

Interrogantes y conceptos en torno a la evaluación

Carmen PALOU DE MATÉ* y Betty Mabel WIERSMA**



Detalle obra "Peras",
Susana Molina

Resumen

El artículo presenta algunos conceptos entre los que se entrecruzan diferentes sentidos y que resultan relevantes a la hora de tomar decisiones en la evaluación de los alumnos. Finaliza el escrito con una propuesta de trabajo en el aula.

Palabras clave: evaluación-acreditación-información-calificación.

Questions and concepts concerning assessment

Abstract

This paper presents some concepts interwoven with different courses of action that are relevant to making decisions on student assessment. At the end of this paper we put forward a proposal for a classroom activity.

Key words: Assessment-registration-information-marking.

Presentación

Mucho se ha escrito y discutido en torno a la evaluación, y a pesar de tanta letra de molde y tantas horas institucionales dedicadas a su discusión, la preocupación sigue vigente en los espacios escolares. Estas reflexiones nos plantean interrogantes que ponen en tela de juicio el valor de la evaluación en la escuela, por el gran temor de haber entrado en un proceso circular que perturba la tarea docente.

A continuación se presentan algunas perspectivas teórico-prácticas con el propósito de colaborar a la resignificación de las prácticas evaluativas en el aula, desde una concepción de evaluación orientada a mejorar los procesos de enseñar y de aprender.

Pero, no es posible iniciar la tarea sin antes reparar en que la evaluación tiene como eje el poder, y en ella convergen, tanto las diferentes perspectivas que los integrantes de la comunidad educativa tienen del fenómeno educativo en sí, como así también los intereses individuales y grupales que por su pertenencia, son de diferente índole.

Conceptos que nos ayudan a entender la cotidianidad del aula

Evaluación y control: ¿complementarios o contradictorios?

En el hacer cotidiano, con frecuencia, se confunde la evaluación con el control. Al respecto es esclarecedor el planteo que realiza Jacques Ardoino (2000), señalando la diferencia entre ambos términos. El autor afirma que la evaluación (e-valuate = valorar), repara en actuaciones que se desarrollan a través del tiempo, es

* Dra en Educación. UBA. Asesora Externa del Proyecto de Investigación. "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio proyectivo desde las voces de sus estudiantes". Directora del Centro de Estudios Didácticos del Comahue. C.E,Di.Co. Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.Co. carmenpaloudemate@hotmail.com

** Magister en Didáctica. UBA. Integrante del Proyecto de Investigación. "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio proyectivo desde las voces de sus estudiantes" Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.Co.



“Peras”,
Susana Molina

decir se mira el hoy atendiendo lo que sucedió con anterioridad.

Por ejemplo, cuando se evalúa la tarea de un alumno, se tiene en cuenta el contexto en la que se gestó, si con anterioridad había resuelto tareas similares con éxito o no, si es un alumno que proviene de otra escuela, si estuvo enfermo la semana anterior o si su familia tuvo conflictos en el interior y, a partir de esos datos, se intenta una actuación. Dicho de otra manera, evaluar la tarea de un alumno implica reconocer todo el proceso que fue realizando, atendiendo a los factores que a través del tiempo han jugado a la hora de realizar esa actividad considerada evaluativa.

En cambio el control (contra-rol = doble escritura) en las instituciones es a-histórico, es una acción regulada desde afuera con un referente ligado a lo normativo. Es cronológico, son cortes sucesivos. El sujeto que administra los instrumentos, es decir el que recolecta los datos para confrontarlos con la norma, puede flexibilizar los tiempos pero no reconstruir el referente o la norma. Un ejemplo una prueba escrita o una lección oral que termina conformando una calificación o una nota conceptual. Aquí el currículum prescripto se constituye en el referente de la verificación.

Con estas consideraciones no es difícil advertir que la acreditación (a-creditar = dar crédito), está ligada al control ya que se trata básicamente de la certificación de contenidos curricularmente previstos que en sí son normativos. El referente que se utiliza para acreditar es externo al docente, quien no tiene posibilidades directas de modificarlo, se entiende que la tarea de construcción está en el marco institucional o en el Sistema Educativo y que es una instancia de legitimación de conocimientos que permite una articulación de la escuela con el mundo del trabajo y con otras instituciones educativas.

