

LA RESIGNIFICACION DE LA EVALUACION

María Cristina NOSEI,¹ Edgardo PAULIZZI²
José VILLAR,³ Delia GUINDA⁴, Alberto VALLE⁵

¹María Cristina Nosei. Profesora en Historia. Directora del I.R.P. Parera. Adjunta de la Cátedra Didáctica. FCH. UNLPam.

²Edgardo Paulizzi. Abogado. Profesor de Educación Cívica. I.R.P. Parera. Auxillar Cátedra Didáctica. F.C.H. UNLPam.

³José Villar,

⁴Delia Guinda y

⁵Alberto Valle Docentes del I.R.P. Parera

El Instituto República del Perú es una institución privada de nivel medio que funciona con un co-gobierno escolar, la Asamblea de Delegados, conformada por la Rectora y tres representantes por curso. En ella se plasma la participación activa y la toma de decisiones que abarcan todo el acontecer institucional.

El proyecto del I.R.P. apunta a la formación de

seres autónomos aptos para la cooperación social. Seres críticos y reflexivos capaces de asumir la responsabilidad de sus acciones contemplando el bien social, en definitiva, hombres para la democracia.

La activa participación de los jóvenes en el gobierno de la Institución está en íntima correlación con la perspectiva didáctica que alienta en el ámbito áulico



Salón de actos concluido: paredes, pisos reparados, electricidad instalada y escenario construido por los alumnos

las interrelaciones humanas basadas en el respeto recíproco, a fin de favorecer la reflexión antropológica, axiológica, epistemológica y la crítica social.

En el I.R.P. el proceso de enseñanza-aprendizaje apunta a la construcción de aprendizajes significativos, únicos capaces de propiciar el desarrollo de una personalidad autónoma. Y en este proceso de construcción de significados la evaluación debe necesariamente estar entramada en la enseñanza, como una herramienta de ayuda que revaloriza el uso constructivo del error en el proceso de aprendizaje.

En un proyecto que propone la construcción de una escuela democrática, la evaluación no debe ser usada como un instrumento de poder penalizador, disciplinario, intolerante al error y al pensamiento divergente, pues ello entraría en una contradicción frontal con los objetivos de formación planteados por la institución.

La evaluación en una escuela democrática debe estar vinculada a la enseñanza a fin de maximizar los niveles de calidad educativa y despojarse de todo signo de poder discriminatorio que reste posibilidades a la democratización social.

Este paradigma de escuela democrática reclama imperativamente que los docentes asuman el rol de intelectuales transformadores, capaces de explicitar los conflictos y elucidar los obstáculos emergentes en el proceso educativo con el claro propósito de evaluar su propia praxis docente a fin de visualizar los errores cometidos, recuperarlos y reconstruir, a partir de ellos, la tarea de enseñanza.

En este trabajo los docentes del I.R.P. nos proponemos analizar nuestra propia praxis a fin de demostrar las siguientes hipótesis:

.EN UN MARCO INSTITUCIONAL CON DISTRIBUCION DE PODER LA EVALUACION RECOGERIA INFORMACION VINCULADA ESPECIFICAMENTE A LOS PROCESOS DE COMPRESION CON POCA O NULA INCIDENCIA DE ASPECTOS DISCIPLINARIOS.

Sin embargo:

.LA INFORMACION RECABADA EN LA EVALUACION SE EMPLEA ESCASAMENTE EN DECISIONES QUE APUNTAN A LA RECONSTRUCCION DEL ERROR.

**2. MARCO TEORICO
La escuela democrática**

Acorde al trabajo "Aportes para una Didáctica Institucional" de la Dra. Di Pego, hablar de una organización democrática escolar remite a las interacciones sociales que se originan en ella y su íntima relación con el poder.

En la Escuela democrática el poder se encuentra distribuido y en ella los adultos ceden espacios vistos como irrenunciables para la normativa oficial. Por el contrario la Escuela liberal concentra el poder en los adultos a través de un sistema jerárquico donde el docente ocupa el último peldaño de un sistema que excluye a los alumnos.

Concebido como

ejecutor, el docente no alcanza a reivindicar su profesionalismo ni autoridad académica envuelto en una maraña de autoritarismo solapado. Por su parte el alumno, inmerso en esa desigualdad, se remite a cumplir órdenes que apuntan al comportamiento rutinario, mediado por recompensas y castigos.

Por ende, la primera gran diferencia organizativa entre los dos modelos de escuela radica en que la escuela democrática horizontaliza el poder y discrimina los grados de responsabilidad de los actores institucionales.

Al distribuirse el poder se desburocratiza el sistema, se comparte la responsabilidad de las decisiones, diluyéndose la fantasmática del temor y la desconfianza.

La distribución del poder remite a la participación, aspecto enarbolado por ambas escuelas pero de discímil aplicación.

La escuela democrática concibe el término participación en tres fases: opinión, decisión y acción sobre todos los temas inherentes a la institución. El alumno posee el derecho real de llevar a cabo estas tres etapas. Un ejemplo claro de dicha aseveración se centra en la posibilidad que tienen los alumnos de discutir sobre los problemas de metodología didáctica, como así también sobre las cuestiones disciplinarias colectivas e individuales, llegando a la sanción como medio de reflexión que excluye la idea de castigo expiatorio.

