

Los procesos de evaluación en el primer año de la carrera de Trabajo Social: tensiones e interrogantes.

Mara Mattioni (UNPaz-UNLaM)

Marina Stancanelli (UNLu-UNPaz)

Vanesa Villeta (UNLu)

maramattioni@hotmail.com

Introducción

La cuestión de la evaluación en Educación Superior no es una cuestión simple de abordar considerando que implica un proceso complejo y controvertido debido a las distintas aproximaciones posibles sobre el mismo. Por ello, preguntarse acerca de "¿Qué evaluar?" y "¿Para qué?" es un punto de partida obligado, junto a "¿Cómo evaluamos?", "¿Cómo se explicitan los criterios de evaluación?", "¿A través de qué dispositivos?", "¿En qué momentos del proceso de enseñanza se evalúa?", "¿Quiénes participan de la evaluación? Y ¿Cómo devolvemos o "corregimos" esas evaluaciones?.

Atender a la complejidad de la práctica evaluativa constituye superar tanto los discursos únicos como las dicotomías a rajatabla. Estas interpretaciones que, muchas veces, circulan en las instituciones educativas de este nivel hacen que, particularmente las producciones finales de los estudiantes, sean evaluadas sin espacio para los matices o con la pragmática insoslayable en los procesos que nos ocupan. En efecto, la heterogeneidad de los discursos supone la renuncia a las verdades únicas. Ocuparnos de estos aspectos de la realidad socioeducativa revela que pensar en el proceso de evaluación conlleva pensarnos y ubicarnos en una dialéctica de implicancias complejas, muy lejos de ser neutral.

El propósito de la presente propuesta implica presentar un estado del arte respecto de los vectores que caracterizan los procesos de evaluación en el ámbito de la Educación Superior, focalizando su abordaje en el primer año universitario. En este sentido, el objetivo de este trabajo es explorar las propuestas académicas divulgadas, e instalar la necesidad de la socialización de los dispositivos de evaluación en este nivel educativo, factible en el marco de redes y/o encuentros colectivos.

Discurrir en torno a los interrogantes vectores ¿qué evaluamos?, ¿a quienes evaluamos? y ¿en qué circunstancias lo hacemos? constituye una inquietud y un interés permanente de la propuesta; focalizando en que esa actitud crítica fortalece criterios y prácticas de enseñanza participativas, así como también enriquece las trayectorias estudiantiles y docentes intentando deconstruir un tema cargado recurrentemente de connotaciones negativas (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Las dos caras de la evaluación: entre lo ideal y lo posible.

Carlino, Paula. (2004) en “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable” realiza un análisis de las propuestas pedagógicas y señala que en el uso habitual de la evaluación se observa como falencia el desconocimiento del potencial epistémico de la producción escrita, señala *«Los docentes no solemos percatarnos de que las materias que enseñamos presentan —junto a sus contenidos— una específica cultura escrita. La cultura académica, con prácticas de lenguaje transversales a toda la universidad (y distintas a las de la escuela media), también incluye particularidades dentro de cada tradición investigativa»* (Carlino, 2004:8).

Usualmente la evaluación cumple una función asociada a certificar el conocimiento impartido, dicha modalidad frecuente (en tanto uso naturalizado y generalizado en las prácticas docentes) contempla a la evaluación como “eslabón o producto final” desconociendo funciones implícitas en tanto la evaluación de hecho lleva a identificar y prestar atención selectiva a determinados componentes. En ese sentido, la autora sostiene conceptualizar la evaluación como una instancia de aprendizaje, implementando intervenciones consistentes con los propósitos educativos de las asignaturas (relacionadas a un determinado campo o dominio disciplinar), atendiendo los estudios sobre alfabetización académica y el potencial cognitivo de la composición escrita.

En este sentido, subraya que otra utilidad de la evaluación es la de retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, allí la enseñanza de la reescritura y la revisión de borradores para la producción de los “textos esperados” resultan claves. Señala que al redactar, existe un doble desafío: *1) reconstruir el conocimiento leído en la bibliografía consultada en función de nuestro propósito de escritura, y 2) tener en cuenta las convenciones analíticas y discursivas de la disciplina en la que producimos el texto.* Implica utilizar la escritura como herramienta para pensar y estructurar ideas propias del campo de estudio en el que se enmarcan las asignaturas.

Finalmente la autora realiza un estudio comparativo, en universidades argentinas y anglosajonas, entre prácticas habituales de evaluación como las que acabamos de describir brevemente y otras innovadoras, concluye que la diferencia entre ambas modalidades de evaluación ubica al docente respectivamente *“entre la labor de un juez que sentencia y la tarea de un educador que enseña a superarse”*. Con estas reflexiones concluye una buena evaluación escrita respecto a la frecuente deseable debe ser válida, explícita y educativa, con criterios anticipados y compartidos durante el proceso; con orientaciones, no lapidarias, para retomar la reescritura y que ayuden a tomar conciencia de las convenciones del campo de estudio particular.

