

## Evaluación como un proceso de construcción colectiva

❖ **MARINA CECILIA GONZÁLEZ** | marinacego@hotmail.com

**Facultad de Ciencias Médicas | Universidad nacional de La Plata**

La evaluación es por naturaleza compleja y multidimensional. Se caracteriza, por interpretaciones de diferentes intensidades y matices sobre las múltiples dimensiones del aprender de cada alumno, que se realizan a partir de concepciones de educación, de sujeto y de sociedad. De esta forma, los “juicios” de cada evaluador son siempre complejos y subjetivos en la medida de que provienen de esa trama de conceptos multidimensionales (Anijovich, 2010). Las verdades son siempre provisorias en la evaluación. Ante las respuestas que podamos dar en relación con el aprendizaje del alumno es posible que surjan nuevas preguntas. Así, la evaluación permanece en el terreno de la incertidumbre, transformando al profesor en un investigador inquieto, siempre en busca de nueva información y nuevos conocimientos.

Existe coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando la evaluación y la enseñanza están entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos (Anijovich, 2010).

En la formación del personal docente no hay que perder de vista el propósito: promover la construcción de un saber teórico que permita fundamentar y justificar mejor las decisiones que se toman al elaborar, ejecutar y evaluar las estrategias de enseñanza.

Habitualmente, la enseñanza no promueve el conocimiento de las relaciones sino que se asienta fundamentalmente sobre la transmisión de hechos y datos aislados que no suelen inscribirse ni en conceptos ni en principios básicos que articulan los diferentes modelos teóricos (Fumagalli). Ya desde la escuela media la enseñanza se centra en la transmisión verbal de los conocimientos preparados por el profesor, los alumnos aprenden por

acumulación de información y en el mejor de los casos se apela a mecanismos de memoria comprensiva (Fumagalli). Estos modelos de enseñanza suponen, en general, una escasa articulación interna de los contenidos de la enseñanza en términos de relaciones conceptuales. La desarticulación a la que se hace mención se traduce en una falta notoria de relaciones conceptuales entre los contenidos que se enseñan. Esta desarticulación, puede darse tanto entre contenidos de diferentes asignaturas como en el interior de una misma asignatura. Es necesario una transformación en este aspecto, este proceso de transformación, también llamado "transposición didáctica" (Chevallard, 1991; Astolfi y Develay, 1989) es inevitable, pero no es espontáneo ni natural, hay que aprender a realizarlo de modo tal que los jóvenes terminen por aprender lo que se les pretendió enseñar.

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez Méndez, 1993). El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que tendría que ser siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que "forma", convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de *evaluación formativa*.

Consciente de las debilidades, el profesor que actúa cabal y razonablemente a favor de quien aprende, trabaja con el ánimo de superarlo. En este sentido, no lo tendría que aceptar como algo inevitable debido a causas que obedecieran únicamente y de un modo determinante a las capacidades naturales de los sujetos, cuestión de dones innatos, sino que se debería tener en cuenta factores socioculturales, económicos y sin descartar los didácticos y los institucionales.

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones y sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también

afloren las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas. Ocultarlas es una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados posteriores, o en el futuro. Expresarlas, con sus imprecisiones, errores, confusiones, aciertos, seguridades, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento que está siendo formado.

Las formas tradicionales de actuar han separado cada parte hasta tratarlas de un modo aislado, con perjuicio del aprendizaje total y del desarrollo profesional del docente. Esta división ha propiciado el trato aislado de la enseñanza, como distinto del aprendizaje, y ambos desligados de la evaluación. De hecho, cada actividad ocupa espacio y dedicación distintos o diferenciados, independientes e incommunicados, con papeles claramente fijados y aislados, y tiempos específicamente marcados para cada actividad.

Es necesario buscar formas inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender si es que realmente pretendemos mantener viva, más allá de las palabras, la intención de producir nuevas formas de aprender. En este sentido, necesitamos "inventar" formas distintas que vayan más allá de las tradicionales, sean exámenes, sean pruebas tipo test o de puntuación.

