

# La evaluación, componente esencial del aprendizaje

*Conferencia pronunciada en el Programa de Cualificación Pedagógica de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia el 3 de agosto de 2022*

Rosa Julia Guzmán Rodríguez

(Colombia, 1954-v.)

Psicóloga educativa de la Universidad de La Sabana. Magíster en Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Nova, Estados Unidos, y Doctora en Educación de la misma institución con posdoctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, CLACSO, en las universidades Católica de Sao Paulo, Brasil, y Católica Silva Henríquez de Chile. Profesora de la Universidad de La Sabana. Directora Doctorado en Educación. Consultora nacional e internacional en educación y pedagogía. Autora de múltiples artículos, videos, cartillas, libros y capítulos Conferencista internacional y profesora invitada en diversas universidades.



## Resumen

**E**n esta charla, la profesora Rosa Julia establece la diferencia entre la evaluación y la calificación, distinguiendo la primera como un factor clave de recolección de información para tomar decisiones oportunas de mejoramiento de los procesos de enseñanza. Brinda algunas pistas para abordar de forma adecuada el acompañamiento que los docentes deben dar a los estudiantes, basado en la identificación del pensamiento de los alumnos y en el conocimiento de las dificultades que obstaculizan el aprendizaje. Invita a tener presentes los imaginarios que los estudiantes tienen como novatos de una disciplina en la cual se inician, para mejorar las acciones pedagógicas, y establece como prioridad la comprensión de la dimensión compleja de los aprendices como seres humanos que deben formarse primero como buenos ciudadanos antes que como profesionales de un campo de conocimiento específico.

## **Palabras clave**

Docencia, enseñanza, evaluación, formación, pedagogía

Voy a iniciar con un preámbulo ameno, que siempre me gusta comentar porque me parece que ilustra muy bien la situación que podemos tener cuando estamos enseñando, y es un chiste con el que empiezan los investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, con los cuales nosotros hemos trabajado este tema de la evaluación muy de la mano. El chiste es de dos amigos que se encuentran, voy a decir que son Pablo y José, entonces Pablo le cuenta a José que le enseñó a su perro a silbar, y cualquier día José llega a la casa de Pablo y ve al perro y le pide que silbe, le dice: “perro, silbe”, y nada; otra vez, “perro, silbe”, nada. Al fin el perro ladra, pero no silba, entonces José le dice a Pablo: “oye, Pablo, pero tú me habías dicho

que le habías enseñado a silbar al perro”. Y Pablo le contesta: “pues sí, yo te dije que le había enseñado, no que él había aprendido”.

Este comentario lo hago porque eso nos puede pasar a todos; puede suceder que nosotros enseñemos algo pero nuestros estudiantes no lo aprendan, y eso resulta bastante frustrante porque todos nos hemos esforzado de alguna manera en preparar nuestras clases de la mejor forma posible para lograr que nuestros estudiantes aprendan.

Lo que voy a presentar ahora es un abre bocas al tema de la evaluación de los aprendizajes, llamando la

atención acerca de todo lo que implica enseñar, lo que implica evaluar y el lugar que tiene la evaluación dentro del aprendizaje.

La evaluación es un elemento de articulación entre la enseñanza y el aprendizaje. Durante esta presentación estaré insistiendo en que la evaluación es un proceso permanente y vamos a ver cómo, de diferentes maneras, aunque no nos demos cuenta, nosotros estamos siempre evaluando lo que está pasando en nuestra aula. Lo primero que vamos a tener en cuenta es que el aprendizaje es un producto del pensamiento reflexivo. En ese sentido, nos vamos a distanciar de aquellos aprendizajes que nosotros considerábamos que se estaban dando, pero que están basados en la memoria.

Y me imagino que a muchos de ustedes les ha pasado en sus aulas de clase que sus estudiantes son capaces de repetirles conceptos, incluso hasta marcos teóricos. Pero cuando les preguntan ¿para qué sirve eso? o ¿con qué lo pueden relacionar? o les piden que lo lleven a la práctica, no lo logran. Quiere decir que ahí no se ha dado un aprendizaje, que estamos hablando solamente de un proceso de memoria. Vamos a tener presente eso todo el tiempo. La gran pregunta que nos planteamos los profesores durante todo nuestro ejercicio es ¿cómo podemos desarrollar el aprendizaje en los estudiantes?

Porque por más que siempre encontremos en las aulas algún estudiante vago o alguno que uno dice: no, definitivamente este muchacho o esta joven no tiene habilidades para este campo, debería más bien irse a cualquier otro. Aunque siempre hay estudiantes de esos en nuestras aulas, nos parece duro aceptarlo. Digo que resulta frustrante que de pronto los estudiantes que a nuestro juicio cuentan con las condiciones necesarias para aprender no lo logren.

