geometría.

### **Ensayos**

Este acercamiento se ha usado durante mucho tiempo para evaluar la comprensión de un tema por parte de los estudiantes, a través de la descripción escrita, el análisis, la explicación o el resumen. Los ensayos pueden demostrar qué tan bien utiliza el estudiante los hechos dentro de un contexto. Responder preguntas de ensayo bien construidas puede permitir también que el docente evalúe la habilidad del estudiante para utilizar procesos cognitivos de alto nivel, como el pensamiento crítico, el análisis y la síntesis. Los ensayos también pueden ser utilizados para evaluar las habilidades de composición de los estudiantes como la ortografía,



gramática y estructura de las frases.

### **Experimentos**

Los experimentos permiten que los docentes evalúen qué tan bien comprenden los estudiantes varios conceptos científicos, y si pueden llevar a cabo procesos científicos. Se anima a los estudiantes a que “hagan” ciencia al plantear hipótesis, diseñar experimentos para probar sus hipótesis, escribir sus hallazgos, y aplicar varias habilidades, hechos y conceptos científicos.

### **Demostraciones**

Las demostraciones permiten que los estudiantes tengan la oportunidad de mostrar su dominio del contenido y procedimientos de un área temática. Los estudiantes de la clase de biología podrían demostrar la producción de un portaobjetos de microscopio. Los estudiantes de una clase de primeros auxilios podrían demostrar sus habilidades para poner vendas al trabajar con un compañero.

### **Portafolios**

Los portafolios son generalmente archivos o folders que contienen una colección del trabajo del estudiante. Brindan un retrato amplio del desempeño de un individuo a través del tiempo. Si se permite que los estudiantes vayan creando su propio portafolio, ellos ganan habilidades al evaluar su propio trabajo. Los portafolios son cada vez más comunes en inglés y artes del lenguaje, donde los borradores, revisiones, trabajos en curso y trabajos finales demuestran el desarrollo del estudiante.

Otro tema central a las formas múltiples de evaluación es que se asume que algunos estudiantes van a demorarse más que otros en dominar un tema dado. Lo que preocupa, sin embargo, no es que algunos estudiantes se tomen más tiempo o necesiten ayuda extra para lograr las metas y objetivos que han sido establecidos. Los estándares seguirán siendo los mismos para todos los estudiantes. Lo que cambia es cómo se logran. Debemos preguntar si es más importante que un estudiante “entienda el concepto” para una cierta fecha o que simplemente lo “entienda”. Subyacente a las formas múltiples de evaluación está la noción de que el aprendizaje se desarrolla y que la evaluación no es final o sumativa, sino que brinda información sobre en qué parte del camino se encuentra un estudiante dado en un tiempo dado. La evaluación entonces juega un rol más importante como herramienta formativa que le permite a todas las partes —docentes, estudiante y padres— derivar un sentido de dónde está el estudiante en un tiempo dado para que las siguientes experiencias de aprendizaje puedan ser desarrolladas para ayudar al crecimiento del estudiante.

Debemos hacer unas preguntas importantes antes de siquiera empezar a determinar la forma más apropiada de las preguntas de las pruebas que se deben utilizar. En la mayoría de los casos en el pasado, los docentes y escuelas se enfocaron solamente en el contenido que estaban enseñando. Los objetivos de un curso de biología, por ejemplo, se planteaban en términos de filos de plantas y animales que se esperaba que los estudiantes aprendieran. El enfatizar qué





queremos que los estudiantes conozcan y sean capaces de hacer, nos fuerza a mirar al currículo en términos mucho más amplios. Empezamos a preguntar ¿qué habilidades y sensibilidades personales queremos que desarrollen los estudiantes? ¿Qué comportamientos y orientaciones deberían mostrar los estudiantes hacia su entorno? ¿Qué deberían ser capaces de hacer que demuestre estas habilidades?

De muchas maneras, las experiencias culturales de un individuo (definidas más bien ampliamente) determinan qué tipo de habilidades son importantes, y son por lo tanto aprendidas, así como el contexto y estrategias en las que se expresan. Es útil considerar aquí la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner ya que reta nuestros conceptos más tradicionales de inteligencia, y sugiere que hay contextos múltiples en los cuales los individuos desarrollan y demuestran sus habilidades. Gardner plantea la hipótesis de que hay por lo menos siete áreas en las que la gente puede manifestar competencias —musical, lingüística, lógica-matemática, espacial, cuerpo-kinestésica, interpersonal (social o inteligencia de la vida diaria), e intrapersonal (mostrando gran conocimiento de sí mismo). Nótese que sólo tres de éstas —lingüística, lógica-matemática y espacial— se evalúan hoy en día a través de las pruebas estándar de inteligencia. Todas estas siete dimensiones, se propone, son de importancia en el mundo de hoy. Cuando se aplican a la escuela, el énfasis principal de la teoría de Gardner sugiere que los niños pueden demostrar los diferentes tipos de inteligencia de formas que no son necesariamente asociadas con los temas tradicionales de la escuela, y ciertamente no son asociadas con los métodos tradicionales de evaluación.