A partir de lo mencionado es que ha surgido la necesidad de un cambio en el sistema de evaluación de la Cátedra en la cuál ejerzo mi rol docente y se ha consensuado en que haya un cambio en la instancia de evaluación, tanto la evaluación final como la parcial. En el caso de la evaluación final sería transformar a la misma en el desarrollo de un trabajo final (TF), abordado y tutorado durante toda la cursada y plasmado al final de la misma en un coloquio final integrador y en el caso de las evaluaciones parciales escritas de opción múltiple (OM) como se han dado durante mucho tiempo transformarlas en encuentros evaluativos orales. Ambas prácticas (final y parcial) seguramente vayan a repercutir sobre la práctica diaria mejorando las condiciones de vinculación de los saberes que se desarrollan a lo largo del proceso, así como favoreciendo un seguimiento continuo del aprendizaje de los estudiantes. Se ha propuesto favorecer una intervención según Barraza Macías (2010) crítica progresista.

En esta propuesta se plantea un cambio en la evaluación final transformándola en la elaboración de un trabajo final cuya finalidad es buscar estrategias para mejorar el aprendizaje. El trabajo final se desarrollaría durante todo el período que dure la asignatura,

también será obligatorio realizarlo para la aprobación de la materia y tendrá una base holística donde se trabajarán las distintas partes en torno a una problemática específica. Se abordará desde el principio de la cursada, siendo trabajado, revisado y plasmado al finalizar la misma a partir de un coloquio final integrador. Para poder evaluar los resultados del aprendizaje de manera holística es necesario disponer de un marco conceptual que permita ver la relación entre las partes y el todo. En la actualidad ya se ha puesto en práctica el cambio de las evaluaciones parciales donde las pruebas de OM han sido cambiadas en el corriente año por encuentros “orales” con resultados muy alentadores y con una devolución por parte de los alumnos de igual modo gratificante. Para dicho cambio se tuvieron en cuenta que los objetivos de cada unidad temática fueran escritos en nuevas Guías docentes de Evaluación parcial con objetivos de contenidos mínimos. Estos objetivos mínimos constituyen un nivel básico de conocimiento que los alumnos tienen que comprender para aprobar el parcial y luego cada docente profundiza dependiendo de las subjetividades que se presenten para poner una nota numérica.

Para la elaboración del trabajo final integrador, las tareas a evaluar serán contextualizadas, con el fin de valorar el conocimiento funcional y descontextualizadas para evaluar el conocimiento declarativo. Para las tareas contextualizadas se harán resoluciones de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos que son adecuadas para evaluar el conocimiento funcional y las descontextualizadas quedarán incluidas en los contenidos conceptuales abordados para el trabajo (Biggs, 2006). Con la implementación del trabajo final integrador se pretende utilizar otras herramientas de evaluación, acercando la evaluación al proceso de enseñanza y no solo a un momento de cierre final; según Davini (2008) esto promueve la construcción de una evaluación auténtica. La evaluación es prioritariamente considerada desde el ángulo de la valoración de los aprendizajes de los alumnos, en su proceso y en sus resultados. Sin embargo, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados, no son solo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza misma. Ello implica potenciar la evaluación como estrategia permanente de mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. Durante la enseñanza, la evaluación de proceso, permite a los profesores tomar decisiones en la marcha, reorientar las tareas y modificar el curso de las acciones. La evaluación recapituladora (“instancias parciales orales”) permitirá ponderar sobre el valor y la pertinencia de su programación y su adecuación al contexto, los alumnos y al ambiente de enseñanza. La capacidad no es el único determinante de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, otro factor es la enseñanza. La buena enseñanza tiende a anular las diferencias individuales.

Para el educador que se basa en la perspectiva mediadora constructivista, el desafío será proponer actividades que se adecúen a las posibilidades de desarrollo de cada alumno. Esto exigirá, por parte de los profesores, un gran conocimiento de los educandos.

A fin de hacer partícipes a docentes de la cátedra he realizado una encuesta a profesores y jefes de trabajos prácticos a partir de frases incompletas para saber la opinión de cada docente ante ciertas cuestiones de la evaluación con el fin de enriquecer la propuesta.

