

La práctica de la evaluación como contenido de enseñanza

- ❖ **ALICIA ZAMUDIO** | aliciazamudio62@yahoo.com.ar
- ❖ **ADRIANA FERNÁNDEZ** | adfernade@hotmail.com
- ❖ **DANIELA AZURRMENDI** | danielaazurmendi@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús

Sin duda, puesto que los reglamentos universitarios lo quieren así (...) la mayor parte de los jóvenes inscritos en nuestros cursos tendrá ante sí la perspectiva de fórmulas a aprender y de preguntas oficiales que responder; pero estas pruebas, que se consideran a menudo como el acontecimiento capital de los estudios, será para ellos, una preocupación muy secundaria. Su grave preocupación consistirá no en aparentar que saben, sino en saber".

(Élisée Reclus)

RESUMEN

Esta presentación se propone compartir la experiencia de una práctica relacionada con la evaluación en el marco de la asignatura Didáctica I correspondiente a la carrera de Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Lanús, desde la perspectiva docente. Al mismo tiempo, se propone reflexionar en torno de la particularidad que adquieren estas prácticas en el marco de esta asignatura que, por su propio contenido, vuelve a la práctica de evaluación, y a las práctica de enseñanza en general, en un texto para ser leído críticamente desde las categorías y marcos teóricos que constituyen el contenido de la disciplina que se enseña.

La cuestión de la evaluación constituye un capítulo del campo de la didáctica y por lo tanto un contenido insoslayable de los cursos dedicados a esta disciplina para la formación de

docentes y de especialistas en educación. Las teorías y perspectivas relativas a la evaluación son variadas y controversiales.

En la bibliografía especializada es posible identificar la idea sustantiva de que la evaluación debe pensarse integrada a la enseñanza y atender de manera consistente a los supuestos de la teoría de la enseñanza y el aprendizaje que se suscriben en la propuesta educativa general, así como a sus finalidades e intencionalidad. También es posible identificar el abordaje de la evaluación desde una perspectiva técnico instrumental que la independiza como campo específico, como un problema de orden puramente técnico centrado en la construcción de instrumentos y escalas de calificación. En su artículo *Una polémica en relación al examen*, Díaz Barriga da cuenta de que el examen, un problema que la historia de la pedagogía muestra que se trató siempre vinculado con lo didáctico, pasó a integrarse a un campo de estudio independiente. El sobredimensionamiento que adquirió en términos de los problemas que ha de resolver y de la significación asignada a sus resultados, ha favorecido la configuración de una hiperespecialización técnica centrada en la construcción de los instrumentos de evaluación. (Díaz Barriga, 1994)

Existen asimismo perspectivas fuertemente críticas a la perspectiva instrumental, centradas en el papel ético político de la evaluación como herramienta de control social. Estas destacan el problema de la relación con los procesos de acreditación, -que representan un componente constitutivo de los sistemas educativos modernos-, y que la han traccionado hacia las regiones del control y la calificación como si fueran la esencia misma del proceso evaluativo. En este sentido se considera que la evaluación ha invertido las relaciones saber - poder de tal manera, que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder. Esta perspectiva típicamente foucaultiana, resulta interesante para analizar cómo la evaluación se ha desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes. (Díaz Barriga, 1994)

Más allá de las controversias y debates propios del campo, al mismo tiempo, es preciso reconocer que la experiencia de la evaluación se integra a la biografía escolar de todos los que transitamos el sistema educativo como estudiantes y docentes de los distintos niveles. En esa experiencia se articulan representaciones, prácticas sociales y vivencias personales atravesadas por lógicas históricas e institucionales específicas. Se conforma de este modo una suerte de *sentido común* en torno a la evaluación que impregna y condiciona las prácticas evaluativas de docentes y estudiantes.

Como docentes de didáctica reconocemos la evaluación como componente de este campo disciplinar, como tema controversial que representa un desafío que nos interpela como docentes y, particularmente, como docentes de esta asignatura. La experiencia que relatamos en este trabajo no hace eje en la construcción de los instrumentos ni en las escalas de calificación. Hace eje en la *situación de evaluación*, en la creación de oportunidades para la resignificación de los vínculos de los estudiantes con el docente y con el saber a la hora de realizar “el examen”. En definitiva se centra en la idea de recuperar el carácter educativo de la práctica evaluativa. Como señala Edelstein se trata de *“la necesidad de restituir el sentido genuinamente pedagógico de la evaluación como proceso de indagación y conocimiento éticamente comprometido con la formación y el aprendizaje de los alumnos”* (Edelstein y otros; 113; 2008)