En la Escuela Liberal la participación es simbólica: todos pueden participar "opi-

nando" pero la decisión queda en manos de la autoridad. El problema se ahonda cuando los alumnos "creen" participar a través de los Centros de Estudiantes y los docentes a partir de sus opiniones en la reuniones de personal.

Ambos grupos son socializados, aceptando lo instituido como inmodificable, dejando de lado la alternativa instituyente del proceso educativo.

La participación genuina de la escuela democrática toma reales criterios de funcionalidad cuando hay que "sancionar" a un compañero, ya que el conflicto no solo deja de ser latente sino que hay que resolverlo, y esto implica seriedad, investigación de los hechos y causas, escuchar los distintos planteos y por último los más difíciles, ser "justo". Esta toma de decisiones co-gestionadas "sacude" el sistema, ya que nadie puede quedarse al margen. Cada caso es distinto, cada idea de resolución es diferente, por lo tanto no sólo los alumnos reflexionan críticamente y crecen en su autonomía y cooperación, sino que la institución en su conjunto se ve involucrada en la transformación instituyente.

El discurso dialéctico de la Escuela democrática promueve el esclarecimiento, el análisis y el debate de los conflictos institucionales con el objeto de resolverlos. Por el contrario el discurso de ocultamiento que propicia la escuela liberal apunta a la legitimación del orden existente, enarbola los ideales de solidaridad y cooperación pero recompensa el esfuerzo individual y recurre a "premios" y "castigos" para



Las fiestas en Parera. Los profesores

erradicar lo heterogéneo. Lo diferente es sancionado no sólo a través de las normas disciplinarias, sino también, y en forma más sutil a través de la evaluación que clasifica a los alumnos acorde a un orden de méritos. El fracaso escolar, incapacidad fabricada por la escuela, remite a los sujetos a una baja aspiración en la escala social.

Discurso y práctica se aúnan en la escuela democrática con el objeto de formar seres autónomos aptos para la cooperación social. Seres críticos y reflexivos con alto grado de capacidad para asumir la responsabilidad de sus actos teniendo en cuenta el bien social. Este modelo de formación desdeña los esfuerzos individuales y reivindica el fortalecimiento de una institución crítica, que desde un marco didáctico-institucional se oponga a la reproducción de las desigualdades sociales y bregue por los principios de justicia y emancipación.

El proceso de enseñanza aprendizaje en la Escuela Democrática
La construcción de la

autonomía.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que apunta a la construcción de aprendizajes significativos es el único capaz de propiciar el desarrollo de una personalidad autónoma.

Es fundamental recordar que el aprendizaje no es un proceso lineal sino que incluye las fases avance-crisis-retorno-avance. Ante esta situación los obstáculos deben ser resueltos y por lo tanto debe actuar durante todo el proceso el denominado sostén yoico. Esta apoyatura significa al sujeto y al proceso del aprendizaje.

En la formación de un sujeto autónomo el retroceso se contemplará como una fase del aprendizaje, no como un fracaso. Por ende el "otro" debe estar atento al surgimiento de obstáculos que se le oponen al sujeto en la apropiación del objeto para ofrecerle la ayuda necesaria y contingente, para que pueda resolverlo y continúe así su aprendizaje.

"El yo se estructura a partir de la internalización del sostén externo, lo cual le permite al sujeto continuar con su aprendizaje. La apoyatura

externa se va internalizando en el niño creándose así un vínculo al que podemos definir como una estructura compleja de interacción que implica una retroalimentación del yo y el esclarecimiento del mundo.

"Así mismo debemos recordar que los procesos de enseñanza son portadores de un orden social que determinará y organizará los distintos espacios de configuración del sujeto. Primero la familia, por intermedio de la madre y luego la escuela a través del docente son mediadores de la cultura. Por ello concebimos la enseñanza como un ámbito vincular social, en una institución impactada por el orden social imperante." (PRUZZO, V. 1995).

Desde esta perspectiva vemos a la función del docente como una apoyatura y continente externo que permite al alumno apropiarse de un determinado contenido cultural. En este marco para que dicha apropiación se efectivice el docente deberá incidir en la necesidad y actividad mental del sujeto que aprende. Bruner destaca que es la activación de los motivos intrínsecos, curiosidad, competencia y reciprocidad, lo que lleva al sujeto a realizar un abordaje en profundidad y por ende una construcción significativa de los contenidos culturales.

El docente asume, tal como lo hiciera la madre en un principio, una función de sostén, una apoyatura vincular en el aprendizaje que el niño realiza.

Dado que el aprendizaje se da en un ámbito vincular-social el docente necesita desarrollar una actitud afectiva, comprometida, es

decir que no es suficiente con una organizada mostración del objeto de conocimiento como modo de iniciación del proceso de aprendizaje, sino que además deberá estar atento a las fases del mismo, descifrar y reconocer tempranamente los obstáculos y brindar la ayuda contingente.

La evaluación diagnóstica y la evaluación formativa toman una importancia determinante para elucidar el estado de situación del alumno. "La evaluación formativa está dirigida al proceso de adquisición y examina al alumno para ir haciendo el pilotaje de los cambios necesarios durante el proceso de adquisición del conocimiento". (Apel, J).