## Perspectivas sobre la clase social y la posición social

Los capítulos previos han sugerido que las diferencias en los logros escolares pueden ser atribuidas a una variedad de influencias culturales. Dos de esas influencias de las que todavía no se ha tratado son los aspectos culturales de clase social y posición social.

La mayoría de los estadounidenses cree que vive en una sociedad sin clases, igualitaria. Por lo menos la ideología estadounidense promueve la idea de que, con suficiente atención, esfuerzo diligente (y un poco de suerte, en la que los estadounidenses también creen), un individuo puede “ascender por encima” de su clase social. Parte de lo que se ha llamado una “religión estadounidense”, esta fe en la realidad de la movilidad ascendente, puede dar cuenta de la falta de atención relativa que se le ha dado al concepto de clase social en gran parte de la literatura educativa y psicológica en Estados Unidos. Ciertamente da cuenta de la dificultad encontrada por los profesores de sociología para ayudar a la gente joven a comprender las bases de las diferencias de clase en esta sociedad. Sin embargo, como todos sabemos, hay variaciones significativas en el nivel económico de vida, posición ocupacional y alcance de las expectativas de movilidad ascendente entre los ciudadanos estadounidenses.

### *Definiciones de clase social*

La clase social se ha definido de varias maneras, todas las cuales se refieren de algún modo a una gradación jerárquica o “estratificación” de la gente en grupos sociales, comunidades, y sociedades. La asignación a categorías de clase social es uno de varios sistemas de estratificación que se pueden utilizar para distinguir a un individuo o grupo de otro, de tal manera que se le asigna un



“valor”. La necesidad de organizar a la gente en estratos casi parece ser una característica humana; de hecho, se ha dicho que cuando hay más de tres personas en un grupo habrá estratificación; alguien será más respetado, más poderoso o más “valioso” que el resto. Mientras que muchos estadounidenses identifican la pertenencia a una clase en términos de ingresos monetarios, es importante comprender que el dinero por sí solo no determina la clase social de una persona. Más bien, la posición de clase social depende de una combinación de prestigio, poder, influencia e ingresos.

Los marcadores tradicionales de clase social en los Estados Unidos incluyen los ingresos familiares, el prestigio de la ocupación del padre, el prestigio del barrio al que uno pertenece, el poder que uno tiene para lograr sus objetivos en época de conflicto, y el nivel de escolaridad logrado por el cabeza de familia. Entre otras naciones y culturas, los marcadores de la clase social pueden incluir determinantes como la línea de sangre y el estatus del apellido familiar, la casta en la que uno nace, el grado en el que uno se dedica al trabajo físico, y la cantidad de tiempo que uno puede dedicar a actividades educativas o recreativas que uno escoja.

Una razón por la que la clase social es tan difícil de discutir y verdaderamente comprender es que mientras que las distinciones de clase son reales y observables en la experiencia concreta diaria, también son altamente abstractas. No es un accidente que las categorías de clase social sean a menudo “asignadas” por otros (a menudo sociólogos), ya que la clase social en el mundo real con frecuencia está en los ojos de quien la mira. Sin embargo, para los propósitos del análisis, la sociedad estadounidense se puede dividir en cinco clases sociales. En el tope está una clase alta muy pequeña, o élite social, que consiste de gente que por lo general ha heredado de otros el privilegio social. Segundo, hay una clase media alta más grande cuyos miembros a menudo son profesionales, administradores corporativos, y científicos destacados. Este grupo usualmente ha beneficiado de una educación superior extensa, y aunque la historia familiar no sea tan importante, los modales, gustos y patrones de comportamiento lo son.

La tercera (o media) clase social ha sido llamada la clase media baja. La mayoría de los miembros de este grupo son gente empleada en ocupaciones de cuello blanco que gana ingresos medios —dueños de pequeños negocios, docentes, trabajadores sociales, enfermeros, trabajadores de ventas y oficinas, trabajadores de bancos, y demás. Esta es la clase más grande en los Estados Unidos y abarca un rango amplio de ocupaciones e ingresos. Central a los valores de la clase media baja está un “deseo de pertenecer y ser respetable... la simpatía y apertura son valoradas y se presta atención a ‘mantener las apariencias’.”

Cuarta en la jerarquía de clase social está la clase trabajadora, cuyos miembros son en gran medida trabajadores de cuello azul (asalariados industriales) o empleados de ocupaciones de servicio de bajo ingreso. Las familias de clase trabajadora a menudo tienen que luchar con una seguridad de empleo baja, beneficios adicionales limitados, horas de trabajo más largas, y trabajo más peligroso o “más sucio” que la gente en las clases superiores. No es sorprendente, entonces, que los miembros de la clase trabajadora a menudo se sientan alienados de la corriente social dominante.

