

Capítulo 3

Las prácticas de evaluación

Steiman, Jorge (2008). Más didáctica (en la Educación Superior)

Introducción

EL NIÑO QUE FUE A MENOS

La señorita Claudia le preguntó a Ferro:

– ¿Quién fundó la ciudad de Asunción?

Ferro lo ignora y lo confiesa. La maestra intenta por otros rumbos.

– Tissot.

– No sé, señorita.

– Rossi.

Silencio. El ambiente se pone pesado porque quizá la señorita

Claudia enseñó aquello el día anterior.

– Maldonado.

Nada. Claudia frunce el ceño y ensaya unos reproches generales.

Frezza, el tano Frezza, lo sabe de algún modo misterioso. Es extraño el camino que siguen las nociones: suelen alojarse donde menos se piensa.

– Nuñez. López. Dall' Asta.

Tampoco. Frezza espera, sobrador, sin levantar la mano. Cosa de

manyaorejas, piensa.

La señorita Claudia se dirige a las niñas y pronuncia el nombre amado. Frezza está muy lejos para soplar y la morocha que lo enlo-

quece no puede contestar.

De pronto, la maestra lo mira.

– Frezza.

Y el niño taura, que tal vez necesita anotarse un poroto, se levanta, mira hacia el banco de la morocha y dice casi triunfal:

– No lo sé.

Si es que nadie lo sabe, estará bien no saberlo. Frezza se sienta y se oye entonces, como una horrible blasfemia, la voz de Campos,

injuriosa:

– ¡Juan de Salazar!

Pasaron los años. La morocha no conoció el amor de Frezza ni tampoco su gesto elegante y generoso.

Si alguien califica estas lecciones en alguna Libreta Celeste, Frezza tendrá un nueve. Y si ni siquiera existe esa Libreta, entonces tendrá un diez”

(Alejandro Dolina, 1988, en Crónicas del Ángel Gris).

Si hay algo que al pensarlo se nos representa a los docentes con un estereotipo clásico, eso es el aula. La imagen mental inmediatamente se convierte en una pintura en la que aparecen, con ciertos particularismos idiosincráticos, un espacio físico en el que se identifican alumnos (variarán las edades según el caso), un docente (¿variará el género según el caso?), un pizarrón (clásicamente negro, verde o los relativamente modernos blancos para escribir con fibrones) y pupitres o bancos o mesitas...

Pero el aula real, ese aula en la que trabajamos todos los días, lejos de cualquier estereotipo es increíblemente única. Y si decimos el 'aula de tercero' se nos aparecen con nombre y apellido las caras borrosas, toman cuerpo las escrituras a medio escribir del pizarrón y sentimos en la piel misma entrometerse las voces que encierran sus paredes:

“... no entiendo”

“... ¿qué te puso?”

“... no estudié”

“... lo que pasa que a mí esta materia no me gusta”

“... me saqué un diez”

Las voces del aula son el registro de lo que en ella transcurre y el registro de una parte de tu historia (¿cuántas horas de tu vida has pasado en un aula?). Las voces del aula son tu memoria, la memoria de tus alumnos/as, la memoria de tu profesión, la de la enseñanza, la del aprendizaje.

Y allí, en el aula, pensamos nuestro trabajo, actuamos y pensamos casi sin detenernos, urgidos por la espontaneidad de lo cotidiano. Quiero, por un instante, poder pensar 'mi' aula.

Me interno en ella y pienso en mí, en mi práctica y pienso con mis alumnos/as mi enseñanza, y pienso con mis alumnos/as sus aprendizajes. Y pienso el aula y pienso en mi esfuerzo y desefuerzo por plantear un 'escenario didáctico', por proponer genuinas situaciones de aprendizaje. Y pienso el aula y pienso mis prácticas de evaluación y se entrelazan estas reflexiones que aquí empiezo a construir.

Abro las puertas de mi aula y abro las puertas de cada aula. Y allí lo veo al tano Frezza conversando con Dolina acerca de la existencia o no de la Libreta Celeste.