La ayuda tiene que llegar antes del fracaso. Si no se reconstruye la noción a su debido tiempo se fabrica el fracaso y el sujeto se significa a sí mismo como un fracasado, perdiendo confianza en sí mismo y en sus posibilidades futuras. Esto lleva al estancamiento del aprendizaje y por ende al empobrecimiento paulatino de las tareas del alumno.

Ante esta situación es común que el docente no admita su propio fracaso evidenciado en el fracaso del alumno; a fin de descender sus niveles de angustia busque el aval de los colegas para que le certifiquen el "fracaso personal" del alumno. De este modo subgrupos institucionales atrapados por lo que Díaz Barriga califica como "facilismo Pedagógico" eluden el conflicto responsabilizando al propio alumno o su familia del problema, sin analizar que la evaluación puede ayudar en

el proceso de aprendizaje diagnosticando y facilitando la reconstrucción del error a fin de prevenir el fracaso.

El rol de la evaluación en la Escuela Democrática

"La evaluación es un proceso inmerso en la enseñanza por el que a través de medios específicos se obtiene información de numerosas fuentes que permiten la comprensión de la situación para adoptar las decisiones pertinentes." (PRUZZO, V. 1995)

La evaluación lejos de ser un corte que interrumpe el proceso de enseñanza para medir resultados, forma parte de la enseñanza y en cada etapa de la misma el docente debe determinar las necesidades del alumno y detectar las dificultades del avance. A través de distintas fuentes de información y de diferentes mecanismos de recogida de datos se pueden esclarecer los obstáculos que llevan a la crisis y posible retroceso en el aprendizaje, permitiendo la transformación de la enseñanza en la ayuda para la construcción de las nociones.

La evaluación no debe tener como fin el establecimiento de niveles de excelencia, sino que debe determinar las causas de los errores y por ende del estancamiento del aprendizaje. De este modo el docente no sólo será capaz de reconocer las necesidades del sujeto sino que se transformará en sostén y facilitador de la tarea.

Acorde al análisis de situación realizado el docente tomará las decisiones pertinentes: elaborará tareas complementarias para los alumnos que lo necesiten, detendrá la presentación de

nuevos contenidos o variará el método seleccionado.

Si la evaluación reúne los aspectos previamente descritos colaborará en forma preeminente en la formación del sujeto autónomo buscado en la escuela democrática.

Este paradigma, lejos de condenar el error en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sostiene la necesidad de hacer un uso constructivo del mismo.

La evaluación debe despojarse del poder penalizador, discriminatorio y disciplinario, explicitado por la escuela tradicional y sutilmente ocultado por la escuela liberal. Díaz Barriga señala en su trabajo "Docente y Programa" que lejos de las enseñanzas de Comenio, la visión actual de evaluación pervirtió la relación pedagógica al invertir las relaciones de saber en relaciones de poder: "...la noción contemporánea de examen ya no requiere que el docente se preocupe por despertar este deseo de aprender (citado por Comenio) porque en última instancia el examen le da un arma para decir: o aprendés o te pongo mala nota.." (D. Barriga, 1993).

Al respecto dice Jurjo Torres recurriendo a una extensa cita de M. Foucault: El examen es concebido por este autor..." como un instrumento normalizador que cumple tal misión mediante el recurso o fórmulas de clasificación, jerarquización, valorización y sanción dictadas por aquellas personas que, en una determinada situación, detentan el poder. En el taller, en la escuela, en el ejército reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias,

etc.); de la actividad (descuido, falta de atención, etc.); de la manera de ser (descortesía, desobediencia, etc.); de la palabra (charla, insolencia, etc.); del cuerpo (actitudes incorrectas, suciedad, etc.) de la sexualidad (falta de recato, indecencia, etc.). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve a privaciones menores y pequeñas humillaciones (Foucault, 1982). El examen para disfrazar más sus funciones disciplinarias se acompaña de ceremoniales altamente ritualizados... la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen una dimensión visible. Este se convierte de esta manera, en un vehículo de imposición, definición y legitimación del saber auténtico; define tanto lo que cuenta como conocimiento digno y aceptable como también quién es el que tiene la última palabra o lo que es lo mismo, el verdadero poder. (J. Torres, 1991).

La evaluación en la escuela democrática debe estar vinculada a la enseñanza a fin de maximizar los niveles de calidad educativa y despojarse de todo signo de poder discriminatorio que reste posibilidades a la democracia social.

El rol docente en la Escuela Democrática

La escuela democrática demanda que sus docentes asuman el rol protagónico de intelectuales transformadores, de profesionales autónomos capaces de diseñar su práctica desde las

concepciones teóricas y de revisar la teoría a partir del análisis de la práctica. Sería contradictorio intentar construir la escuela de la liberación, la de la conciencia profunda, la de la reflexión crítica para la emancipación reduciendo la función docente..." a una más o menos rigurosa secuencia mecánica de actos que se orientan a resultados previstos y preestablecidos." (Pérez Gómez, 1990).