Finalmente, quinta en la jerarquía se encuentra la clase baja, que incluye tanto a los llamados trabajadores pobres como a aquellos que pertenecen a lo que se ha llamado la “clase de abajo” —una designación que se refiere a la gente que ha vivido en la pobreza por tanto tiempo que parece incapaz de tomar ventaja de las opciones de movilidad y por lo tanto está casi por fuera del sistema de clases. Es claro que la pobreza es tanto la característica principal como el problema principal de este grupo. Webb y Sherman señalan este hecho simple que tiene que ser subrayado:



Ser pobre significa, por encima de todo, no tener dinero. Esta aseveración parecería ser demasiado obvia para ser mencionada si no fuera por el hecho de que la mayoría de los estadounidenses ven la pobreza en otros términos. Las conversaciones de la clase media sobre los pobres a menudo los muestran como perezosos, promiscuos y criminales. Los conceptos errados acerca de los pobres son tan comunes que es difícil apreciar del todo cómo es la vida en el estrato más bajo de la sociedad.

### *Clase social y pertenencia a un grupo minoritario*

Algo que complica el problema de clase social es el hecho de que en los Estados Unidos hay un gran traslape entre la clase media baja, la clase trabajadora y la clase baja, y la pertenencia a grupos minoritarios. Los afro-estadounidenses, hispanos y estadounidenses nativos (incluyendo a indios estadounidenses, esquimales y hawaianos) son los grupos más económicamente oprimidos y deprimidos de todos los grupos en los Estados Unidos. Las tasas más altas de deserción escolar también ocurren en estos grupos. En la medida en que la posición de clase social depende de los ingresos y la profesión (y por lo tanto, generalmente, del prestigio y poder), las mujeres y niños a través de los grupos raciales étnicos y religiosos representan una gran proporción de las clases bajas. Este hecho es en parte la consecuencia del descenso a la pobreza que caracteriza las vidas de las mujeres divorciadas y de sus hijos. En el año 2000, uno de cada seis niños estadounidenses vivía en la pobreza y el 77% de éstos vivía en familias en que un miembro de la familia trabajaba por lo menos parte del año.

### *Los trabajadores pobres*

Los miembros de los trabajadores pobres —aquella gente que trabaja pero en trabajos de salario mínimo o un poco por encima, sin beneficios y casi sin seguridad de trabajo— también tienen que luchar para sobrevivir en la sociedad de hoy. Con los cambios en las leyes de asistencia social y la inseguridad económica del día de hoy, no sólo hay más gente trabajadora que tiene que enfrentar la pobreza, sino que por culpa de los despidos masivos en varios sectores económicos, aquellos que no pensaban nunca enfrentar la pobreza lo están haciendo hoy.

En un censo reciente (2001) de veintisiete ciudades de Estados Unidos, la Conferencia de Alcaldes de Estados Unidos encontró que (1) en el año pasado los pedidos de asistencia de emergencia de comida aumentaron en un 23%; (2) un promedio de 14% de aquellos pedidos quedaron insatisfechos; (3) 54% de aquella gente que pidió asistencia eran miembros de familias; (4) en el 100% de las ciudades, había familias que requerían asistencia alimenticia tanto para emergencias como una fuente rutinaria de alimentación; y (5) los trabajos de baja paga, el desempleo, el alto costo de la vivienda, los cambios en el programa de estampillas de comida, el descenso económico, el precio de los servicios, la reforma de asistencia social, los costos médicos o de salud, y los problemas de salud mental fueron los mayores contribuyentes al hambre en los Estados Unidos.

### *Clase social y prácticas de crianza de los niños*

La gente que comparte una posición socioeconómico similar, cualquiera que sea su nivel, también comparte un conocimiento cultural, actitudes y valores similares. Estas similitudes pueden



verse en varios patrones de crianza de los niños; varias actitudes hacia y expectativas acerca del vestido, comida y vivienda; y varias creencias acerca de la necesidad y valor de la educación. Gordon sugiere que el nivel socioeconómico al que pertenece una familia puede ser el factor más fuerte al determinar las diferencias entre grupos. Del mayor interés a los educadores es la influencia que tiene la clase social sobre la oportunidad educativa, el comportamiento y los logros en las escuelas.

Brislin revisó un número de fuentes en esta área que son útiles. Kohn, por ejemplo, argumenta que los padres de diferentes orígenes de clase enfatizan diferentes valores cuando crían a sus hijos. Los padres en las clases medias tienden a enfatizar la curiosidad intelectual, el auto-control y la consideración por los demás. Este énfasis lleva a características del adulto como la comprensión empática y la auto-dirección. Los padres de clase trabajadora, por otro lado, dan más peso a la buena presentación, buenos modales (a menudo conlleva el silencio e invisibilidad cuando están presentes los adultos), y la obediencia. Estos énfasis llevan a una preocupación por los estándares externos, como la obediencia hacia la autoridad, aceptación de lo que la demás gente piensa que es buena educación y dificultad para articular los propios deseos frente a las figuras autoritarias. Este énfasis de la clase media, produce adolescentes y adultos que están relativamente cómodos con el comportamiento iniciado por ellos mismos y a gusto cuando interactúan con otros fuera de su familia inmediata o red de amigos. Kohn sugiere que las habilidades aprendidas por los niños de las clases medias los preparan a asumir posiciones profesionales y de administración que demandan curiosidad intelectual y buenas habilidades sociales. Adicionalmente, Argyle sugiere que las habilidades sociales, como las que son aprendidas por los niños de clase media, pueden ser centrales al éxito en las profesiones porque pueden tomar precedencia sobre habilidades puramente intelectuales en muchas decisiones de promoción y contratación.