Reflexiones preliminares respecto a los procesos de evaluación en el primer año de la universidad:

Resulta fundamental incluir en este estado del arte reflexiones particularmente enfocadas en el primer año o primeros tramos de la formación, lo cual agrega otros elementos de complejidad al proceso de evaluación, como la cuestión del ingreso y filiación de los estudiantes a la universidad, pero también de permanencia.

A fin de pensar comenzar a indagar sobre el tema nos centramos en algunas líneas de reflexión planteadas por Pierella María, en su artículo de 2016 titulado “Los exámenes en el primer año de la Universidad”. En este sentido la autora plantea que el primer año en la Universidad se torna, una instancia crítica, fundamentalmente porque es el momento en que se producen las mayores tasas de abandonos. En este marco la evaluación es uno de los aspectos a considerar entre otros.

La autora trabaja sobre dos ideas centrales: “la idea según la cual la evaluación puede ser una situación de aprendizaje que facilite procesos de afiliación a la institución o, de modo contrario, un mecanismo de selectividad social”(Pierella, 2016: 11), planteando la necesidad de reconocer las diferencias entre las funciones pedagógicas y formativas y las vinculadas con el control administrativo. La idea de la selectividad social la vincula al hecho de que la mayor parte del abandono se liga a sectores sociales en desventaja.

En este sentido la tradición de ingreso irrestricto generaría mecanismos de “selectividad implícita” o fenómenos de “inclusión excluyente”, lo cual torna necesario, no solo democratizar el ingreso a la universidad, sino también generar mecanismos de permanencia y egreso. A partir de los planteos de la autora se suman los interrogantes respecto a ¿Qué enseñamos? ¿Cómo lo hacemos? ¿En qué condiciones? ¿Qué priorizamos en un primer año? , y por tanto ¿Cómo evaluamos?, así coincidimos en entender que estas preocupaciones son de índole pedagógica, pero también política. Entendemos que esto nos coloca como norteador el desafío de que la educación superior como derecho para todos tienda a constituirse en realidad.

En este marco la autora entiende la evaluación como posibilidad de constituirse en una instancia formativa que facilite procesos de afiliación de los estudiantes a la institución o, por el contrario, un mecanismo generador de procesos de selectividad social.

La autora explica que si bien varios factores inciden en la posibilidad de que los estudiantes desarrollen trayectorias exitosas, uno de ellos se vincula a la evaluación, siendo entonces un nudo central en materia de políticas educativas, institucionales y pedagógicas. Ya que es una de las principales formas de certificación o acreditación de saberes. En este marco los diagnósticos indican que los primeros exámenes presentan un bajo resultado, dando lugar en general a distintos dispositivos de tipo

compensatorio como tutorías entre otros. En este sentido respecto de la evaluación suele ponerse atención en el qué y cómo se evalúa, pero la autora sostiene que en general no se pone atención en “(...) qué se hace con los resultados de la evaluación; es decir, cuáles son los usos que se le da a la información obtenida”(13).

Es decir que generalmente se utiliza a los fines administrativos de la calificación, pero pocas veces se convierte en insumo de aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes. La autora agrega tomando de Carlino Paula, la idea de que hay una zona ligada a cierta confidencialidad, al secreto a lo implícito en torno al tema, por lo que escasas veces se trabaja con los estudiantes los criterios respecto de las instancias de evaluación.

Por otra parte la autora destaca que gran parte de las operaciones cognitivas requeridas en las instancias de evaluación no son objeto de enseñanza, sino que se las dá por supuesto como habilidades inherentes a los estudiantes ingresantes. Estos factores confluyen en relación a las instancias de aprendizaje en el que la evaluación toma un lugar de peso, exacerbando en muchos ingresantes la sensación de amenaza respecto de sus posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos. Al respecto alerta la posibilidad de quedar entrampados en la cuestión de la medición, trascendiendo e imbricando desde el campo educativo a otros campos, como el social, económico, político. Marcando que esto toma mayor dimensión en el contexto actual, en el que la pedagogía meritocrática adquiere legitimidad. Agregando, “en palabras de Adriana Puiggrós (2016), la evaluación –en su carácter de medición de resultados- sustituye a la enseñanza, sustituye el enseñar por la tasación de los conocimientos”(14). Cuestión que no se circunscribe a la educación, sino que abarca todos los ámbitos de la vida social, desplazando al aprendizaje por la medición de resultados.

En este sentido, explica que cuando se les dice a los estudiantes de primer año que, después del primer parcial las aulas se reducirán, o que la “deserción” en el pasaje de 1º año a 2º es, en todas las universidades del 50%, puede observarse una naturalización de los procesos selectivos que tienen lugar al interior de la universidad. Desde esta lógica meritocrática, las instituciones pierden todo peso y este es trasladado a los individuos, que deben ser activos para merecer aquello que se les está brindando (Dubet, 2011, en Pierella, 2016)

Pensando las “correcciones” en el marco de un proceso.