No tendría sentido alguno intentar insertar la política en la pedagogía y viceversa cuando el político pedagogo no fuera ni una cosa ni la otra. La docencia debe convertirse en un ámbito central donde operen el poder y la política en una relación dialéctica entre individuos y grupos dentro de su propio marco de historicidad, elucidando las contradicciones a partir de ideologías culturales que llevan ineludiblemente a la lucha contra la reproducción de la injusticia y la desigualdad. En este marco se evidencia con toda su fuerza el carácter ético-político inherente a toda la actividad educativa que resignifica el concepto de aprendizaje y el rol docente y enfrenta al modelo del eficientismo, el *modelo de proceso* propuestos por Stenhouse como estrategia de elaboración, desarrollo y reformulación permanente del currículum.

En esta línea de pensamiento se inscriben S. Aronowitz y H. Giroux quienes afirman: "...los intelectuales transformadores deben tomarse en serio la necesidad de enfrentar aquellos aspectos materiales e ideológicos de la sociedad dominante que procuran separar los temas de

poder y conocimiento. Esto significa trabajar para crear condiciones ideológicas y materiales tanto en las escuelas como en la sociedad en general que brinden a los alumnos la oportunidad de convertirse en agentes de conciencia cívica y por ende en ciudadanos con el conocimiento y la capacidad para asumir seriamente la necesidad de "desalentar el abatimiento y pragmatizar la esperanza".

(S. Aronowitz; A. Giroux. 1990)

3. METODOLOGIA

Para llevar a cabo esta investigación se ha usado como dispositivo para la búsqueda de información una encuesta realizada a alumnos de tercer año, pertenecientes a dos instituciones, a fin de detectar las representaciones de los alumnos referentes al concepto de evaluación.

Las mismas son significaciones construidas a partir de la práctica docente institucional, razón por la cual las consideramos medios lo suficientemente objetivos para dirimir el planteo hipotético.

Las encuestas fueron sometidas al análisis de contenido, previa selección de unidades semánticas.

Posteriormente las re-

presentaciones de los alumnos del I.R.P. fueron cotejadas con las representaciones emergentes del Taller de Reflexión Docente convocado a tal fin.

4. ANALISIS DE LAS REPRESENTACIONES

A fin de analizar las representaciones de los alumnos referentes a la evaluación se realizó una encuesta a dos grupos de alumnos, uno perteneciente al I.R.P. y el otro a una institución sin distribución de poder, al que denominamos Grupo Control.

A ambos grupos se le plantearon las siguientes preguntas:

¿QUE ES LA EVALUACION?

¿QUE ELEMENTOS CONSIDERAN QUE TIENE EN CUENTA EL PROFESOR PARA EVALUARLOS?

¿PARA QUE LES SIRVE A UDS. LA EVALUACION?

¿PARA QUE CREEN QUE LE SIRVE AL PROFESOR?

¿QUE ES UNA EVALUACION DIAGNOSTICA?

¿QUE ES UNA CORRECCIÓN?

¿QUE ES UNA CALIFICACION?

4.1. Las representaciones de los alumnos

referentes al TIPO DE INFORMACION que recaba el docente durante la evaluación, fueron categorizadas a partir de tres categorías semánticas: la evaluación analizaría el manejo de **contenidos**; o de **aprendizajes significativos** o de información sobre la marcha del **aprendizaje y de la enseñanza**.

A. CONTENIDOS: la evaluación indaga sobre el recuerdo de temas (hechos, conceptos, procedimientos)

B. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: La evaluación se concentra en la comprensión, específicamente en la comprobación de aprendizajes significativos en alguno de su tres aspectos básicos: memoria comprensiva, relación de los esquemas previos con el nuevo material y funcionalidad.

C. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA: La evaluación apunta a la comprobación de aprendizajes significativos y replanteo de la tarea docente.

ANALISIS CUANTITATIVO

Testimonios recogidos

A."...para saber hasta donde sabemos cada uno ..." Protocolo 2

"...para saber si estudiamos

ANALISIS CUANTITATIVO				
UNIDAD SEMANTICA	FRECUENCIA		PORCENTAJE %	
	I.R.P.	G.C	I.R.P.	G.C
A.CONTENIDO	1	16	5	64
B.AP. SIGNIFICATIVO	8	2	40	11
C. APREND. ENSEÑANZA	11	1	55	5
TOTAL	20	19	100%	100%

ANÁLISIS CUANTITATIVO				
UNIDAD SEMANTICA	FRECUENCIA		PORCENTAJE %	
	I.R.P.	G.C	I.R.P.	G.C
A.CALIFICACION	1	9	5	47
B.MOSTRACION	6	10	30	53
C.USO PARCIAL DEL ERROR	13	-	65	-
D.USO CONSTRUCTIVO DEL ERROR	-	-	-	-
TOTAL	20	19	100%	100%

o no.." Pr.12.G.C.

B. "...Es la forma de averiguar si un alumno estudió, entendió y comprendió un determinado tema, que con el tema pueda utilizar ese conocimiento para realizar algún trabajo o bien seguir estudios universitarios".Pr.8.