En contraste, las habilidades aprendidas por los niños de clase trabajadora los llevan a tomar trabajos asalariados con una supervisión muy fuerte y demandan un gran esfuerzo físico. Esto implica que estos trabajos se toman en parte como resultado del menor énfasis en la curiosidad intelectual, y en parte como resultado de una preocupación parental por los estándares externos y la obediencia a las expectativas y demandas de un supervisor visible. Sin embargo, los trabajos que involucran estrictamente labor física casi han desaparecido del todo, un hecho que hace que la vida de los individuos de clase baja sea todavía más frustrante.

Lindgren y Suter sugieren muchas razones por las que los estudiantes de clase media pueden tener mayor éxito en la escuela que sus compañeros de clase trabajadora. Una diferencia puede ser atribuida a la expectativa parental percibida. Los estudiantes provenientes de clase trabajadora piensan que sus padres esperan menos de ellos con respecto a logros escolares futuros, aún cuando esos padres realmente no tienen expectativas menores. Los hijos de padres que han ido a la universidad o participado en otras formas de educación post-segundaria, animarán más probablemente a sus hijos para que vayan a la universidad que los padres que no lo han hecho.

Los ingresos familiares pueden ser un factor que disuade de ir a la universidad entre las clases bajas, pero el contexto cultural de la educación puede también disuadir a muchos niños de ingresos bajos y habitantes de barrios bajos. El éxito en la escuela, por ejemplo, demanda competencia lingüística. Los niños pertenecientes a clases trabajadoras tienden a estar menos expuestos a las habilidades del lenguaje, a tener menos experiencia y menos confianza en ellas. Los niños de clase trabajadora pueden no comprender las preguntas del docente tan bien como los niños de clase media. Gullo encontró que niños de tres a cinco años de clase trabajadora tienen más dificultad en responder a las preguntas con "wh" (who —quien, when —dónde, y why —por qué, pero no what —qué) que los niños de clase media. Ya que una considerable cantidad de la



interacción entre docente y estudiante consiste en hacer preguntas, es concebible que los niños de clase baja pueden beneficiarse menos de las lecciones que emplean preguntas.

Knapp y Shields, sin embargo, lo ven de otra manera y cuestionan seriamente la eficacia de enfatizar los llamados déficits de los “niños en desventaja”. Hacer esto, aseveran ellos, es

arriesgarse a evaluar imprecisamente las fortalezas y debilidades de los niños... tener expectativas bajas... y poner estándares que no son lo suficientemente altos para formar la fundación del éxito académico futuro... [y el] enfocarse sobre las deficiencias de los estudiantes provenientes de medios con desventajas... [es arriesgarse] a pasar por alto sus verdaderas capacidades. Finalmente, un enfoque en la mala preparación de los niños en desventaja a menudo distrae nuestra atención de qué tan pobremente preparada puede estar la escuela a servir a estos jóvenes.

Aunque estadísticamente hay diferencias significativas en el desempeño escolar de los estudiantes provenientes de diferentes clases sociales, hay algunos estudiantes provenientes de clase trabajadora y baja que se desempeñan muy bien en el colegio. La clase social, en sí, puede no ser el mejor vaticinador del éxito escolar. Más bien, la relación entre éxito escolar y clase social parece estar mediada por varios otros factores, uno de los cuales y no el menos importante, es la percepción que tienen los docentes de lo que significa la clase social.

### *Posición social*

Como se discutió en el capítulo 3, el término posición social se refiere a la posición jerárquica determinada no tanto por la riqueza personal (o falta de ella) sino por el prestigio, estima social y/o honor acordados dentro del medio social de la persona. Es muy posible, de hecho, tener una alta posición social sin tener dinero proporcional. Los miembros del clérigo son buenos ejemplos de esta condición y son, muy a menudo, docentes. Al contrario, también es posible tener una gran cantidad de dinero pero ocupar una posición de estatus bajo, por lo menos en términos de las normas de la comunidad en general, por ejemplo los narcotraficantes y líderes de pandillas.

Dentro de las jerarquías sociales de las escuelas, los estudiantes generalmente logran un alto estatus debido a los roles que asumen, como por ejemplo atleta estrella, triunfador académico, capitán de porristas, etcétera. Interesantemente, la posición social de un estudiante en particular a menudo difiere desde el punto de vista de los estudiantes y desde el de los docentes. Así, los estudiantes a menudo confieren un alto estatus a los atletas, mientras que los docentes generalmente confieren alto estatus a los estudiantes que triunfan académicamente. En ninguno de los dos casos predominan necesariamente las consideraciones económicas.

Todo esto, claro, no quiere decir que la clase social y la posición social no van a veces de la mano. En la medida en que, por ejemplo, los docentes creen que los estudiantes de clase social media y media-alta lograrán más que los estudiantes de clase trabajadora y baja, estas expectativas a menudo se reflejan en la realidad.