Una cosa que debemos tener claro es que hay diferencia entre enseñar y aprender, y que el aprendizaje no es el reflejo de la enseñanza; me explico: la enseñanza es un proceso que nosotros

organizamos de una manera muy pensada, muy planeada, muy relacionada con lo que nosotros sabemos hacer. Y el aprendizaje puede darse o no darse. Ustedes pueden encontrar de pronto en algunos textos que hablan de la enseñanza y del aprendizaje que algunos autores hablan de enseñanza, ponen una rayita, y enseguida aprendizaje, como si el aprendizaje fuera reflejo de la enseñanza.

Si bien son dos procesos que están muy relacionados, uno no es consecuencia del otro. Puede pasar, y pasa muchas veces, tristemente, que yo enseñe algo que los demás no aprenden. Así como puede suceder que yo aprenda algo sin que nadie tenga la intención de enseñarme, que nadie haya querido enseñarme algo, pero yo lo puedo aprender. Y un ejemplo muy claro de esa situación lo vemos actualmente en los niños y muchachos muy jóvenes cuando empiezan a interactuar con la tecnología. Ellos, desde muy pequeños, saben manejar una cantidad de dispositivos que a nosotros nos cuesta trabajo, más trabajo aprender. Ese es un ejemplo claro de que uno puede aprender sin que le enseñen. Así como puede darse el caso no deseable de que uno enseñe sin que los estudiantes aprendan. Eso sucede porque entre el proceso de enseñanza y el aprendizaje media una operación de pensamiento. Aquí voy a hacer un paréntesis, porque a veces puede pasar que el pensamiento esté ausente de ese proceso. Creo que eso nos ha pasado a todos, que en una clase el profesor pretende enseñar algo y a unos no les interesa o están muy preocupados por otra cosa o están entretenidos, de pronto, por ahí está la niña que le gusta al muchacho y eso no lo deja concentrar. Entonces, a veces el pensamiento está ausente de ese proceso y ahí sí es completamente imposible que el estudiante aprenda lo que queremos enseñarle. De pronto aprende otras cosas, pero no lo que queremos enseñarle.

Cuando nosotros hacemos una buena enseñanza, que es distinto de esto que estoy haciendo con ustedes, pues simplemente estoy presentando una charla que está organizada en cierta secuencia y de cierta manera, pero

que no ha sido planeada para un proceso que continúe en el tiempo, que se apoye en algo que se ha aprendido anteriormente, ni está proyectada hacia algo que se va a aprender posteriormente. A veces uno aprende mucho de este tipo de interacciones y de encuentros casuales e incidentales, pero lo que quiero enfatizar es que la buena enseñanza siempre presupone un proceso muy planeado, muy bien diseñado, que involucra sí o sí el pensamiento de los estudiantes para asegurar que haya aprendizaje. Voy a desarrollar un poco más esta idea a lo largo de la presentación. Vamos a tener en cuenta que el aprendizaje, como ya les dije anteriormente, no es reflejo de la enseñanza.

No pasa eso de que como yo enseño el otro aprende, porque el aprendizaje es un proceso que tiene causas diferentes. Pero en ese proceso, así sea pluricausal, lo que más impacto tiene es la forma en que el educador piensa en la enseñanza. A veces sucede que de pronto uno encuentra a un profesor que no ha tenido una formación pedagógica previa y le va muy bien enseñando, aunque no tenga ni idea ni conozca el vocabulario que manejamos en educación, ni haya tenido ninguna instrucción formal en ese campo. La idea de que el aprendizaje es pluricausal, implica que nuestros estudiantes son seres humanos completos, sobre esto quiero llamar la atención, pues ustedes lo habrán visto en múltiples situaciones. Nuestros estudiantes no son cerebritos con patas, a veces tienen tristezas, tienen angustias, tienen preocupaciones, a veces incluso hasta tienen hambre.

Todas esas situaciones se dan en un aula y un buen profesor también debe ser sensible a ellas, aunque no las podemos resolver, desafortunadamente. Pero el simple hecho de sentirse acogido, de sentirse oído, facilita mucho ese aprendizaje en el estudiante. Porque, haciendo un paréntesis, un aporte muy importante que nos ha hecho la neurociencia es que nos ha mostrado que el aprendizaje es emocional. Nosotros no decidimos con la razón qué es lo que queremos aprender, sino que lo decidimos con el sistema límbico. Y eso nos hace pensar en la razón de por qué, por

ejemplo, tan pocas personas quieran estudiar matemáticas, eso no es gratuito. No es porque las matemáticas necesariamente sean más difíciles que la historia, o que la literatura, o que cualquier otro campo, sino porque, desafortunadamente, muchos profesores de matemáticas se han encargado de hacernos creer que es difícil, porque eso les hace sentir que enseñan la disciplina más difícil y entonces son los más inteligentes. La consecuencia es que muchos estudiantes no quieren estudiar esa carrera y lo que está mediando ahí no es ni su capacidad intelectual ni una decisión razonada, sino la emoción.