Si el examen es oral, se trata de tomar conciencia de cuál es la actitud con la que, como evaluadores, nos posicionamos ante el alumno/a. Si asumimos una actitud abierta y de orientación (en oposición a una actitud cerrada y de juzgamiento) podremos ir realizando algunos comentarios cualitativos a medida que el alumno/a expone (sin que con esto estemos cortando a cada rato su discurso) y dar una orientación mucho más precisa, en caso de desaprobación, una vez finalizado el examen.

Un resultado del aprendizaje debe evaluarse, en consecuencia, de manera holística, no analítica. Una estructura sólo puede evaluarse como un todo y no en términos de la suma de sus partes. En las *evaluaciones descontextualizadas*, como un examen escrito o un trabajo de trimestre, son aptas para evaluar el conocimiento declarativo y en las *evaluaciones contextualizadas*, como unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos son adecuadas para evaluar el conocimiento funcional. Por ejemplo, en la siguiente jerarquía de evaluación se describe lo declarativo hacia lo funcional con el ejemplo de la ciencia de la rehabilitación:

1. Examinar los conocimientos de los huesos y los músculos de la mano (multiestructural, declarativo).
2. Explicar cómo interactúan los sistemas óseo y muscular para producir el movimiento funcional de la mano: por ejemplo, al recoger una moneda pequeña del suelo (relacional, pero aún declarativo).
3. Dado un trauma de un grupo muscular que lo inutiliza, diseñar una prótesis funcional que permita utilizar la mano para recoger una moneda (relacional, funcional).

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas.

Ocultarlas es una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados posteriores, o en el futuro. Expresarlas, con sus imprecisiones, errores, confusiones, aciertos, seguridades, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, *que-se-está-formando*.

El objetivo general de esta intervención es lograr que se produzca un cambio en la práctica de evaluación educativa en la Cátedra de Bioquímica y Biología molecular de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Este cambio sería tendiente a transformar la práctica evaluativa tradicional en un proceso de enseñanza y aprendizaje que se iría construyendo colectivamente con todos los actores involucrados. El cambio sería para mejorar el proceso formativo, el proceso cognitivo y la adquisición de ciertas habilidades.

El propósito de esta intervención sería desarrollar un conjunto de herramientas que permitan interactuar y discutir acerca del conocimiento en construcción. Esto permitirá ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en consecuencia en la práctica de evaluación. La idea sería transformar los tradicionales exámenes finales por trabajos finales plasmados en coloquios finales, los cuales serían abordados desde el principio de la cursada a partir de una problemática específica preestablecida por el cuerpo docente.

El modelo de actuación docente adoptado en esta propuesta sería el del profesor como investigador en el aula (Porlán y Martín, 1992), donde el docente deja de ser un sujeto pasivo que aplica mecánicamente el currículo establecido transformándose en el mediador del aprendizaje del alumno. Si bien las actividades a desarrollar pueden ser ordenadas el profesor deberá estar dotado de seguridad y flexibilidad personal para poder adaptarse a un contexto complejo, diverso, cambiante y problemático.

La elaboración del trabajo final integrador propuesto promueve que el conocimiento se vaya construyendo de una manera dinámica y que el aprendizaje se funda como un proceso permanente de investigación. Este trabajo final ofrecerá un espacio para que con competencias, eficacia y monitoreo a través de tutorías se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje apostando al futuro. El concepto de protagonismo caracteriza a esta propuesta por tal razón es muy importante el compromiso de todo el plantel docente para que haya una participación real. Con este sentido Sirvent entiende que se da participación real en aquellas situaciones que los actores inciden efectivamente en todos los momentos claves y

muy especialmente en las decisiones. El dinamismo junto al trabajo participativo y reflexivo son características que han acompañado al desenvolvimiento de esta cátedra a lo largo de los últimos años, razón por la cual la propuesta es factible de ser realizada.