C. "...Pienso que la evaluación es la manera de comprobar lo que nosotros sabemos, pero no sólo cuantas cosas sabemos, sino de las que escribimos, cómo las escribimos, cómo las explicamos y aprendimos, como para entender lo que nos enseñan. Claro que también le sirve al profesor para saber si tenemos alguna dificultad en un tema dado, y para encontrar la manera de cambiar la forma de enseñar" Pr.18

El 95% de los alumnos del I.R.P. expresa en sus representaciones que el docente busca información referida al aprendizaje significativo. El 55% del total expresa además que el docente rastrea información sobre su propia tarea. Sólo un 5% se refiere a que el docente busca sólo información de resultados sobre temas recordados.

El 84% de los alumnos del grupo control, en cambio

indica que la evaluación apunta a los contenidos recordados. Sólo el 16% registra en sus representaciones algún elemento constitutivo del aprendizaje significativo.

4.2. Con el mismo corpus empírico se rastrearon las representaciones de los alumnos referentes a las FUNCIONES de la evaluación, es decir, toda mención que se relacione con el uso que se da a la información recabada.

Estas representaciones fueron categorizadas a partir de cuatro unidades semánticas, que responden a la pregunta ¿para qué sirve la evaluación?

A. CALIFICACION: Para asignar puntaje de acuerdo a las normas de evaluación vigentes.

B. MOSTRACION: Para adjudicar nota, mostrar errores pero sin proponer tareas de corrección.

C. USO PARCIAL DEL ERROR: Adjudicar nota, señalar errores y proponer algún tipo de tarea de corrección.

D. USO CONSTRUCTIVO DEL ERROR: Proponer tareas para recuperar el error que son corregidas por el docente para comprobar el cambio conceptual.

ANÁLISIS CUALITATIVO

A. "...Una corrección es el nivel que tiene ese alumno en esa evaluación que a veces no estudió y sonó" Pr.2.

B. "...Una corrección es una manera de hacer ver y demostrar cuáles son los errores para poder corregirlos y así poder establecer cuál es la realidad o verdad en la que se planteó ese error y una calificación es una manera de poner un determinado puntaje..."Pr.8

C. "...Una corrección es marcarle al alumno en lo que está equivocado y así luego el alumno pueda preguntarle al profesor por qué está mal y que el profesor le conteste, le de sus fundamentos y para que el alumno pueda salir de la duda o formar su propia idea acerca de algo."Pr.11

D. (no hay testimonios).

El 65% de los alumnos del IRP indica a través de sus representaciones que los docentes sólo hacen un uso parcial del error en la construcción de significados.

El 30% de los alumnos del IRP indican que los docentes sólo hacen una demostración de los errores sin proponer ninguna tarea de recuperación.

En el grupo control los

ANÁLISIS CUANTITATIVO				
UNIDAD SEMANTICA	FRECUENCIA		PORCENTAJE %	
	I.R.P.	G.C	I.R.P.	G.C
A. EVALUAC. ASOCIADA AL PODER	-	16	-	84
B. EVALUAC. ASOCIADA AL SABER	20	3	100	16
TOTAL	20	19	100%	100%

resultados indican en un 53% que los docentes señalan el error al corregir pero no proponen tareas de recuperación, mientras que el 47% expresa en sus respuestas que los docentes utilizan la evaluación para adjudicar puntaje acorde a los resultados.

No hay ninguna representación en ambos grupos, que haga referencia al uso constructivo del error.

4.2.1. Dentro del análisis de las representaciones de los alumnos respecto a las funciones de la evaluación se consideraron especialmente las significaciones construidas acerca de la relación entre EVALUACION, SABER Y PODER.

Dichas representaciones se categorizaron en dos unidades semánticas:

A. EVALUACION ASOCIADA AL PODER: alude a la utilización de la evaluación como un instrumento penalizador que contempla en la adjudicación de puntaje la conducta, el comportamiento del alumno. Micropenalizador asociado al control social.

B. EVALUACION ASOCIADA AL SABER: alude a la utilización de la evaluación como un instrumento de ayuda a la construcción del saber, que no contempla en la adjudicación de puntaje

la conducta, el comportamiento del alumno. No registra ningún indicio de evaluación como micropenalizador.

ANÁLISIS CUALITATIVO

A. "...es decir que tenés que ser lambedor para tener una buena nota" Pr.1.G.C.

"...(el prof. evalúa)... el comportamiento, el trabajo en clase, el compañerismo. La evaluación sirve para dos cosas: cuando es buena nota, para salir y disfrutar un fin de semana; cuando es mala para que me digan de todo y que estudie más y algunos palos." Pr.2.G.C.

"...para lo único que me sirve es para asustarme"... Pr.3.G.C.

"...lo más importante es la conducta" Pr.4.G.C.

"...el "arma" que tienen los profesores para evaluar son las pruebas escritas...tienen en cuenta el comportamiento, la dedicación por la materia, el respeto para con el profesor, presentación de las carpetas... comportamiento, disciplina." Pr.5 G.C.