Las emociones que nosotros producimos en las clases son fundamentales en el aprendizaje. Si nos ponemos a pensar qué es una emoción, esto también es un aporte de la neurociencia, es energía que se mueve dentro de nuestro organismo y toca órganos que, a su vez, producen determinadas sensaciones. Eso es lo que hace, por ejemplo, que cuando a uno lo llamaban al tablero a hacer algo que todavía no sabía hacer, acuérdense, a uno le dolía el estómago y le daban ganas de ir al baño; ustedes lo deben ver todavía en estudiantes universitarios. Eso ocurre porque esa emoción es energía, es un movimiento que está dentro de nuestro organismo. Pensemos, por el contrario, en lo que sentíamos cuando, en esas emociones adolescentes, uno veía al niño o a la niña que le gustaba y uno sentía mariposas en el estómago; esas son emociones que se mueven por todo el organismo. Entonces, tengan eso presente también, porque en el aprendizaje es importante tener esa apertura, repito, esa emoción hacia el aprendizaje.

Esto nos lleva a pensar en qué basamos nuestras decisiones didácticas, por qué cuando estamos planeando una clase decidimos hacerla de una manera y no de otra, qué incide en esas decisiones. Si miramos en la gráfica que está proyectada, puede verse un círculo a la izquierda que nos muestra la relación entre conocimiento objetivo y subjetivo; eso qué quiere decir, que está relacionado con lo que aparece arriba, con las creencias sobre los expertos en la disciplina.

Lo que hacemos cuando planeamos una clase es ver cómo logramos que el estudiante pueda establecer relación entre lo que él sabe y lo que puede aprender, que normalmente es muy incipiente porque es muy joven, porque apenas está adentrándose en la disciplina. Ese es el conocimiento subjetivo, el del estudiante. Y el conocimiento objetivo es el que ha sido producido en la disciplina.

Eso es lo que debemos hacer cuando planeamos cómo hacer una clase, pero ahí también entran en juego las creencias que tienen los estudiantes sobre lo que hacen los expertos en la disciplina. Me explico: me imagino que a ustedes les ha pasado que algunos estudiantes de los primeros semestres les comenten con una cierta desilusión o un cierto desencanto que empezaron con aprendizajes muy básicos, aparentemente desligados de la disciplina, porque creían que desde las primeras clases ya los iban a poner, en el caso de la arquitectura, a diseñar y a hacer planos y no sé cuántas maravillas más; entonces es importante que desde el principio se vaya explicando para qué sirven las cosas.

Hay una operación mental que, como les dije anteriormente, está entre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si uno quiere que realmente haya aprendizaje, media una acción de pensamiento, pero además del pensamiento relacionado con lo disciplinar también hay otros pensamientos que giran alrededor de esa idea central y que tienen que ver con lo que los estudiantes se imaginan que van a hacer cuando sean profesionales, las ideas que tienen del campo de la carrera a la que se van a dedicar, es decir, hay una cantidad de pensamientos que acompañan también el contenido de esa enseñanza que queremos que los estudiantes aprendan, pero nosotros también tenemos en cuenta las relaciones que tiene la disciplina que estamos enseñando con la sociedad, entonces, cada carrera tiene, obviamente, una razón de ser dentro de la sociedad, o tiene múltiples posibilidades de desarrollo. En el caso de la arquitectura, uno de ellos puede ser muy vanguardista, el otro muy lujoso, el otro muy orientado a ser amigable con el medio, el otro a

resolver necesidades de las comunidades para diferentes situaciones, saber cómo se construye un edificio particular, por ejemplo una escuela que esté en relación con el entorno, en fin, todo eso que aparentemente es ajeno a cada clase que hacemos, aunque nosotros no seamos tan conscientes de que eso pasa, está atravesando esas decisiones didácticas que tomamos porque hemos sido formados en la disciplina, porque tenemos experiencia en el campo y porque sabemos qué tiene que ver ese campo disciplinar con el mundo, con la vida y con lo cotidiano.