### *La importancia de las expectativas de los docentes*

Las expectativas de los docentes en lo que concierne a las posibilidades y el potencial éxito académico de cada estudiante son un factor crítico en los logros de los estudiantes. La expectativa de los docentes se refiere a las atribuciones que los docentes hacen acerca del comportamiento



futuro o logros académicos de sus estudiantes, basados en lo que saben presentemente sobre ellos. Las expectativas de los docentes también se refieren a los resultados de los estudiantes que ocurren debido a acciones que los docentes tomaron en respuesta a sus propias expectativas.

Una forma importante de expectativa de los docentes es la profecía que se auto-cumple. En este efecto, una creencia falsa o inexacta lleva a un comportamiento específico que causa que esa expectativa se realice. Por ejemplo, si un rumor falso se empieza a regar que el mercado de valores se va a caer y si millones de personas entonces se precipitan a vender sus acciones, el mercado podría de hecho caerse. El resultado, sin embargo, no es debido a ningún evento que haya sido predicho con exactitud, sino debido a que la gente respondió a la información falsa que se había rumorado.

En el ambiente del salón de clase, los docentes pueden hablar del potencial de éxito o de fracaso de los estudiantes a su cargo. Por ejemplo, asuman que un docente mira la lista para el año siguiente y ve que va a tener en su clase a una estudiante en particular, llamada Sandra, cuya hermana, Sally, estuvo en el mismo salón dos años antes. Asuman además que Sally tuvo un año difícil. No solamente luchó académicamente, sino que (tal vez como resultado del fracaso académico) también tuvo problemas de comportamiento. Este docente, recordando vívidamente sus problemas con Sally, podría esperar que Sandra repita el patrón. Cuando Sandra entre en el salón al principio del año, el docente podría saludarla de manera fría, podría dudar en acercársele, o podría evitar el contacto personal con ella lo más posible. Este comportamiento de parte del docente podría alienar a Sandra, podría hacerle sentir que ella no pertenece allí, y podría generar muchos sentimientos de ansiedad e inseguridad. Estos sentimientos podrían, a su vez, resultar en ciertas conductas de pasar al acto de parte de Sandra. El docente podría entonces haber montado el escenario para una profecía que se auto-cumple.

Lo opuesto también puede ser cierto. Un docente puede, por cualquier razón, creer que un cierto niño será un buen estudiante cuando de hecho él o ella podría ser un estudiante promedio. Esta creencia puede traducirse en acciones particulares de parte del docente que demuestran cuidado e inquietud, así como una expectativa de éxito del estudiante. El docente puede pedir a este estudiante en particular que lea más que los demás estudiantes, puede confiar a este estudiante responsabilidades particulares, y puede prestar más atención y privilegio a este estudiante, lo cual puede, a su vez, resultar en un incremento en los logros de rendimiento. Este resultado podría no haber sucedido si el docente no hubiera tenido altas expectativas de este estudiante.

Una cantidad tremenda de investigación se ha llevado a cabo durante los últimos veinticinco años, la cual examina el efecto de las expectativas de los docentes sobre los logros de los estudiantes. Muchos docentes esperan que los estudiantes de color así como los que provienen de grupos socioeconómicos más bajos se desempeñen menos bien en las tareas relacionadas con la escuela que sus compañeros de clase media. Cuando estas expectativas son confirmadas, se refuerzan las creencias del docente, y así se perpetúa un círculo vicioso.

Es parte de nuestra sabiduría popular que los niños tienden a subir a (o bajar a) la altura de las expectativas que los adultos significativos tienen para ellos. Para algunos niños, sus docentes podrían ser los únicos adultos que tendrán altas expectativas hacia ellos. Es claro que automáticamente hacer caso omiso de la posibilidad de que un niño tenga logros por culpa de su color de piel o porque sea evidente su situación económica es un tipo de discriminación del más insidioso porque no se habla de ella y es en gran parte invisible. El regalo más grande que un docente puede ofrecer a un niño no es conocimiento, ni desarrollar sus habilidades, ni evaluarlo, sino una fe bastante fundamental de que el niño puede adquirir conocimiento, desarrollar destrezas y de-



mostrar habilidades.

## Perspectivas sobre las formas múltiples de evaluación: demanda versus apoyo

La creencia de que todos los niños pueden y deberían aprender lo que la escuela enseña está, en esencia, en el centro de las formas múltiples de evaluación, y varios investigadores han examinado las maneras en que esta posición filosófica puede traducirse en la práctica en el salón de clases.

Kohn sugiere que algunas orientaciones en los salones de clase distinguen entre lo que esperamos como educadores que los estudiantes deberían ser capaces de hacer, y cómo en tanto educadores podemos apoyar el desarrollo de los estudiantes, y por lo tanto ayudarles a aprender. Él llama a estos acercamientos opuestos la "demanda" versus el "apoyo".