Tal como lo plantea Ardoino, son actuaciones de diferente índole, pero en el uso cotidiano de la escuela, el vocablo evaluación incluye ambos sentidos, por lo cual cabría advertir que la evaluación se puede concebir de dos maneras: como indagación crítica, cuando es inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación, cuando implica dar cuenta o rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados, previstos en el currículum para un tiempo y nivel de escolaridad determinados.

De aquí que la evaluación de los aprendizajes, atento a que habitualmente se le asignan varios

sentidos, puede cumplir con varias finalidades: la primera –y más importante– es proporcionar datos que permitan aprender tanto al docente como al alumno. Al docente le permite aprender cómo comprenden sus alumnos (no se trata de aprender acerca del campo disciplinar ya que esto lo sabe) por ejemplo en matemática qué formas de razonamiento tiene o qué formas de justificación y pruebas realiza. En tanto que al alumno le permite, en la reflexión de lo realizado, reconstruir su aprendizaje reconociendo las características que tienen sus conocimientos, como por ejemplo que utilidad o no tienen algunos conocimientos para la resolución un problema dado o la falta de generalidad de determinadas afirmaciones.

La segunda manera de entender la evaluación es como acreditación, que implica la certificación de conocimientos curricularmente previstos, para dar cuenta de que se han logrado determinados productos planteados en planes o programas de estudio. Este requerimiento social e interinstitucional es el que permite la movilidad de los alumnos en las instituciones y a la vez, en el nivel medio y en la universidad, los inserta en el campo laboral.

En síntesis, interesa resaltar la naturaleza diferente de ambos sentidos, reconociendo que en la complejidad de la práctica educativa, ambos se entrecruzan, se encuentran y/o se homologan.

Información y comunicación, ¿se necesitan mutuamente?

Una diferenciación que también colabora al momento de abordar la problemática de la evaluación, es la diferencia entre comunicación e información.

Informar es dar forma a determinados datos, lo que implica organizar y estructurar. Importa la transmisión, se busca univocidad, códigos claros y una red que los distribuya, tratando de reducir al máximo las posibilidades de diferentes interpretaciones. La transmisión de la información generalmente la proporciona la jerarquía. Por ejemplo, en las instituciones los directores informan las líneas de trabajo a seguir y con frecuencia los docentes informan a los alumnos y a los padres sus decisiones académico-administrativas. La información es siempre necesaria, ya que cuando falta desde otros ámbitos se crea ‘una información sustituta’.

La comunicación es diferente, proviene de ‘Comunicatio’ que es poner en común, inter-

cambiar información. La comunicación incluye lazos holgados y amplios que permiten la negociación de significados. En la comunicación siempre hay un cambio o juego de intereses, lo cual para las personas que piensan diferente es siempre conflictiva, al menos potencialmente, entendiéndose que a pesar de las diferencias y divergencias, hay lugar para las convergencias, pero nunca para las concertaciones que quieran ahorrar el conflicto.

La comunicación es antropológica, la información es lógica. La información es siempre funcional, en cambio la comunicación pone en juego dimensiones simbólicas y funcionales. Mientras que la información privilegia la transmisión y el tratamiento de los datos, la comunicación está más ligada a los procesos. La comunicación intercambia significados y produce más efectos de sentido que de fuerza. La alteración que es negativa en la información, es constitutiva en la comunicación. No se trata de descalificar una en beneficio de la otra, sino más bien de reconocer las diferentes funciones que cumplen en la institución escuela.

Criterios: ¿para qué nos sirven?

Otro punto importante para clarificar es el requerimiento de objetividad y neutralidad que demandan las prácticas evaluativas. En este sentido es muy valioso abordar la problemática de los criterios para encontrar modos de trabajarlos.

Para visualizar con mayor claridad las diferentes finalidades que puede tener la tarea evaluativa y el papel que en ella juegan los criterios, es de vital importancia definir a qué se llama criterios y qué peso de significación recae sobre ellos según el momento en el que se los utiliza.

Dos grandes vertientes sirven de base a este análisis: el ámbito jurídico y el filosófico, entendiéndose que este último es el que ofrece mejores aportes para repensar la evaluación.

La significación que se le asigna al término ‘criterio’ en el ámbito jurídico, refiere a ‘normas de verdad’, constituyéndose en puntos de partida de quienes juzgan la ‘verdad’ o ‘falsedad’ de los hechos. Desde aquí puede inferirse el valor de la explicitación de los criterios, atendiendo a que los mismos hacen que una decisión se constituya en justa o injusta.