Esto es muy importante que lo tengamos en cuenta porque tiene todo que ver con el aprendizaje y, por supuesto, con la planeación de nuestras clases, y es que la naturaleza del problema que nosotros planteemos a los estudiantes determina la finalidad del pensamiento, y, a su vez, esa finalidad del pensamiento controla el proceso de pensar. Me explico: ustedes me disculparán si digo barrabasadas porque mi campo no es el de ustedes, pero voy a intentar poner un ejemplo. Es muy distinto el proceso de pensamiento que se desencadena cuando el profesor les dice a sus estudiantes: vamos a leer este autor y ustedes van a exponer qué fue lo que dijo. Eso genera un proceso de pensamiento muy centrado en el contenido y en lo que dijo el autor, muy apoyado en la memoria, porque el estudiante tiene que ser capaz de repetir al menos los conceptos básicos. Ese proceso de pensamiento es muy diferente del que se produce cuando el profesor, basándose en el mismo autor, les plantea a los estudiantes algo así: van a leer al autor fulano de tal y a partir de los aportes que él hace ustedes van, por ejemplo, a pensar qué tiene que ver con, no sé, el cuidado del medioambiente, o con la forma en que se construyó un determinado edificio, o con la conveniencia de construir cerca o lejos de un río, o con la pertinencia de involucrar a la comunidad en el diseño. Se puede estar acudiendo exactamente al mismo contenido disciplinar y al mismo autor, pero los procesos de pensamiento que se desencadenan en el estudiante son muy diferentes, y como vamos a ver más adelante, hay formas de evaluar qué es lo que le está pensando el estudiante. Uno normalmente dice:

¿cómo puedo saber que están pensando los estudiantes? Sí hay maneras de hacer visible ese pensamiento y son muy útiles en la evaluación.

Entonces, viene la gran pregunta: ¿qué enseñamos los profesores universitarios? Aparentemente, la respuesta es muy sencilla y fácil, y es que uno mira el nombre de la materia que enseña y uno dice: yo enseño, por ejemplo, clasificación de los materiales de construcción, pero vamos a ver que no es solamente eso lo que enseñamos. Lo que nosotros hacemos en realidad es enseñarle a nuestros alumnos a pensar de la misma manera como piensan los expertos en la disciplina; lo que hacemos es favorecer en los estudiantes el ingreso a una comunidad de expertos en esa disciplina que enseñamos. Es decir, los contenidos, que me imagino que ustedes obviamente manejan muy bien, no son lo importante porque eso se consigue muy fácil y más con la agilidad que hay en estos dispositivos digitales o en internet, donde se encuentra mucha información, pero les aseguro que si ustedes me dan en este momento la misma información que le dan a un estudiante de los últimos semestres yo no voy a ser capaz de utilizarla porque no tengo el contexto para aprovechar esos contenidos, porque no sé pensar de la forma en la que piensa un arquitecto. Mientras que, si nosotros estamos formando personas que en el futuro van a ser arquitectos, permanentemente deberíamos estarles planteando problemas que los lleven a pensar cómo piensa un gran arquitecto, cómo piensan los expertos en esa disciplina, algo que les plantee problemas, que les permita hacer conjeturas, aventurar soluciones, tocarlos en el terreno, evaluar la calidad de dos propuestas diferentes; eso es lo que nosotros enseñamos en la universidad, porque acuérdense que ahora estamos muy metidos en el desarrollo de competencias, y todos queremos, o bueno, ustedes quieren, yo como usuaria, ustedes como profesores, arquitectos muy competentes, nadie quiere que se le caiga la casa, que el sitio donde vive o trabaja esté lleno de goteras, etcétera. Entonces, eso lo logra una persona que sepa pensar como piensa un arquitecto, yo no sabría hacerlo porque ese no es mi campo, no tengo ese

desarrollo de pensamiento, tengo un sentido común y una lógica que probablemente me permiten hacer aproximaciones, pero no garantizan que yo pueda pensar como un arquitecto.

Shari Tishman y David Perkins, que también son de la Universidad de Harvard, nos hacen un aporte muy importante porque ellos centran la explicación de los aprendizajes en el pensamiento y nos aclaran que el modo en que se da el juego epistémico, es decir, de construcción de conocimientos, varía en los distintos campos académicos, y esa variación se hace con formas, movimientos, metas y reglas muy particulares. Por eso, es muy importante que nosotros les enseñemos a nuestros estudiantes a pensar de la manera como piensan los expertos en la disciplina.