Transformaría los tradicionales exámenes finales por trabajos finales, los cuales serían abordados desde principios de la cursada con problemáticas preestablecidas por el cuerpo docente. Los alumnos podrán seleccionar la temática que más le satisfaga (x ej: diabetes, cáncer o alcoholismo), la cual será enriquecida, discutida y tutorada durante todo el transcurso del año. De esta manera lograrían habilidades de asociación e integración de muchos de los conocimientos que se irán trabajando en la cursada abordando una patología específica. El trabajo final sería de tipo monográfico sobre la patología específica elegida. El proyecto requiere un tiempo preparatorio donde los docentes deberán consensuar criterios para la elaboración de una guía, la cual servirá de referencia para la intervención principalmente en el espacio de las tutorías.

Cabe mencionar que los seminarios y actividades prácticas seguirían desarrollándose normalmente y en los mismos se irían trabajando los temas troncales como se lo ha hecho tradicionalmente; en dichos temas troncales está siempre presente el estudio del metabolismo central en el cual está implicado las patologías a trabajar en el trabajo final. Los alumnos deberán elegir una enfermedad metabólica propuesta por la cátedra:

Ejemplos: Diabetes, Obesidad, Trastornos ácido- base, Alcoholismo, Cáncer, Artritis gotosa, enfermedades relacionadas al metabolismo de las lipoproteínas, enfermedades neurodegenerativas, enfermedades del transporte de aminoácidos, función hepática normal y patológica, etc. Dichas enfermedades deberán abordarse únicamente desde el punto de vista Bioquímico. Se organizarán grupos de no más 4 alumnos, los cuales comenzarán a trabajar con el grupo asignado y a partir del tema elegido desde el inicio del ciclo lectivo. Los estudiantes conformarán grupos a partir de sus intereses de conocimiento particulares y desarrollarán a lo largo del año lectivo el trabajo final a partir de una investigación grupal. Los distintos TF ya resueltos serán expuestos a fin de año en la modalidad de coloquio final integrador grupal pudiendo utilizar herramientas de computación como power point. Se trabajará en forma programática una experiencia de conocimiento integrado, la cual se irá gestando de manera paralela en una práctica evaluativa. Se tratará de incentivar el interés cognitivo del alumnado, apelando a sus saberes previos para ponerlos en cuestión, ampliarlos y modificarlos. Se diseñarán actividades que permitirán ir evaluando los avances que los alumnos van haciendo

en la elaboración del TF y así construir información que permita introducir cambios en las estrategias de enseñanza. Los métodos que se emplearán serán:

- *Estrategias de Estudio de casos.*

El estudio monográfico de casos sería un modo ideal de ver como los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y sus destrezas profesionales. La evaluación del estudio monográfico de casos es esencialmente holística, pero ciertos aspectos pueden utilizarse tanto para facilitar información formativa como para la evaluación sumativa.

- *Seminarios de lectura y debate (a través de la discusión de trabajos científicos).*

- *Estrategias de resolución de problemas.*

- *Métodos para el desarrollo personal: Método basado en fortalezas, Método de fijación de metas y Método de motivación y cambio.*

Dichas estrategias acompañarán el desarrollo de los espacios de tutorías teniendo en cuenta lo que estará claramente escrito en la "*Guía de referencia para la elaboración del TF*". Se tendrá que considerar un tiempo previo para la elaboración de la guía de referencia, la cual quedará sujeta a la elaboración y corrección por los jefes de trabajos prácticos, los profesores adjuntos y el profesor titular.

Se hará en una primera instancia una prueba piloto con un pequeño grupo de alumnos que se elegirán por sorteo. Durante el primer año se elaborará la guía de referencia y se hará la prueba piloto. Dependiendo de los resultados de la prueba piloto se podría implementar la modalidad de TF como modo de evaluación para la Cátedra.

Se realizarán encuestas de satisfacción a los estudiantes donde se indague por ejemplo, el aprendizaje en curso en base al conocimiento memorístico adquirido y en base al conocimiento de asociación que ellos creen haber adquirido. Aunque el conocimiento memorístico no es un objetivo del proyecto considero que, igualmente es interesante relevar el mismo ya que es una manera franca de saber si el trabajo resultó negativo y el grado de debilidad del proyecto. Cada grupo asignado tendrán dos cuadernos: uno de logros y otro de dificultades, recordando que cada grupo tiene no más de cuatro alumnos tendrán que describirse en los respectivos cuadernos los avances y las dificultades atravesadas por cada uno de ellos. Se discutirán al finalizar el ciclo lectivo entre los docentes y también con los alumnos con la finalidad de analizar si los alumnos pudieron superar las dificultades e