Es importante resaltar esta significación, de norma de verdad, ya que para constituirse en tal, se apoya en leyes que regulan la vida ciudadana-

na o en jurisprudencias anteriores de otros actos similares.

Desde una perspectiva filosófica, más ligada a la lógica, son valiosos los aportes de Mathew Lipman (1999), quien afirma que “*Los criterios son razones, son un tipo de razón, en particular, razones valiosas y que estas se pueden apoyar en hechos, principios, valores, formas de comparación innumerables u otros tipos de cuestiones*”, constituyéndose en sí en puntos de apoyo que podrían denominarse premisas.

En el caso de los criterios vinculados al aula las razones relevantes y pertinentes se constituyen en referentes para valorar una tarea o actuación.

El criterio es la forma que se le da a una ‘realidad’ deseable. El exceso de forma conspira contra lo sustantivo. Es necesario aclarar que la discusión de ‘esto es un criterio’ versus ‘esto no es un criterio’ refiere más a lo sustantivo del referente que a la forma que se le da. En la escuela puede ser un tema del ámbito disciplinar o una ‘operación del pensamiento’ o ‘desempeño de comprensión’.

Las calificaciones, ¿numéricas o cualitativas?

Con frecuencia se nos plantean disyuntivas en torno a las formas de calificar y dificultades para encontrar los argumentos que nos permitan decidir si asignamos un número o una apreciación cualitativa. Ambas modalidades responden a razones de diversa índole: aquellos que prefieren el número apuestan a la claridad del mensaje y los que optan por una apreciación cualitativa argumentan sobre la flexibilidad.

Atendiendo a la dimensión pública que le es propia a la acreditación, esta requiere de actuaciones administrativas, tales como aprobación, promoción o calificación, las que pretenden dar cuenta de saberes particulares explicitados en el currículo en un nivel de escolaridad particular.

La aprobación se podría definir como la actuación práctica que da cuenta de haber cumplimentado con los requisitos estipulados institucionalmente, para la certificación y documentación de ‘saberes’ particulares de cada alumno que conforman el currículum.

El término promoción refiere al conjunto de decisiones que permite a un alumno el pase de una etapa a otra, decisiones que adquieren diferentes significaciones al instrumentarse en los

distintos niveles de enseñanza. En primaria, al igual que en media, es el acto que permite a un alumno pasar de un grado o ciclo a otro o finalizar el nivel. En la universidad este término se refiere a un sistema de aprobación de asignaturas o seminarios con requisitos de asistencia a clases teóricas, prácticas y parciales pero sin examen final.

La calificación es la traducción en símbolos de los resultados de aprendizajes. En su punto de partida, calificar implica resaltar cualidades en forma de indicadores que pueden expresarse a través de escalas ordinales utilizando números (1, 4, 9) o discontinua a través de cualidades (Muy Bien, Bien, Regular, Mal) o el vínculo con el grado de proximidad o lejanía con los objetivos o expectativas esperadas expresadas en grados de satisfacción (Muy Satisfactorio, Satisfactorio, Poco Satisfactorio, No Satisfactorio). Dicho de otra manera, las cualidades enumeradas pueden ser cuantificadas y representadas con expresiones simbólicas de diferente índole.

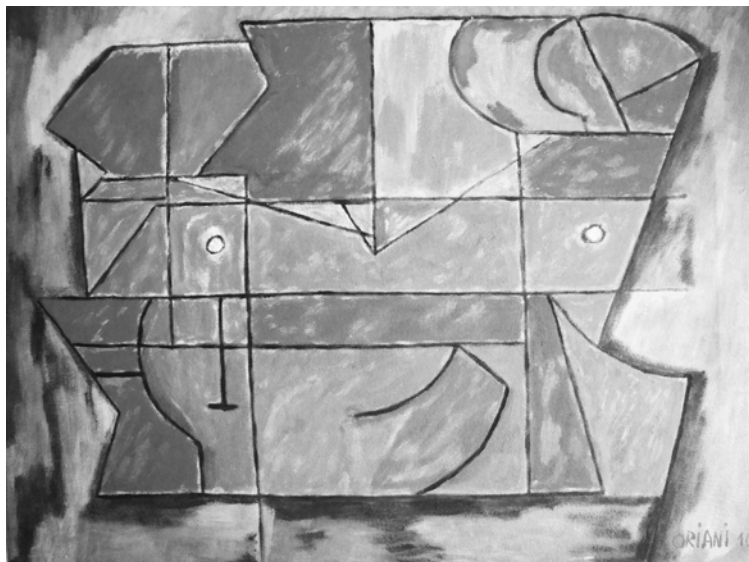
Es importante resaltar que ambos sistemas simbólicos otorgan cualidades a los alumnos cuya posesión los instala en un grupo social, en un caso en el de los alumnos 5 o en el de los alumnos 10 o, en el otro sistema, en el de los regulares o de los excelentes. Ambos clasifican aunque los límites de unos y otros puedan ser más o menos precisos o más o menos difusos, según como se analice.