Es muy distinto cómo se produce el conocimiento, cómo se construye el conocimiento y cómo se produce el aprendizaje, por ejemplo, en un estudiante de literatura que en uno de física cuántica, en uno de arquitectura o en uno de artes, que es otro programa que ustedes tienen, pero fíjense que uno no pensaría que en artes pueda haber cierta cercanía, digo yo, perdón por la ignorancia, con la resistencia de los materiales en términos de creatividad, pero sí muy distinto a lo que pasaría con un estudiante de historia. Esto es lo que hace que nosotros nos hagamos responsables de eso que estamos enseñando; yo no puedo esperar que el profesor de otro campo disciplinar resuelva un problema de conocimiento. Eso pasa mucho con la escritura, todos los profesores universitarios nos quejamos de que nuestros estudiantes no saben escribir y desafortunadamente es cierto; en casi todas las carreras hay una materia obligatoria que se llama escritura académica o algo por el estilo, y los profesores de la universidad volteamos a mirar a los de bachillerato y les decimos que allá no les enseñan nada, los de bachillerato a los de primaria, primaria a preescolar, en fin, pero lo que sucede es que cada disciplina tiene sus usos discursivos propios, y saber escribir bien implica conocer esos usos discursivos, y eso lo puede hacer solamente una

persona que maneja la disciplina, de resto uno puede enseñar, por ejemplo, reglas gramaticales, ortográficas, normas <sup>apa</sup>, pero eso no es escribir, de hecho, en un proceso de escritura a eso se le llaman labores secretariales, porque es lo que se revisa de último, lo primero es la escritura como producción de pensamiento, entonces es muy importante que tengamos en cuenta esto para que nos hagamos responsables de eso que estamos enseñando, porque eso no lo puede enseñar nadie más, sino cada uno de nosotros.

Ahora vamos a entrar en un tema que con mucha frecuencia se confunde, vamos a aclarar que hay diferencia entre evaluar y calificar. Lo que ustedes están viendo en la imagen proyectada me pareció un ejemplo perfecto para explicar la diferencia. Ustedes ven a la izquierda de sus pantallas a un sastre haciéndole una prueba de un vestido a un señor y al otro lado ven a una modelo desfilando con un vestido terminado. En el primer caso, cuando se está haciendo la prueba, estamos evaluando, ¿por qué? El sastre le pone el vestido al señor, el señor se lo mira y le empieza a señalar, y le dice, me queda corto de aquí, largo de allá, aquí está fruncido. De tal manera, que con la información que le está dando el dueño del vestido al sastre, que es el que sabe, es el experto en esta profesión, toma decisiones, que deben ser acertadas. Si voy donde un sastre a medirme un vestido y le digo que me quedó ancho, no esperaré que el señor me diga que engorde. Sin embargo, eso es el equivalente a lo que muchas veces pasa con nuestros estudiantes, porque cuando no aprenden vienen a buscarnos y nosotros les decimos que estudien más, pero no sabemos por qué no aprendieron. Entonces, lo que vemos en la imagen de la izquierda es evaluar, fíjense que en la evaluación lo que estamos haciendo es recoger información para tomar decisiones oportunamente, no después de que ya se ha hecho algo mal.

Un vestido siempre se puede desbaratar para corregir algo, pero es más complicado con una edificación, es

muy difícil arreglarla. Cuando ya está terminado el vestido, como es el caso de la modelo, yo califico, y ¿cómo califico? puedo decir que es bonito, feo, elegante, moderno, no sé qué más. La calificación es una valoración que hacemos de lo que ya está terminado, mientras que la evaluación se da durante el proceso, y como yo les decía hace un momento, de forma constante estamos recibiendo información, pero no nos hacemos conscientes de ella; por ejemplo, uno se da cuenta cuando los estudiantes están aburridos en la clase, por su posición corporal, por sus gestos, de muchas maneras, uno se da cuenta cuando están interesados o cuando están hablando sobre el tema tratado. Todo eso es evaluación que uno recoge durante el proceso, pero no solamente para decir me fue mal en la clase, no; esa información que recojo a través de muchas formas, como esta que les acabo de decir, entre otras muchas posibilidades, me debe servir para preparar mis siguientes clases. Si me he dado cuenta de que en dos o tres sesiones seguidas, que pensé con la mejor intención del mundo, que era muy importante que me parara al frente de los estudiantes a darles un montón de información básica, y si me doy cuenta de que los estudiantes se empiezan a aburrir, que unos se duermen, otros miran para afuera, se pasan papelitos, miran el celular, pues esa información me tiene que servir para entender que mi siguiente clase debe tener una dinámica diferente si quiero que mis estudiantes aprendan.

En síntesis, entiendo la evaluación como una acción permanente, no al final del proceso, de recolección de información pertinente, no es toda la información que hay alrededor, sino la que sea apropiada para tomar decisiones acertadas de forma oportuna, no al final.