intentar la mejora para el año venidero. Esta estrategia permitirá ponderar en qué medida se han desarrollado o no las habilidades (de investigación y de escritura, discernir lo fundamental de lo accesorio y adquirir o ampliar el espíritu crítico) que esta experiencia busca promover. También, se incluirán reuniones mensuales de coordinación en el tiempo de implementación de la prueba piloto y del proyecto al año siguiente para que el plantel docente pueda realizar un monitoreo que permita realizar ajustes y retroalimentar analizando las debilidades y fortalezas que puedan ir surgiendo en cada uno de los grupos. El cronograma anteriormente descrito contempla un período de evaluación por parte de los docentes tanto de la prueba piloto como del proyecto cuando entre en curso. Para dicha práctica se tendrá en cuenta el grado de cumplimiento de la guía de referencia.

A partir de la Guía de referencia cada grupo irá confeccionando una carpeta de trabajo o portafolio. En la carpeta de trabajo el estudiante presentará sus mejores “tesoros del aprendizaje” en relación con los objetivos planteados. Hay que mencionar que los objetivos que se plantearán serán de referencia, los cuales podrán ser replanteados dependiendo de las necesidades que imperen en el momento. Los estudiantes tienen que ir reflexionando utilizando el juicio para evaluar su propio trabajo y explicar su concordancia con los objetivos. En las explicaciones de su selección de elementos, los estudiantes explicarán cómo abordan el conocimiento que tienen en sus portafolios, sus propios objetivos y los objetivos oficiales. Para la evaluación continua del portafolio se deberán dejar en claro desde un comienzo los objetivos y establecer claramente los requisitos.

Aspiramos en un futuro no muy lejano que la idea de esta propuesta se concrete. Se pretende con la presente propuesta pedagógica mejorar la práctica de enseñanza y de evaluación en el día a día y que sean los alumnos los principales beneficiados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Anijovich R. (comp.) (2010): La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.*

*Biggs J. (2006): Calidad del aprendizaje universitario. (Cap 8 y 9). Madrid, Narce.*

*Chevallard (1991): La transposición didáctica: del saber al saber enseñado. Buenos Aires. Aique*

*Davini, M. C. (2008): “Didáctica general para maestros y profesores”. En Métodos de enseñanza. Buenos Aires., Santillana.*

*Dewey J. (1953): Democracia y educación. Buenos Aires, Losada.*

*Díaz Barriga Ángel (1993): "El exámen", El problema de la teoría de la evaluación y cuantificación del aprendizaje. México, Universidad Nacional autónoma de México.*

*Díaz Barriga Ángel: "La enseñanza y la evaluación en el contexto actual de la universidad", cap.2, en Didáctica, aportes para una polémica.*

*Fumagalli Laura: El desafío de enseñar Ciencias. Editorial Troquel.*

*Giddens, A. (1990): "The consequence of Modernity". Cambridge: Ploty Press.*

*Lledó Emilio (1989): "Historia, lenguaje y sociedad". Homenaje. Editado por Manuel Cruz, M. Ángel Granada y A. Pappol, Crítica, obra colectiva.*

*Piaget (1969): Psicología y Pedagogía, Editorial Ariel.*

*Pichón Riviere (1976- recopilación 1997): El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Plaza y Valdéz, editores.*

*Reig y Gradoli de Minguet (1998): A construação do conhecimento na educação. Porto Alegre, ART med.*

*Santos Guerra, M. (2007) "La evaluación como aprendizaje". Cap3: Metaevaluación de escuelas. Bs. As.; Bonum.*

*Sirvent, M. T. (1994): Educación de adultos: investigación y participación. Bs. As. El Quirquincho.*

*Steiman, J (2004): "La prácticas de la evaluación". Universidad Nacional de San Martín, Centro de estudios de Didácticas específicas.*

*Vygotsky (1962): Pensamiento y Lenguaje. Cambridge, Mass. Mit Press.*