Para la construcción de esta práctica, nuestra fuente fundamental ha sido, más que los textos sobre teoría de la evaluación, la indagación sobre las prácticas de la evaluación, las vivencias de estudiantes y docentes y los sentidos que surgen de las mismas; lo que podríamos denominar “el sentido común en torno de los exámenes” o la “tradición del examen”; ideas que se naturalizan y circulan entre estudiantes y docentes expresadas en afirmaciones, o supuestos, no siempre enunciados, pero actuados. Entre los estudiantes: *“la pregunta es tramposa”, “puse todo lo que (ella/el) había dicho”; “Es que exige porque sabe mucho”; “me fue mal; sabía pero me puse nerviosa”; “hice todo bien pero igual no sé qué me voy a sacar”; “No me quiso contestar cuando le pregunte por la consigna”. Y entre los docentes: “no se hacen preguntas durante el examen”, la próxima semana no tenemos clase porque es el parcial”; “no conversen con los compañeros durante el examen”; “Guarden los apuntes”; “Fila 1, tema 1, fila 2, tema 2”*

Las instancias de evaluación se configuran en la vivencia escolar como espacios de desconfianza, sospecha, stress y ansiedad²¹⁶. La enseñanza desaparece cuando aparece el examen.

DESANDAR EL CAMINO

Nuestra iniciativa a lo largo de ocho años de dictado de la asignatura ha intentado subvertir el orden habitual del examen, no por la originalidad o sofisticación del

²¹⁶ La cuestión de la ansiedad y el stress asociada a los exámenes es referida por de Landsheere, Gilbert.: Crítica a los exámenes, En Díaz Barriga, A (comp) (2000). *El examen textos para su historia y debate*.

instrumento, sino por el intento de crear una situación que favorezca la resignificación de la experiencia con la evaluación.

La primera instancia de evaluación parcial consiste en un parcial domiciliario que los estudiantes entregan quince días después de haberlo recibido. Contiene las mismas consignas para todos los estudiantes. ¿Cuál es la peculiaridad de la experiencia?

1-Fundamentar la pregunta antes que pedir fundamentación de la respuesta: La clase sobre el examen:

El día en que presentamos las consignas del parcial domiciliario tiene lugar lo que denominamos "La clase sobre el examen". Buscamos en este sentido, transparentar nuestra interpretación del proceso frente a los estudiantes en relación al diseño de la situación, el instrumento, sus condiciones de realización y la modalidad de devolución. Antes que plantear lo que se espera de los estudiantes privilegiamos la cuestión del sentido que nosotros como docentes asignamos a nuestras decisiones relativas a la evaluación. Por ejemplo, partimos de preguntas tales como: *¿Por qué una instancia de parcial domiciliario?*

- Porque cada estudiante puede manejar los recursos según su propio proceso de apropiación y su estilo personal para el estudio y la tarea.
- Porque las tareas requeridas no necesitan ser realizadas en los mismos tiempos por todos los estudiantes.
- Porque el examen diseñado no requiere realizarse bajo control del docente.
- Porque habilita un proceso de escritura y producción personal.

La clase transita alrededor de las hipótesis que nos planteamos respecto de la evaluación y el intercambio con los estudiantes que disponen del instrumento con el que se les propone trabajar, devenido en objeto de análisis de esta clase. No se trata de explicar cómo se resuelve el examen sino de fundamentarlo. Como señala Susana Celman, *"el mejor método que un profesor puede utilizar para que los estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar en sus clases los procesos que él mismo puso en juego al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opiniones, sus hipótesis. (...) Es posible comentarles: Esta es una de las maneras de entender el tema, puede haber otras, estemos atentos a los fundamentos"* (Celman, S; 1998: 5)

La construcción de un espacio de confianza respecto de las consignas, de los criterios de evaluación y de las propias posibilidades para la elaboración del trabajo resulta otro de los

núcleos fundamentales de la presentación. Los procesos cognitivos implicados en las consignas y el proceso de escritura también son temas de la clase.

2- Habilitar la pregunta: espacios específicos de consulta para la resolución del examen

Durante los quince días en que los estudiantes se ocupan de realizar el trabajo, se habilita en el Aula virtual un foro específico para compartir dudas e inquietudes respecto de su elaboración.