Ahora, eso pasa porque un profesor es más que un experto en una disciplina; en realidad, los profesores, cuando tienen una disciplina distinta a la educación o a la pedagogía, tienen dos profesiones. En el caso de ustedes, algunos serán arquitectos, otros ingenieros, lo que sea, y la segunda profesión es la de ser profesor. Aquí quisiera hacer una precisión, y es que hay

personas que creen que enseñar bien es fácil; no es cierto, enseñar bien implica mucho trabajo, un estudio permanente, mucho seguimiento muy cercano a los estudiantes, mucha reflexión sobre lo que se hace, actualización constante, entre otros procesos.

El docente es un profesor de la disciplina, por lo tanto, necesita conocer cómo piensa su estudiante, que es un novato en la disciplina, con respecto a eso que necesita hacer. Todos ustedes son expertos en sus disciplinas, así como yo soy experta en la mía, sus estudiantes son novatos y piensan muy diferente a como piensa un experto. Una de las principales características del pensamiento de un novato se ha demostrado en distintas disciplinas, en distintos campos: es que considera que las propuestas que se hacen quedan hechas, quedan bien hechas, ya listas para entregar a la primera versión.

Los expertos en las disciplinas sabemos que las propuestas requieren varias revisiones y la mirada de un experto externo, la discusión con los colegas, la confrontación con lo que dice la teoría, las pruebas, la práctica. Ya se ha demostrado que así pensamos los expertos; luego, uno debería pensar en todo eso que hacemos los expertos para enseñar a nuestros estudiantes a pensar como nosotros pensamos, a dejar de lado esas creencias erróneas que tienen los novatos de que a la primera vez les quedó bien; fíjense que eso tiene unas consecuencias muy fuertes en la evaluación. Porque si soy consciente de que las propuestas que uno hace no quedan bien hechas en una única versión, lo más probable es que en mis clases, y, por consiguiente, en las evaluaciones, incluya momentos y formas de evaluación diferentes, por ejemplo, trabajar en equipo y oír a los otros, discutir los puntos de vista, hablar con los estudiantes para que escuchen los aportes del profesor y argumenten lo que están proponiendo; como se hace en la vida real. En el fondo de todo esto, lo que uno debería hacer es tratar de realizar el ejercicio que plantea en las aulas lo más realista posible.

Es muy importante que si entendemos y aceptamos que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento, como ya lo había mencionado antes, necesitamos buscar evidencias del pensamiento de los estudiantes por medio de la evaluación. Solamente cuando sabemos qué es lo que está pensando un estudiante, por qué no puede hacer bien la tarea que le encomendamos, es que le podemos ayudar. Si queremos de verdad que nuestros estudiantes aprendan no es suficiente con que les digamos que algo está mal y que lo tienen que volver a hacer; no nos equivocamos porque queremos; no conozco a nadie que se levante por la mañana y diga que hoy va a hacer todo mal, que va a hacer todo al contrario de lo que le están diciendo, que va a tratar de equivocarse, no conozco a nadie, no sé si exista. Las personas hacemos las cosas mal porque no sabemos cómo hacerlas bien, y ahí es donde entran en juego la evaluación y el aporte del profesor.

Una de esas formas posibles de ayudar a los estudiantes a entender qué es lo que están haciendo mal, seguramente ustedes ya la conocen, en algunas partes les dicen rúbricas, Harvard las llama las matrices analíticas, que ya les voy a mostrar un ejemplo, y nos aclaran que las matrices más que servir para calificar, recordemos la diferencia entre calificar y evaluar, se constituyen en herramientas de enseñanza que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades sofisticadas de pensamiento; y aquí quiero aclarar una creencia que circula mucho en las universidades, y es considerar que el buen profesor es al que más estudiantes se le rajan; uno oye muchas veces decir: ¡uy, no! es que ese profesor es buenísimo porque pasar con él es muy difícil. Pero siempre digo que esa creencia es el equivalente a que uno pensara que el mejor médico es al que más pacientes se le mueren. Uno nunca busca un médico porque se le mueran los pacientes, uno los busca porque curan. De igual manera, en el campo de la enseñanza uno debería buscar al profesor que logra que más estudiantes aprendan. Entonces, tenemos que buscar las maneras de ayudar a que se dé ese aprendizaje, obviamente, sin regalar notas, no se trata de nada de eso.