En el modelo de demanda, los estudiantes son percibidos como trabajadores que están obligados a hacer un mejor trabajo. Se dice que los estudiantes que no tienen éxito escogieron no estudiar o no han merecido una calificación dada. Con este tipo de acercamiento, se le quita la responsabilidad al docente y se desvía la atención del currículo y del contexto bajo el cual se quiere que ocurra el aprendizaje. Al hacer reportes a los padres, los docentes declaran si los estudiantes hicieron lo que se suponía que tenían que hacer. Hasta los programas que supuestamente enfatizan objetivos desempeño, a menudo adoptan este acercamiento bajo la facha de la palabra de moda —resultados. Desafortunadamente, en el contexto del modelo de demanda, muchos estudiantes de clase trabajadora y baja parecen escoger no estudiar y por lo tanto merecen calificaciones más bajas.

El modelo de apoyo, por otro lado, asume que los estudiantes son contribuyentes activos al proceso de aprendizaje, o como lo dice Kohn, la "aventura de las ideas". Con este acercamiento, el docente tiene una mayor responsabilidad de guiar y estimular la curiosidad natural y deseo de aprender de todos los estudiantes, de explorar lo que no es familiar, de construir significado en su mundo, y de desarrollar su habilidad para usar palabras, números e ideas. La docencia y aprendizaje se centran ahora en el niño o estudiante, y el objetivo se vuelve ayudar a los estudiantes a construir sobre su deseo de darle sentido a, y de volverse competentes en su mundo. La evaluación de los estudiantes se vuelve, en parte, una manera de determinar qué tan efectivos hemos sido como educadores. Buscamos medir la mejoría de los estudiantes porque indica que hemos sido exitosos al comprometer a los estudiantes y al crear un contexto en el que se sienten motivados. La evaluación, entonces, se vuelve un apoyo.

Kohn ofrece cinco principios de evaluación que siguen un modelo de apoyo.

1. No se deben hacer demasiadas evaluaciones. Parece que los Estados Unidos es una nación feliz al hacer pruebas, y los jóvenes estadounidenses son la gente más examinada del mundo. Cuando los estudiantes se preocupan por cómo se están desempeñando, empiezan a perder interés en lo que están haciendo. Una preocupación excesiva con el rendimiento puede erosionar la curiosidad y por lo tanto reducir la calidad del desempeño. Los estudiantes demasiado preocupados con su rendimiento pueden tender a evitar las tareas difíciles para poder evitar cualquier evaluación negativa.

2. La mejor evidencia que tenemos de si estamos siendo exitosos como educadores es observar el comportamiento de los niños. Los puntajes en las pruebas solamente nos dicen si los estudiantes se desempeñaron bien en esa prueba específica. La mayoría de las pruebas no son





verdaderos indicadores de la habilidad posterior de un estudiante para desempeñar una tarea específica. Cuando observamos a niños ocupados activamente en dialogar o conversar acerca de un tema dado, buscando respuestas a sus propias preguntas, o leyendo por cuenta suya, sabemos que hemos despertado su interés y que las habilidades se adquieren a menudo posteriormente.

3. Las escuelas deben ser transformadas en comunidades solícitas y seguras. Estas características son críticas para ayudar a los estudiantes a volverse buenos aprendices que quieren tomar riesgos y buscar guías y apoyo. Solamente cuando no hay miedo de humillación o juicios punitivos serán los niños libres de reconocer sus errores y aceptar que los demás los guíen. Cuando el entorno le da importancia a las calificaciones y a las pruebas estandarizadas o cuando los docentes sienten que se tiene que cubrir una cantidad dada del currículo, aumentan las presiones, y por lo tanto disminuye el aprendizaje.

4. Cualquier discusión responsable acerca de las evaluaciones debe tomar en cuenta la calidad del currículo. La pregunta fácil de responder es si el estudiante ha aprendido algo. La pregunta más difícil de responder es si se le ha dado al estudiante algo que vale la pena aprender. La investigación apoya la noción de que lo que los buenos docentes ya saben. Es decir, cuando los estudiantes tienen cosas interesantes que hacer, los incentivos artificiales para estimular sus logros no son necesarios. Si la necesidad de evaluar a los estudiantes ha dirigido el diseño del currículo, los estudiantes no estarán activamente comprometidos en su aprendizaje.

5. Los estudiantes tienen que volverse parte de la discusión que lleve a determinar los criterios con los que se juzgará su trabajo, y luego tienen que jugar un rol en ese juicio. Esta participación da a los estudiantes un mayor control sobre su propia educación, hace que la evaluación se sienta como menos punitiva, y provee una experiencia de aprendizaje importante en sí misma.

Si usted como educador tiene que dar calificaciones de letras, considere las siguientes sugerencias. Absténgase de dar una calificación por letra o número para las tareas individuales, aunque tenga que dar una calificación al final del semestre. Muchos estudios investigativos apoyan el uso de comentarios en vez de calificaciones como dispositivos de evaluación efectivos. Además, nunca califique a los estudiantes mientras ellos están en el proceso de aprender algo. Nunca califique sobre una curva, la cual limita la cantidad de buenas calificaciones disponibles. Si los estudiantes dominan el trabajo, déjeselo saber dándoles la calificación apropiada. No limite artificialmente el número de estudiantes que lograron buenas calificaciones.