Sin embargo, este es un aspecto que como docentes amerita ser revisado. Pese a ser invitados por diversas vías y de diversas maneras, los estudiantes casi no utilizan este espacio. Es un aspecto a revisar en nuestra propuesta dado que no adquiere la dimensión y el impacto que se espera. Nos preguntamos entonces, ¿qué impide que los estudiantes utilicen este espacio? ¿Qué supuestos habría que revisar para generar la confianza necesaria para la participación abierta y pública que un aula virtual ofrece? ¿Será que en las tradiciones escolares la evaluación es para el estudiante un momento para responder y no para preguntar, preguntar/se, con otros?

3- La devolución personal: el análisis compartido sobre la producción

La instancia de devolución se desarrolla de manera individual y dialógica. Sin eludir el componente relacionado con la acreditación, se convoca a cada estudiante a un proceso de relectura del examen y a comentar su experiencia en esta producción, a identificar sus dificultades, sus fortalezas, junto con los comentarios o preguntas que formulamos las docentes relacionados con la producción de cada consigna. Resulta muy interesante que en este encuentro, la evaluación de los docentes y de los propios estudiantes, resultan cercanas. El diálogo personal favorece un proceso real de autoevaluación de carácter formativo; el estudiante aprende de y a partir de la propia evaluación, de las informaciones críticas y argumentadas que le ofrece el profesor, en contraste con prácticas descalificadoras o penalizadoras. El examen con las preguntas y comentarios de las docentes vuelve al estudiante como material de estudio. En este proceso de devolución es donde se actúa de manera crucial el componente ético de la evaluación.

Finalmente se desarrolla un espacio de reflexión colectiva respecto de todo el proceso, de carácter meta analítico; no son las preguntas o consignas y sus respuestas el objeto, sino la

situación de evaluación misma, la evaluación como experiencia de aprendizaje, como componente de la enseñanza, y su significación pedagógica.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En los años que llevamos ejercitando esta práctica hemos podido observar que se han generado en los grupos de estudiantes encuentros con el otro y con el saber que posibilitan una construcción distinta, pero no menos sólida, que la generada en el ámbito de una instancia de evaluación tradicional. El tiempo y la organización personal es otra de las cuestiones que los estudiantes plantean como desafío que interpela sus potencialidades en el desarrollo de un trabajo autónomo.

En la fundamentación del programa de la asignatura se plantea a los estudiantes que *“La construcción de un programa de didáctica entraña varios desafíos: por un lado el de poder dar cuenta de las conceptualizaciones y debates centrales del campo teórico y su relación con las decisiones y prácticas relativas a la enseñanza. Pero, a su vez, se convierte en un texto susceptible de una doble lectura en tanto habla de aquello que está en los supuestos de su construcción. En este sentido el programa suma al valor del programa como texto didáctico, el de favorecer la meta-lectura, en tanto se convierte en un texto que podrá ser revisado a la luz de las categorías de las que él mismo da cuenta. En este sentido, este programa es una hipótesis de trabajo cuya finalidad es la de su revisión crítica por parte de estudiantes y docentes a partir de las categorías y modos de trabajo que el mismo propone”*.

Del mismo modo y en consistencia con la propuesta general del programa, resulta sustantivo en la construcción de la práctica de evaluación que hemos descripto, que la misma es objeto de una meta lectura por parte de los estudiantes, en tanto que la experiencia de la que somos protagonistas se vuelve contenido del programa de didáctica y uno de los problemas controversiales de este campo.

Para finalizar retomamos palabras de Álvarez Méndez:

“evaluar con intencionalidad formativa no es igual a medir ni a calificar ni tan siquiera a corregir (...) aunque paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, clasificar, certificar, examinar no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Desde estas actividades

en sí mismas no se aprende; por ello la evaluación en base a la racionalidad práctica y crítica, caracterizada por la búsqueda de entendimiento, la participación y emancipación de los sujetos, las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, tiene lugar la evaluación educativa" (Álvarez Méndez, 2001; 11,12)

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. (2001); *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ed. Morata.
- Camilloni, A. W de; Litwin, E.; Celman, S y Palou de Mate, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- Díaz Barriga, Angel (comp.) (2000) *El examen. Textos para su historia y debate*. Mexico. Universidad Autónoma de México.
- Díaz Barriga. A. (1994) *Una polémica en relación al examen*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 5. <http://www.oei.es/oeivirt/rie05a05.htm>
- Edelstein, G: (2007) *Modulo 2: Práctica Docente. Programa de Capacitación Docente Continua (PROCADO)* Universidad Nacional de Lanús.
- Perrenoud, Philippe (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