En esta imagen hay un ejemplo de una matriz muy sencilla que se refiere a un texto argumentativo, fíjense en lo sencillo que es y lo interesante que es para uno como profesor cuando va a evaluar. Al lado izquierdo aparecen unos criterios que nos están señalando los componentes que debe tener un trabajo que yo espero en la disciplina en la que enseño; a la derecha hay una descripción de niveles de desempeño, nivel inicial, intermedio, avanzado, fíjense que ahí no hay ninguna valoración. Hay personas que manejan estas matrices con cinco niveles, yo me siento más cómoda con tres. quiero decirles que una matriz es muy personal. He oído que la gente busca matrices en internet, pero no aconsejo eso jamás. Cuando hago talleres, busco matrices en internet para mostrar lo mal hechas que están y por qué no sirven; de pronto uno encuentra una buena, pero la mía no le puede servir a otro porque es otro curso, otro contexto; de hecho, una matriz se modifica de un curso a otro, de un grupo a otro, porque puede ser que uno tenga la materia tal en el grupo uno y en el grupo dos, y está tan de buenas que todos entraron más adelante, entonces el nivel intermedio pasa a ser inicial.

¿Cuál es la función de estas matrices? Primero, que al mostrar los criterios el estudiante de entrada sabe a qué está jugando, sabe qué es lo que le van a evaluar, y esa tarea orienta el pensamiento. Cuando el estudiante ve el criterio sabe qué es lo que debe hacer y dirige el pensamiento hacia allá. Ahora, puede ser que en un nivel inicial, por ejemplo, el estudiante no sea capaz de explicitar una proposición central de un texto, sino que haga un listado de ideas, y al autoevaluar el texto que está escribiendo se da cuenta de que es una lista, entonces mira el siguiente nivel a ver hacia dónde se tiene que mover, y el siguiente nivel le dice que existe una proposición en el texto, pero se va perdiendo entre las otras ideas de apoyo; fíjense que así se orienta el pensamiento y la tarea del estudiante, porque le estoy anunciando qué es lo que espero de él, le estoy también describiendo lo que puede pasar mientras aprende, porque puede ser que en el primer intento no logre lo esperado y él mismo se irá dando cuenta si la primera

tarea le quedó en el nivel inicial, para que intente avanzar al intermedio o al avanzado. Pero, además, si queda en el nivel inicial, se da cuenta de qué es lo que no puede hacer, entonces el profesor lo puede ayudar, le puede decir, por ejemplo: esto es un listado de ideas, tiene que relacionarlas con conectores, qué tipo de relación tienen, etc. Si se quiere que estas matrices sirvan de verdad deben irse construyendo; yo siempre lo hago así, hago la primera evaluación de los estudiantes el primer día, y me doy cuenta de lo que son capaces de hacer; a partir de eso construyo la matriz de evaluación y, a veces, si me va muy bien en la enseñanza, a lo largo del curso la modifico porque el nivel intermedio pasa al inicial, incluso puedo agregar otro nivel avanzado, y así me ayuda en la planeación de mis clases. Si todos mis estudiantes entran en el nivel inicial, tengo que empezar por enseñarles cómo se escribe un texto y mostrarles textos escritos por expertos, que es una de las principales fuentes de aprendizaje: ver cómo trabajan los expertos en la disciplina.

Ahora miremos cómo podemos hacer visible el pensamiento de los estudiantes; son casos muy sencillos, por ejemplo, esto para mostrar que no es tan complicado, que es mucho más fácil de lo que uno cree, solo que a veces los formalismos de la docencia o los formatos que nos dan las universidades nos alejan de la vida real y nos distraemos tanto en llenar cosas que no tenemos ni energía ni tiempo para pensar en buenas clases que realmente lleven al aprendizaje. Entonces, por ejemplo, uno podría pedir análisis de algo desde diferentes perspectivas, porque al hacer el análisis uno se da cuenta de en dónde se está parando el estudiante para analizar de una manera y no de otra, se les puede pedir que hagan una analogía, que permite ver perfectamente con qué relaciona el estudiante, por qué está afirmando algo, o le puede pedir un razonamiento con evidencias, por ejemplo, se le puede decir: usted está afirmando que esto se puede hacer mejor de esta manera que de otra, explique por qué y muestre evidencias. Todo eso conduce el pensamiento de los estudiantes hacia procesos de pensamiento

propios de los expertos en la disciplina, que es lo que en última instancia nos va a dar profesionales competentes que aprendan a pensar como se piensa en las disciplinas.