1. La evaluación: una práctica compleja

Considerar a la evaluación como objeto de análisis y debate en el ámbito de la educación superior ha comenzado a ser hoy una práctica habitual y con cierto grado de aceptación en el interior de las instituciones y, aunque todavía con ciertas indiferencias y algunos rechazos o escepticismos, lo es también en el conjunto de los docentes. Es que, contrariamente a la concepción histórica que consideró a la evaluación como un proceso 'natural' (es 'naturalmente' como es, ¿qué es lo que hay que pensar acerca de ella?) cuyo mayor problema se reducía a confeccionar un instrumento adecuado y su mayor conflicto a soportar la 'cara de disgusto' o el 'susurro irreverente' de los desaprobados, en los últimos tiempos se ha ido tomando conciencia de su complejidad.

La 'naturalización' de un proceso complejo genera inexorablemente un reduccionismo distorsionante: se cursa, se toman parciales y luego finales y en consecuencia, los alumnos/as aprueban o no, ¿qué más?; estudian, demuestran lo que saben y en consecuencia, aprueban o no, ¿qué más?

La desnaturalización de un proceso complejo permite, por el contrario, pensar 'con' la complejidad: es mucho más que un

problema 'de' instrumentos, es mucho más que un problema 'de' los alumnos/as.

La investigación y la producción didáctica de las últimas décadas han generado múltiples reflexiones sobre esta práctica, investigaciones y producciones que nos permiten considerarla hoy desde una perspectiva amplia. Así, la problemática de la evaluación, puede pensarse también a partir de sus implicancias desde los docentes, desde la particularidad del contenido que es objeto de enseñanza, desde el ámbito de lo institucional, desde el marco amplio de lo social... En cada práctica de evaluación, se quiera o no, se implican los múltiples factores que la constituyen y que a la vez confluyen en ella. ¿O acaso no hemos escuchado alguna vez las voces¹ que a ella se refieren, directa o indirectamente?:

CASO 1: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'personales'*?

- "No sé qué me pasó en el final, me fui poniendo cada vez más nerviosa y en un momento ya no pude hablar más" (alumna de carrera universitaria explicando al propio profesor su desaprobación en la última unidad curricular de la carrera).
- "Hoy desaprobé a la mitad, debo tener un mal día" (profesor universitario en las mesas de examen del turno de diciembre).

CASO 2: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'sociales'*?

- "Llene esta planilla de solicitud del empleo, indicando el título que Ud. posee, el promedio de las notas que ud. ha obtenido en su carrera y el detalle de sus trabajos anteriores" (profesor universitario reproduciendo el discurso de una empleada del área de Recursos Humanos de una empresa considerada 'grande', a partir del relato de la experiencia que le había

¹ Corresponden a la reconstrucción de relatos de alumnos/as y profesores/as en Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades Nacionales acopiados en la propia memoria o en la memoria de colegas a quienes he pedido colaboración al respecto y de los cuales podemos recordar el contexto en el cual fueron dichos.

contado un ex-alumno cuando intentó una búsqueda laboral y fue descartado por poseer promedio inferior a seis).

- "Profesora, profesora yo sé que no hablo bien, pero quiero seguir... porque en mi casa nadie estudió y mi mamá y mi tía dicen: la Lore sí que va a ser maestra" (alumna de profesorado, llorando ante la desaprobación de la unidad curricular: "Espacio de la Práctica Docente II").

CASO 3: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'técnicos'*?

- "Voy a tomar un 'multiple-choise' porque son como 150 alumnos" (profesora universitaria ante el primer parcial de una unidad curricular del primer año de la carrera).
- "La verdad que no le entiendo la pregunta" (profesora de profesorado relatando sus propias dificultades para precisar las preguntas en los exámenes orales y haciendo referencia a una anécdota personal en la que describe el caso de un alumno que le contestó por tres veces consecutivas la frase encomillada).

CASO 4: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'epistemológicos'*?

- "En esta unidad curricular no sé qué tomar" (profesora de la profesorado ante la lectura del Plan de Evaluación Institucional en el que se acuerda tomar examen final en todas las unidades curriculares de la carrera).
- "Ésta tendría que ser promocional, si total no sirve para nada" (alumna universitaria analizando el plan de estudios y el régimen de evaluación de su carrera).

CASO 5: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'político-institucionales'*?