### *Problemas éticos*

Sin importar los medios específicos para comunicar el desempeño a los demás, la evaluación es un proceso inherentemente subjetivo. Ornstein sugirió que entre más detallado sea el método de reportar y más analítico sea el proceso, es más probable que la subjetividad influya en los resultados. La subjetividad, sin embargo, no es siempre un factor negativo. Después de todo, los docentes que de verdad conocen a sus estudiantes comprenden su progreso en mucho mayor detalle que lo que podría descubrir una prueba.

Es cuando la subjetividad se convierte en sesgo que los educadores se meten en problemas. Las percepciones de los docentes y las expectativas posteriores pueden influir significativamente en sus juicios sobre el desempeño escolar. Los estudiantes con problemas de comportamiento, por ejemplo, a menudo hacen frente al obstáculo de que sus infracciones van a eclipsar su desempeño. Estos efectos son especialmente evidentes con los muchachos. Aspectos como la



letra de un estudiante, la manera como se viste, sus orígenes familiares, etcétera, pueden todos influir en el juicio del docente.

El etiquetar oficialmente a los niños y la identificación de dificultades cognitivas ocurren principalmente en los años de la primaria. Las escuelas públicas típicamente etiquetan a los niños como retardados mentales si su medida de CI está por debajo de setenta y nueve. Los niños con apellidos afro-estadounidenses y españoles tienen más probabilidades de obtener calificaciones por debajo de setenta y nueve que sus compañeros euro-estadounidenses, y posteriormente tienen mayores probabilidades de ser ubicados en clases de educación especial. De los estudiantes ubicados en clases de educación especial, sólo el 19% logran salir de ellas —el 23% abandona la escuela, el 46% es por último ubicado en otras instituciones o programas, y el 11% se vuelve demasiado viejo para seguir en el sistema. Los niños con apellidos afro-estadounidenses y españoles son etiquetados con demasiada frecuencia como retardados mentales por las agencias públicas; los euro-estadounidenses son etiquetados de la misma manera con muy escasa frecuencia cuando se los compara con la población en general. Esta situación sugiere que los educadores están utilizando herramientas de análisis que favorecen a ciertos estudiantes sobre otros y/o están activamente discriminando en contra de ciertos grupos. La literatura sobre la educación especial está llena de evidencia de individuos que estuvieron mal identificados como necesitados de los servicios de educación especial, cuando lo que realmente estaba en cuestión era su inhabilidad de comunicar como se esperaba en el idioma inglés cuando se les administró la prueba. ¿Cuántos niños han sido engañados o mal etiquetados como fracasos por culpa de una forma inadecuada de evaluación?

Las pruebas estandarizadas en sus varias formas a menudo resultan en el uso de etiquetas que podrían no ser exactas y exhaustivas. Estas etiquetas pueden ser muy limitantes sobre el individuo así como muy difíciles de quitarse de encima. La etiquetación no-oficial de los estudiantes, generalmente bajo la forma de las expectativas de los docentes con respecto a los atributos de clase social, puede ocurrir a cualquier edad. Todo lo que se requiere es un docente que no conoce realmente al niño. ¿De verdad queremos usar nuestro poder como docentes para limitar prematuramente el crecimiento y desarrollo de un estudiante, o hacer juicios que serán percibidos por los otros como una declaración definitiva de las destrezas y habilidades de un estudiante? ¿Qué pasa con los que se desarrollan tarde? ¿Qué pasa con el individuo que es penalizado porque su primer idioma no es el inglés? ¿Qué pasa con el niño que no tuvo todas las ventajas tempranas que los otros estudiantes pudieron tener? ¿Estamos dispuestos a decir que estos niños no pueden y no van a tener éxito? Como docente usted puede brindar la estructura y oportunidad para que todos los niños desarrollen su potencial completo —cuando ellos estén listos.

Imagínese, por un momento, que usted está examinando los archivos de los siguientes dos estudiantes. ¿Qué tipo de juicios haría usted sobre estos niños? ¿Qué tipo de programa académico recomendaría para ellos? ¿Esperaría que ellos se adaptaran a su programa regular de clase? ¿Sugeriría alguna intervención especial, como por ejemplo clases especiales para estudiantes dotados o discapacitados? ¿Recomendaría actividades extracurriculares que ayudarían a desarrollar habilidades especiales en estos niños?

Sam Edder no empezó a hablar hasta que tenía tres años. Siempre ha tenido problemas con la escuela, a menudo se mantiene retraído e insociable. Hasta lo sacaron de la escuela un tiempo por culpa de su inestabilidad emocional. Los puntajes de las pruebas de Sam están muy por debajo del promedio excepto por su desempeño en las medidas creativas. En esta área él muestra algún potencial. Aparte de leer atentamente y tocar un instrumento musical, Sam parece tener pocos intereses y expresa poco en cuanto a objetivos personales o vocacionales. Los padres



de Sam son de descendencia europea, con educación a nivel de bachillerato.