B. "...los elementos que un profesor tiene en cuenta en el momento de evaluarlos y corregir esa evaluación es buscar la manera de hacernos pensar que comprendamos lo que estu-

diamos, hacernos preguntas o ejercicios en donde se prueben ya sea lo que hemos estudiado y comprendido o bien lo que no logramos entender. Es decir que un profesor busca la manera de investigar en nosotros lo que significa una x cosa a nuestro entender o conocimiento." Pr.8

El 100% de los alumnos del I.R.P. visualiza la evaluación como instrumento de ayuda en el aprendizaje. El 84% de los alumnos del G.C. asocian evaluación al poder penalizador.

5. SINTESIS FINAL

Hemos demostrado que en un marco institucional con distribución de poder la evaluación recoge información vinculada específicamente a los procesos de comprensión con nula incidencia de los aspectos disciplinarios.

El 95% de los alumnos del I.R.P. expresa en sus representaciones que el docente utiliza la evaluación para recoger información referida a la construcción de significados. Sus representaciones referidas a la evaluación son de clara orientación positiva, dado que la consideran un elemento de ayuda favorable para comprender su propio estado de situación.

Cuando responden a la pregunta: Para que les sirve

a Uds. la evaluación? surgen a las claras los elementos constitutivos del aprendizaje significativo: memoria comprensiva, relación de el nuevo material de aprendizaje con sus esquemas cognoscitivos previos, funcionalidad y una actitud favorable, activa y responsable, movilizadas por una fuerte motivación intrínseca de ser competentes. "...la evaluación nos sirve a nosotros mismos para ver hasta que punto somos capaces de llegar, es decir hasta que punto podemos esforzarnos por algo e intentar lograrlo. A veces las cosas salen peor, a veces mejor, todo depende del entusiasmo, compromiso, esfuerzo, ganas, etc. que pongamos para lograr hacer algo lo que mejor podamos y que mediante una evaluación podamos ver y comprobar, que si nos proponemos, podemos..." Pr.8.I.R.P.

En ese marco los alumnos del I.R.P. destacan y asumen el Sentido del Bien de la evaluación, que como aliada natural de la enseñanza, que andamia y sostiene la calidad de sus aprendizajes. "...Una evaluación al alumno le sirve para poder relacionar la historia con la realidad, para poder deducir o para diferenciar mentira de verdad y de ahí sacar nuestra propia idea. Y para aprender a pensar, porque esto nos va a servir en nuestra vida cotidiana, como así también, dentro de ésta, para aprender a relacionarnos con las personas. Por ejemplo, si surge un conflicto con alguien poder ver los dos lados y poder decir "la culpa es mía porque yo hice mal esto" o "el tiene la culpa" pero que la mayoría de los razonamientos tengan un

fundamento concreto. Y nos puede servir para cuando hagamos algo mal, podemos ir a decirle a la persona que tengamos al lado "perdoname, yo estuve mal", en definitiva, asumir nuestros errores." Pr.11. I.R.P.

Autonomía, libertad asociada a responsabilidad, sentido crítico respeto mutuo, tolerancia, compromiso social: los objetivos fundacionales del I.R.P. emergen en las representaciones de los alumnos de tercer año como resultado de las interacciones y vivencias de los sujetos en una institución con distribución de poder.

Esta valoración positiva de la evaluación asociada al saber se corresponde con que ningún alumno del I.R.P. relaciona la evaluación a ejercicio de poder penalizador en manos de los docentes. Para ellos en la evaluación no hay "premios" ni "castigos", hay ayuda.

Por el contrario, el 84% de los alumnos pertenecientes a una institución sin distribución de poder, coincide en que la evaluación se concentra en la constatación de resultados relacionados con los temas y no en la construcción de significados: "... (la evaluación)... es un trabajo donde se valora los conocimientos de los alumnos respecto a distintos temas." Pr.10.G.C.

Ese mismo grupo explicita la utilización de la evaluación como un instrumento de poder penalizador que activa, parafraseando a Piaget, el Sentido del Deber, que recompensa y castiga a través de la nota. La concentración de poder institucional se vehiculiza a través del "arma" que es la evaluación, que actúa como motivación

extrínseca y refuerza las conductas heterónomas. El grupo control vivencia que "debe" estudiar para cumplir con la "obligación" impuesta por el poder adulto "para llegar a ser algo importante en nuestra vida (una buena persona)." Pr.1.G.C.

Ante la pregunta: ¿Para qué les sirve a ustedes la evaluación? surgen las siguientes respuestas: "... a mí me sirve para asegurar lo que vi anteriormente porque si no me tomaran evaluaciones yo no estudiaría, quiero decir que si no me obligan a estudiar en el colegio yo no lo voy a hacer como hobby". Pr.7.G.C.

"...es como una obligación para estudiar..." Pr.9.G.C.

"...nos obliga a estudiar..." Pr.16.G.C.

"...yo creo que sirve para reafirmar los conocimientos vistos en clase, ya que si no es de esa manera escasean los métodos para que el alumno estudie y sepa bien lo que el profesor le dio..." Pr.17.G.C.

La evaluación para el grupo control implica temor y el temor es un probado instrumento de control social.

Las relaciones de poder basadas en el respeto unilateral fomentan la obligación y el sometimiento de los alumnos a las normas para no ser excluidos, desvinculados de la Institución escolar dada la significación social que ello implica.