Podemos pedirles también que nos planteen dudas, esto es muy importante. Uno no cree, pero ser capaz de plantear bien una duda implica un proceso de pensamiento muy interesante, porque implica el ejercicio de decir: bueno, creo que es esto, pero mi duda, la razón por la que no estoy seguro se basa en esto, y es que creo que a se cumple, pero no estoy seguro si b se cumple. Eso le muestra a uno qué está pensando el estudiante, qué es lo que no lo deja dar el paso hacia el aprendizaje que uno está buscando. Uno puede pedirle también que formule conjeturas, no tanto como una hipótesis de trabajo, que puede ser que en niveles adelantados ya se logre, pero puede hacer una conjetura y pedirle que explique en qué basa esa conjetura, puede pedirle también que a partir de lo que ya entendió se plantee nuevas preguntas o incluso que les plantee preguntas a sus compañeros.

Una pregunta bien planteada es difícil de lograr; ya cuando uno es profesor y es experto en la disciplina le parece una acción absolutamente obvia. Por ejemplo, cuando se va a hacer una evaluación escrita tradicional, que también son necesarias en algunos momentos de los procesos de aprendizaje, lo más probable es que para ustedes sea muy fácil plantearla. Pero acuérdense cuando estaban empezando a aproximarse a su disciplina lo difícil que era preguntar y el temor que le daba a uno levantar la mano para hacerle una pregunta al profesor, porque uno tenía miedo de que el profesor y los compañeros lo consideraran bobo, que no había entendido nada. Plantear una buena pregunta es difícil, y también implica un proceso de pensamiento bastante complejo.

Lo que garantiza que nuestras clases sean interesantes es que impliquen el movimiento del pensamiento. Pongo aquí un ejemplo: yo puedo partir de una duda que yo misma puedo expresar, tengo una duda con

respecto a tal cosa, ustedes creen que es esto o aquello, que se resuelve así o de otra manera, lo que sea, vamos a resolver ese problema a través de un razonamiento con evidencias, entonces ahí uno se puede inventar muchas cosas en una clase, salir a mirar, no sé, la calidad de los materiales de tal cosa, la relación con la vegetación, con el medioambiente, buscar lo que reporta la investigación, bueno, mil cosas, puedo hacer un taller, proponer varias alternativas para promover ese razonamiento con evidencias de manera que me lleve a un planteamiento de nuevas hipótesis. Pensemos qué es lo que hace interesante nuestro trabajo, es esa búsqueda permanente, es entender una cosa, pero querer entender la siguiente es plantear nuevas ideas, es buscar nuevos caminos, entonces deberíamos hacer nuestras clases lo más cercanas posibles a esa dinámica de ejercicio de la profesión y a los procesos de pensamiento que tienen los expertos en la disciplina.

Lo que es importante tener en cuenta para evaluar los aprendizajes es que necesitamos modificar nuestra unidad de análisis y hacer que trascienda la mirada exclusiva sobre lo que puede recordar un estudiante. Tradicionalmente, nuestra unidad de análisis, de evaluación, es el estudiante, es bueno, malo, pilo o no, vago o no, lo que sea; pero es que resulta que la unidad de análisis es mucho más grande y compleja que eso. La unidad de análisis es un recorte del problema intentando comprenderlo para poder intervenir sobre él, ustedes mejor que nadie, saben que, si uno no comprende un problema, no lo puede resolver, porque no sabe por dónde entrar, empieza con ensayo y error, pasa mucho en la enseñanza. Esa unidad de análisis condensa en cierta forma las variables que suponemos que inciden sobre él, o al menos los componentes que creemos que forman parte del problema con mayor fuerza, y en la evaluación tradicional pensamos que todo eso está condensado en el aprendiz, consideramos que se recoge solamente en el estudiante, pero resulta que ahí inciden muchas otras cosas.

Y con esto cierro la presentación y queda abierta la invitación a incluir en esta unidad de análisis tanto el pensamiento de los estudiantes como las estrategias que nosotros utilizamos para ayudarlos a convertirse en miembros de una comunidad disciplinar. Aquí quiero llamar mucho la atención porque en realidad lo importante no es que el estudiante pase la materia, aunque todos sabemos, por supuesto, que un factor que pesa mucho en la autoevaluación de los programas y de las universidades es la pérdida de materias y la deserción escolar, y sabemos que la primera conduce a la segunda en muchas oportunidades. Pero más allá de eso, nuestra labor como educadores es formar buenos ciudadanos, buenos profesionales, entonces esta mirada sobre la evaluación nos debe llevar a pensar cómo vamos a tener cada vez mejores egresados, cómo cada vez esa disciplina en la que nos movemos va a avanzar más en favor de las personas, porque eso es lo que nos mueve en cualquier disciplina, que el ejercicio profesional favorezca y mejore la calidad de vida de alguien; en últimas, eso es lo que nos mueve.