Bill Ridell nunca ha pasado mucho tiempo en la escuela. Empezó tarde por culpa de una enfermedad y se le sacó varias veces porque su enfermedad continuaba. Los oficiales de la escuela han etiquetado a Bill como "atrasado". Ha sufrido de una cantidad de enfermedades y se está quedando sordo. Aunque su desempeño creativo es algo prometedor, el puntaje CI de Bill es bajo (81), así como sus calificaciones en otros índices de logros. Sin embargo, a Bill le gusta construir cosas y los pasatiempos mecánicos, tiene buena destreza manual, y quisiera algún día ser un científico o un mecánico de trenes. Aunque la madre de Bill está bien educada, su padre no tiene educación formal y no tiene empleo.

¿Qué piensa usted? ¿Qué juicios puede hacer acerca de estos dos niños, dada esta información descriptiva? Como docente, ¿qué otra información quisiera tener? ¿Cómo trabajaría usted con estos niños?

Este pequeño ejercicio puede usarse para comprobar la exactitud de sus atribuciones así como lo que usted está asumiendo. Las descripciones de Sam Edder y Bill Ridell son estudios de caso de gente real. El archivo de Sam Edder es el de Albert Einstein y el de Bill Ridell es el de Thomas Edison. ¿Qué tan rápidamente hizo usted atribuciones falsas acerca del éxito potencial de estos estudiantes? ¿Cuántos otros genios en potencia han sido ignorados o se han caído por las rendijas por culpa de nuestros acercamientos estrechos al evaluar y juzgar a los estudiantes?

Cada vez más, los docentes están buscando maneras más efectivas de comunicar el desempeño tanto a los estudiantes como a los padres. Muchos problemas convergen al considerar qué es, exactamente, lo que queremos comunicar a los demás. Por un lado, como ya se discutió en el capítulo 10, los niños se desarrollan a diferentes velocidades. Los educadores enfrentan la tarea difícil de determinar resultados específicos que se espera que todos los estudiantes aprendan para el final de un año escolar dado. Adicionalmente, los educadores tienen que identificar qué resultados son los más críticos para evaluar.



## Resumen

La evaluación es una parte crítica de tanto el debate como la sustancia de los problemas de reforma de las escuelas hoy en día. Este capítulo representa algo de la historia de los movimientos de estándares y responsabilidad, así como los argumentos en pro y en contra de las pruebas estandarizadas, y los argumentos en pro del uso de las formas múltiples de evaluación. Además, se discute el papel jugado por la clase social y la posición social en el aprendizaje y evaluación de los estudiantes, y se hacen sugerencias para un modelo de evaluación de apoyo.

## Preguntas de reflexión

1. Beth Bradley y sus colegas de las escuelas Jefferson asumieron un cambio muy grande en la manera como evaluaban a sus estudiantes en matemáticas, basados en las pautas establecidas por el Consejo Nacional de Docentes de Matemáticas. Estas pautas, así como las que fueron establecidas por otras asociaciones de docentes en otras áreas temáticas, son a menudo adoptadas por los estados como requerimientos para toda la enseñanza de ese tema en el estado. Como docente, ¿cómo podría usted involucrarse con las organizaciones que establecen estos estándares?

2. Se necesitaron dos años de planeación para crear el nuevo programa de evaluación discutido en el estudio de caso. ¿Por qué cree que esto tomó tanto tiempo? ¿Qué pasa con los docentes que siguen en desacuerdo con el cambio propuesto?
3. Una de las primeras cosas que Beth y sus colegas descubrieron era que utilizar formas múltiples de evaluación requería que ellos alteraran la instrucción que brindaban en forma significativa. ¿Qué implica esto acerca de la relación entre instrucción y evaluación?
4. Beth se acuerda en el estudio de caso ,que aunque ella creía en los cambios de evaluación que se iban a adoptar, continuó haciendo pruebas de la manera antigua porque “las viejas costumbres mueren difícilmente”. ¿Qué piensa usted que podría ayudar a los docentes a desarrollar nuevos hábitos? ¿Qué características del ambiente de la escuela podrían facilitar un cambio en el comportamiento de los docentes?
5. ¿Cómo podrían las pruebas ser un impedimento a la instrucción efectiva (es decir, una instrucción que resulta en que los estudiantes aprendan)?
6. Un criticismo común a las formas múltiples de evaluación es que dos docentes que utilizan los mismos procedimientos de evaluación pueden llegar a diferentes evaluaciones del desempeño de los estudiantes. Asumiendo que este criticismo tiene alguna validez, ¿cómo podrían establecerse condiciones que minimicen la variación en las evaluaciones de los docentes?
7. Las formas múltiples de evaluación ponen en evidencia los problemas críticos acerca de la relación entre el trabajo colaborativo basado en proyectos y las pruebas estandarizadas. Dado el clima político de los Estados Unidos en este momento, no es probable que las pruebas estandarizadas, por lo menos a nivel del estado, vayan a ser abandonadas pronto. Muchos docentes creen que el conocimiento y habilidades adquiridas a través de nuevos tipos de instrucción y evaluación se transferirán fácilmente a la demostración a través de las pruebas estandarizadas. Otros no están tan seguros. ¿Cuáles son los argumentos de cada parte?