La evaluación juega en las instituciones sin distribución de poder un papel claro de instrumento de coacción y control de los sujetos, asegurando la reproducción social. Aquí, la evaluación lejos de estar entramada en

la enseñanza, está asociada al poder.

El 84% de los alumnos del grupo control hizo referencia expresa a la consideración por parte del docente en el momento de adjudicar un puntaje a sus evaluaciones del "comportamiento", "la conducta", "la disciplina", "respeto para con el profesor", "relación con el grupo y con respecto a él (profesor)", "el concepto", "ser cumplidor".

El protocolo 1 del grupo control resume con dirección negativa la idea respecto a la evaluación: "...es decir que tenés que ser lambedor para tener una buena nota y a veces tienen a unas pocas personas del aula en la cabeza y a las otras personas las tienen desconsideradas, es decir que casi no les dan bola y cuando les dan, es para decir lo mala que es..."

Con amarga ironía el protocolo 2 del grupo control, expresa: "... la evaluación sirve para dos cosas: cuando es buena nota para salir y disfrutar un buen fin de semana. Cuando es mala, para que me digan de todo y que estudie más y algunos palos."

El grupo control manifestó hondo temor e inquietud cuando se les solicitó que respondieran las preguntas de la encuesta. Hubo que asegurarles reiteradas veces que ese material no sería "mostrado" a las autoridades y que además podían resguardarse en el anonimato. Solo tres alumnos del grupo control pusieron sus nombres en la encuesta.

Por el contrario en el I.R.P., el resto de los cursos enterados del trabajo de investigación que se proponían

realizar los profesores manifestaron en la Asamblea de Delegados su deseo de participar. En esta Institución hubo que explicarles las razones por las cuales se había seleccionado el grupo de tercer año, como punto medio de la formación secundaria, pero se les aseguró que la opinión de todos los cursos sería considerada en la reflexión institucional, aunque sólo se incluyese la de tercero en la investigación programada.

Respecto a la segunda hipótesis planteada en nuestro trabajo, los resultados obtenidos en la investigación nos han demostrado que en ninguna de las dos instituciones se hace un uso constructivo del error. La única diferencia observada es que en el caso del grupo control se acentúa el uso de la calificación y mostración en la evaluación, respecto al I.R.P.

Si bien el I.R.P. utiliza la evaluación para recoger información respecto al proceso de comprensión, no hace un uso constructivo del error para constatar el cambio conceptual. Los docentes del I.R.P. proponen tareas de corrección, pero éstas no vuelven a ser revisadas.

Las representaciones de los alumnos se corresponden con lo expresado por los docentes en un taller de reflexión convocado a propósito del tema evaluación. Los actores institucionales coinciden en su discurso: en las evaluaciones los docentes señalan el error y en muchos casos proponen tareas: "revisar conceptos", "ampliar los fundamentos", "practicar más los ejercicios", "consultar las dudas ortográficas en un dic-

cionario" etc. Dichas tareas son vistas como sugerencias de acción que no vuelven a ser corregidas para constatar la superación de los errores. Habitualmente en la clase siguiente a la evaluación, el docente analiza en general y en forma grupal los errores comunes detectados en el trabajo. Esa instancia es utilizada por los alumnos, que así lo desean, para preguntar respecto a sus errores en particular.

Si bien la articulación institucional del I.R.P. apuntalada por los ejes institucional y didáctico, favorece la comunicación entre los actores y aumenta la posibilidad que los alumnos planteen sus dudas al docente, no todos los hacen. Los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, en especial los de primero y segundo año que poseen matrices de significación de fuerte intolerancia al error generalmente no preguntan nada. Se limitan a guardar rápidamente su hoja, evitando evidenciar al grupo su fracaso. Adoptan una actitud de aparente indiferencia ante el resultado obtenido esgrimiendo un "yo ya sabía que me había ido mal", "a mí, lo que pasa es que esta materia no me gusta" etc. La angustia que produce el fracaso también es vivenciada por el profesor, que a fin de descender sus niveles de ansiedad "constata" en la sala de profesores que con el alumno x nada se puede hacer. El mecanismo de defensa activado implica el "abandono" del que "no puede" a pesar de los esfuerzos docentes. La responsabilidad queda así fuera de la institución y es adjudicada a las particularidades del alum-

no o de su grupo familiar. La resistencia al cambio, sustentada en el miedo a reconocer el error, recurre al "sentido común" que refuerza, sin saberlo, la visión hegemónica de la ideología de la reproducción. Evidenciando el conflicto en el taller de reflexión, algunos docentes fundamentaron el "abandono" en un "no saber qué hacer" frente al fracaso reiterado, y muchos otros plantearon el tiempo como una variable de mucha incidencia, dado que el tener que atender muchos alumnos en distintas escuelas obstruía enormemente la posibilidad de hacer un uso constructivo del error.

El debate dejó a la luz que en principio se acordaba con la importancia de recuperar el error en el proceso educativo, pero no se hallaba el modo de llevarlo a la práctica. El problema del "tiempo" es destacado inclusive por Jorge Apel quien reconoce en su obra que con los trabajos de los alumnos de sexto y séptimo grado, los maestros se limitan a calificar y corregir, dado que

la extensión de los mismos les impide realizar un uso constructivo del error tal como sí lo hacen con las producciones de los alumnos de primero a quinto.