En síntesis, aprobación, promoción y calificación son las actuaciones administrativas que contienen condiciones académicas a cumplimentar por el alumno operativizando así la acreditación. Estas categorías se traducen en diferentes signos y símbolos que dan cuenta de lo que se pretende comunicar.

El boletín: ¿un instrumento de información, de comunicación o un resguardo legal?

Dos son las finalidades básicas que se les asignan a los boletines de calificaciones, por un lado, documentar institucionalmente las certificaciones de saberes que los docentes realizan durante el año escolar, y por otro, comunicar esto a otros ámbitos de la comunidad educativa.

En el primer caso se realiza la tarea en resguardo de normativas legales que trascienden el ámbito de la escuela, con un cuidado especial de tiempos y procedimientos de notificación.



“Barco embrumado”, óleo
Carlos Oriani

En el segundo caso la perspectiva de la comunicación permite otro análisis. Por un lado el tipo de símbolos utilizados –si son numéricos o cualitativos si corresponden a una escala ordinal o de relación– y, por otro lado, qué mensajes implícitos o explícitos tienen estos símbolos.

Aquí hay tres interlocutores básicos de la calificación: los alumnos los padres y los integrantes de las instituciones educativas que recibirán como alumno al sujeto calificado. en el caso del alumnos, su relación con el docente dependerá en gran medida del contrato pedagógico que se haya establecido, y en relación a los otros dos destinatarios aunque uso de la información sean diferentes, las interpretaciones de las calificaciones se hacen desde lo epistemológico: ‘sabe o no sabe’ determinados contenidos de un campo de conocimiento, y la dimensión moral vinculada frecuentemente a la responsabilidad y al interés por aprender desaparece en el “lector”, salvo que medie un espacio de diálogo que justifique los argumentos utilizados para su elaboración.

Esta segunda perspectiva puede verse cuando un docente recibe a un alumno de otro establecimiento y su calificación en matemática es de 8. En este número se “lee” que es prolijo y cumplidor o qué conoce de matemática. Desde este simple ejemplo podemos pensar cuáles son los supuestos construidos socialmente, estableciendo la diferencia entre lo que se supone que se debe escribir y lo que se supone que debe leerse del mismo.

Esto remite a revisar de dónde se obtiene la información que se traducirá en una calificación y si las fuentes y los modos de usar los datos ayudan o perturban en la emisión y recepción del mensaje contenido en la calificación.

En general los docentes, instrumentan pruebas escritas como una manera de ‘sacar notas para el boletín’, pero aquí aparece la primera paradoja, los resultados que se obtienen de los exámenes, con frecuencia, no coinciden con los desempeños habituales del alumno, por lo cual se suele recurrir

a ‘subir’ o ‘bajar’ la nota, de acuerdo al ‘concepto’ que el docente tiene de los alumnos, concepto que generalmente se encuentra registrado en libretas o cuadernos específicos que ayudan a recordar las valoraciones realizadas en algún momento.

¿Pero qué aspectos de la actuación se registran y luego pesan en la nota? Generalmente están vinculadas a la responsabilidad y a la preocupación por aprender. Vemos esta tendencia en afirmaciones como esta ‘si un alumno sabe mucho, pero nunca cumple con la tarea, no se le puede poner 10, porque sería injusto con los demás...’, donde observamos que aparecen los criterios implícitos desde el que escribe la calificación pero no desde el que la lee, quien la justifica sólo desde lo epistemológico.