Dentro del proceso evaluativo si bien está naturalizada la relevancia de la instancia de la realización de la evaluación propiamente dicha, el momento previo tanto de la confección del instrumento como de la preparación del estudiantado, como el

momento posterior de corrección y devolución del producto revisado completan la práctica evaluativa y re significan la evaluación como oportunidad.

Paula Carlino y Silvia Di Benedetto divulgan en el artículo titulado "*Correcciones a exámenes escritos en la universidad: como son y para qué sirven a los alumnos*" análisis sobre las prácticas universitarias de evaluación por escrito y los significados que alumnos y docentes les otorgan a partir de haber desarrollado una investigación cualitativa que recuperó las representaciones sociales de estudiantes. Así, llevaron adelante entrevistas individuales en profundidad a estudiantes de diversas carreras y casas de estudio, seleccionado intencionalmente las unidades de análisis en función de haber atravesado en instancias próximas al trabajo de campo algún examen parcial.

En este sentido, el foco del trabajo está puesto en explorar de qué manera devuelven los docentes en el nivel universitario los exámenes escritos por sus alumnos, analizando las situaciones de corrección desde dos perspectivas teóricas: la teoría de la actividad que se ha ocupado de la función sociocognitiva de la escritura; y la concepción constructivista sobre la potencialidad formativa de la evaluación.

Respecto de las dos perspectivas teóricas traídas a cuenta por las autoras, vale decir que la teoría de la actividad ubica a la escritura como una herramienta material a través de la cual la identidad, la autoridad y las relaciones de poder son negociadas y renegociadas en los individuos, instituciones y sociedades en general, mediatizando los mundos culturales en los que comienzan a participar los estudiantes. Por su parte, el paradigma constructivista sostiene la necesidad de alinear objetivos de aprendizaje, formas de enseñanza y exámenes porque se ha observado que es hacia la evaluación a donde los estudiantes dirigen sus esfuerzos en el estudio.

La investigación permitió a las autoras concluir respecto de que los comentarios que reciben los estudiantes parecerían ser escasos, no pudiendo en muchas ocasiones si quiera ver sus exámenes corregidos. Cuando los comentarios aparecen, los estudiantes enuncian que las correcciones son inespecíficas o ambiguas, sin viabilizar que las mismas puedan ser usadas para comprender sus errores o para saber cómo superarlos, sino que simplemente funcionarían como justificativos de la calificación.

Por otro lado, pese a lo que porta el imaginario colectivo, los estudiantes parecen no solo atender a la puntuación otorgada a su examen escrito, sino que además leerían con atención las correcciones recibidas procurando interpretarlas y buscando un enlace entre la calificación numérica, los comentarios y los contenidos de los escritos. Cuando este engranaje tiene lugar se pondría en evidencia la retroalimentación que las correcciones motorizan como parte preponderante del proceso de evaluación, permitiendo que, de llegar a tiempo y a través de un canal

acorde, puedan hacer algo con ellas. Resulta potente recuperar que el argumento más significativo que los estudiantes ubican respecto de la escasez de retroalimentación es la sobrecarga del trabajo docente, cuestión no menor, que merece ser problematizada de la mano de las particularidades de las correcciones.

Finalmente las autoras retoman la idea de pensar el proceso de evaluación como parte de un proceso mayor aún que es el de enseñanza aprendizaje, intentando deconstruir la consideración de la evaluación como una tarea exterior, de control y/o filtro; destacando que excluir la evaluación como instancia en la que es posible enseñar y aprender implica desperdiciar las escasas oportunidades de interacción y diálogo entre alumnos y docentes, evidenciando desalineación entre los componentes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

En tanto docentes y profesionales del Trabajo Social nos parece imprescindible problematizar respecto de los procesos de formación y en ellos los procesos de evaluación. Entendemos que esto no puede ser realizado de manera endógena o solo mirando el propio instrumento, sino que la misma es parte de atravesamientos más amplios ligados o lo institucional, social y como parte de un contexto sociohistórico que nos constituye y atraviesa. Como hemos señalado coincidimos en la importancia de revisar la cultura institucional en torno a las evaluaciones, “*son «hábitos» que se han naturalizado ocultando su carácter histórico, político y contingente*” (Carlino, 2004:14). Entendemos que esto es parte de los procesos necesarios que nos colocan como norteador el desafío de que la educación superior en tanto derecho para todos deje de ser solo una declaración de principios y tienda a constituirse en realidad.

Bibliografía

- Anojovich, Rebeca y Cappelletti Graciela (2017) La Evaluación como oportunidad.. Buenos Aires. Paidós
- Carlino, Paula. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13(1), 8-17.
- Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿ Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?. *Trayectorias Universitarias*, 2(2).
- Di Benedetto, S. B., y Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. In *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.