Uno de los profesores planteó en el taller que a partir de la lectura de la bibliografía especializada sobre el tema, varió su modalidad de trabajo, haciendo uso constructivo del error, y que los resultados obtenidos en el primer mes de labor habían sido realmente sorprendentes, refiriéndose a la elevación notable de los niveles de calidad de los aprendizajes. También había podido comprobar en este primer avance el aumento del interés y compromiso de los alumnos frente a las tareas de corrección propuestas, sobre todo en aquellos alumnos que parecían "casos perdidos".

Valorado el aporte del colega el grupo consideró que a pesar de los resultados obtenidos, el trabajo particular de un docente no podría variar la situación de los alumnos citados, dado que en el supuesto caso que

gracias a esta modalidad implementada por un docente, llegaran a aprobar la materia, igualmente mantendrían su situación de "fracaso" en el resto de las asignaturas.

En este análisis del conflicto, acorde a la bibliografía consultada, los resultados de la investigación realizada y del Taller de reflexión, el grupo de docentes del I.R.P. concluyó que la evaluación debería partir de una praxis institucional consensuada, tal como en su momento lo fue la enseñanza acorde al modo de producción del conocimiento científico a fin de apuntalar la construcción de aprendizajes significativos que fomentaran el desarrollo de personalidades autónomas.

Los docentes del I.R.P. se hallan hoy frente al compromiso de encontrar un modo institucionalmente viable que supere las dificultades observadas de entamar la evaluación en el proceso de enseñanza a fin de maximizar los niveles de calidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

ALLIAUD-DUSCHATZKY (Comp). Maestros: Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores S.R.L., 1992.

APEL, J. Evaluar e informar. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1992.

DIAZ BARRIGA, A. Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1994.

DIAZ BARRIGA, A. Currículum y evaluación escolar. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1990.

ELLIOT, J. La investigación-acción en educación. Madrid, Morata, 1990.

PRUZZO de DI PEGO, V. La perspectiva político-pedagógica de la evaluación. Publicación de las actas de las Jornadas organizadas por el Centro de Investigación en Pedagogía Universitaria. Mendoza, 1995.

PRUZZO de DI PEGO, V. Aportes para una didáctica institucional. Santa Rosa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Resolución 157/94.

PRUZZO de DI PEGO, V. Fracaso escolar y recuperación psicopedagógica. Informe final de investigación, Santa Rosa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, 1995.

TORRES SANTOME, J. El currículum oculto. Madrid, Morata, 1991.

TESTIMONIO ALUMNO: ESCUELA LIBERAL

Protocolo nº 7 - 2º AÑO

- ¿Cuáles son los aspectos positivos del colegio?
- ¿Cuáles son los aspectos negativos del colegio?
- ¿Cual es tu propuesta para modificar los aspectos negativos?
- ¿Cómo es la relación con los profesores?
- ¿Qué es lo más importante en un profesor?
- ¿Cómo es la relación con tus compañeros y con el resto del colegio?
- En términos generales ¿cómo te sientes en la escuela?
- ¿En qué aspecto influyó la escuela en tu desarrollo como persona?
- ¿Qué función debe cumplir la escuelas en la sociedad.(la nuestra lo hace)?

- 1- Aspectos positivos no sabría decirle.
- 2 - Los aspectos negativos del colegio no son muchos, no hay una total rigidez en todos los preceptores osea hay algunos que son muy rígidos entonces el alumno no sabe como actuar.
Otro aspecto sería el de los chicos mayores que van a 4º y 5º año que e burlan de nosotros como si ellos fueran más, como si aparte de lo que les enseñan los profesores supieran más que nosotros.
También están los privilegios como con los alumnos y en algunos profesores la bronca que en cambio de dejar a fuera los problemas se la agarra con los chicos.
También la manera de poner las notas que tienen los profesores porque por ahy yo tengo yo tengo un MB y con la misma nota me pone un R. Entonces en eso tampoco estoy muy de acuerdo.
- 3- Mi propuesta sería que los preceptores y los profesores se pusieran de acuerdo para que nosotros podamos tener una buena educación. Y que los chicos mayores se den cuenta de que por que tengan dos o tres años más que nosotros no son más que unos nenes.
- 4- Con algunos es muy buena pero con otros es insoportable.
- 5- Lo más importante es que sepa explicar bien para que nosotros entendamos y que nos tenga paciencia.
- 6- Entre mis compañeros es pasable ahora con el resto del colegio como ya dije antes son muy burlones entonces hay que ignorarlo (ha algunos).
- 7- No me siento muy bien pero trato de pasar el rato. por que por más que no sea un colegio de primera yo se que el día de mañana voy a tener un título.
- 8- Me instruyó mucho, aparte yo de historia no sabia nada más que Belgrano, Sarmiento, San Martín, etc. En cambio acá aprendí mucho más desde el principio hasta el fin. En contabilidad también porque yo podría comandar un comercio.
Y en cuanto ha mi personalidad me hizo tomar la vida un poco más en serio.
- 9- La función de educar bien y me parece que en la nuestra esa función se cumple amedias.

Copia textual de la carta original.