Una propuesta de trabajo

Se presenta ahora una perspectiva concreta para la acreditación, para lo cual resulta relevante considerar la actuación docente desde dos perspectivas, una moral y otra vinculada al conocimiento. Desde el conocimiento, la acreditación está ligada tanto al reconocimiento o la verificación de los conocimientos de los alumnos como a los aprendizajes que ellos mismos realizan en torno a su práctica. Desde el aspecto moral, es una práctica que implica la influencia de un sujeto sobre otro, que en este caso en especial, esto cobra relevancia en tanto se hace más fuerte porque el docente ejerce esa influencia con una cuota de poder.

Una propuesta de acreditación que respete la dimensión moral debe estar basada en criterios públicos. Es decir, la construcción y reconstrucción de los criterios de valoración de las actuaciones que den cuenta de la comprensión, deben hacerse en presencia de los compañeros; son los alumnos los que deben señalar cuáles son las cualidades que deben tener los trabajos para ser considerados valiosos y dar cuenta de los saberes propios del currículum. No se trata de ocultar los criterios o de informarlos, sino de construirlos lenta y progresivamente teniendo en la mira la calidad de los mismos, calidad a la cual no debe renunciarse.

Por ejemplo, en la elaboración de una producción personal, de un escrito que de cuenta si se han podido apropiarse de determinados conocimientos vinculados al espacio físico. ¿Qué debe tener ese escrito? Seguramente deberá contener los elementos centrales que caracterizan dicho espacio, un léxico apropiado al campo de conocimiento al que se refiere, la presencia de un hilo argumentativo coherente en torno a las afirmaciones más contundentes.

En la consideración de la dimensión epistémica resulta relevante analizar la estructura, secuencia y organización del área, campo de conocimiento o disciplina en la que se va a instrumentar la acreditación. Por ejemplo si se piensa en Ciencias Naturales, ¿cuáles son sus conceptos estructurantes?, ¿cómo se piensa su trabajo en Segundo año del Segundo Ciclo?, ¿qué se incluye?, ¿cómo se organizan y secuencian los contenidos de manera acorde a la propuesta metodológica prevista?

A partir de este análisis, y resaltando el lugar de los conceptos considerados estructurantes, puede pensarse de qué manera se reconocen en los alumnos su apropiación, es decir, sobre qué dato empírico se apoya un docente para afirmar que el alumno ha comprendido determinados conceptos, de qué manera genuina se pueden reconocer estos saberes en la cotidianeidad del aula.

Howard Gardner (1995) realiza una clara propuesta de acreditación que él denomina “naturalista y contextuada”. En esta tarea propone que la evaluación se realice en el momento en el que se dan los procesos de aprendizaje y tiene una forma simple, similar al resto de las tareas, con un marcado énfasis en la evaluación en el contexto mismo más que en el examen.

Además de ser una propuesta que busca expresiones genuinas e integradas a las condiciones reales de trabajo, sugiere el uso de múltiples medidas presentado con materiales interesantes, en una búsqueda de lo natural en el aula, para lo que propone una validez ecológica, donde se equilibren los componentes de la didáctica sin perder de vista el contexto en el que están insertos.

Para terminar, y reconociendo las dificultades que trajo a la escuela la sobrevaloración de la acreditación, vale la pena desde las prácticas particulares, no instalar a la acreditación como una problemática inicial de la enseñanza y que sea una tarea exclusiva del docente, sino que es importante incluir elementos que la trasciendan, pues no se puede certificar lo que no se ha logrado y no se puede certificar lo que el alumno no manifiesta conocer: si un alumno no entrega un trabajo, su calificación no será por la responsabilidad sino porque no hay dato empírico de su aprendizaje. En este último sentido se gesta un corrimiento de la responsabilidad y es tarea del alumno mostrarle al docente cuánto sabe acerca de determinado campo de conocimiento, para que él pueda certificarlo.

Bibliografía

- AMIGUES, R. y ZERBATO-POUDOU, M. Th. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ARDOINO, J. (2000). “Consideraciones teóricas acerca de la evaluación en educación”. En RUEDA BELTRÁN, M. y DÍAZ BARRIGA ARCEO, F., *Evaluación de la docencia*. México, Paidós
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires, Paidós.
- LIPMAN, M. (1999). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia, a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.

Fecha de recepción: 23/11/2010
 Primera evaluación: 20/12/2010
 Segunda evaluación: 28/01/2011
 Fecha de aceptación: 04/02/2011