- "En el otro instituto pregunto más porque hay que ser más exigentes" (profesor de profesorado relatando diferencias en los exámenes finales entre los dos institutos estatales de formación docente en los que trabaja: uno 'prestigioso' -tal

como él mismo lo denominó— de la ciudad de Buenos Aires y otro del conurbano bonaerense).

- “Profesor, ¿le informaron que por decisión del Consejo Consultivo si desaprobara la cursada más del 40% de los alumnos, Ud. deberá confeccionar un informe justificando las causales de la reprobación?” (profesor universitario, relatando la experiencia vivida en una institución que estaba en proceso de constituirse como universidad privada reconocida).

CASO 6: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores ‘éticos’*?

- “¿Con lo que me pagan me voy a poner a corregir 60 parciales?, no... doy un práctico domiciliario en grupos y sólo corrijo seis o siete trabajos” (profesor de profesorado, caso típico del profesor-taxi según su propia apreciación).
- “Sentate en la última fila que cuando se llena el aula no puede pasar por los pasillos y te copias tranquila” (alumno de carrera universitaria aconsejando a una compañera que está estudiando para el primer parcial de una unidad curricular que él ya cursó).

CASO 7: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores ‘ideológicos’*?

- “Si no saben ni hablar... no pueden ser maestras; la forma de expresarse, de vestirse, de comportarse, también hace a la calidad de un maestro” (profesora comentando su primera impresión de un grupo de ingresantes a un profesorado antes de tomar la evaluación de ingreso).
- “Yo no voy a firmar nada porque al final cada profesor puede tomar lo que quiera” (alumna de profesorado ante el pedido de un compañero que promueve hacer un petitorio ante la Dirección para invalidar los parciales de la unidad curricular ‘Ciencias Sociales y su enseñanza I’ argumentando que fueron desaprobados los que no ‘pensaban’ igual que el profesor).

En cada práctica de evaluación, se quiera o no, se implican múltiples factores de diversa naturaleza que hacen de ella una práctica compleja. Y esta complejidad, enraizada en las tradi-

ciones históricas que la han caracterizado, la convierten en una práctica sobre la que es necesario reflexionar intensamente para hacer posible un análisis que nos modifique, en pos de trabajar con más profesionalidad, con más justicia, con más ética.

¿A qué me refiero con *las tradiciones históricas*? A que las prácticas de evaluación han tenido y tienen un componente histórico que da cuenta de su constitución como un tipo de prácticas en las que el único que evalúa es el docente, lo único que se evalúa es el saber de los alumnos, sus resultados son indiscutibles (en alguna época aún reconociéndose un error por parte de quien ha evaluado), se la usa como un instrumento de poder, como un instrumento de demarcación de la autoridad, como un instrumento de castigo... Si sumamos a la complejidad que tiene de por sí, el peso de sus tradiciones, resulta una práctica de fáciles desvirtuaciones. Algunas de ellas, vale la pena analizarlas: vamos por ellas.

2. Algunas desvirtuaciones en las prácticas de evaluación

La educación superior tiene sus particularidades y la evaluación en la educación superior tiene sus propias ‘patologías’ (Santos Guerra, 1996). Creo necesario tomar algunas de las que considero desvirtuaciones más relevantes de las prácticas de evaluación en la educación superior, con el mismo afán que expuse más arriba: reflexionar intensamente para hacer posible un análisis que nos modifique, en pos de trabajar con más profesionalidad, con más justicia, con más ética.

2.1. “Lo que está en juego en la evaluación es cuánto sabe el/la alumno/a”

Dos consideraciones por lo menos se desprenden de esta desvirtuación. La primera es la idea errónea de que lo que está en juego en la evaluación es una cuestión de cantidad de aprendizajes (‘cuánto sabe...’) más que una cuestión de calidad (‘qué y cómo lo sabe’). La pregunta por el ‘qué’, se refiere a la conside-

ración acerca de qué tipo de aprendizajes se han logrado, dando por hecho que, la acumulación de información es el más precario de los aprendizajes en comparación con otros de mayor relevancia, como por ejemplo, los procedimientos de análisis de las categorías conceptuales implicadas en un contenido, las relaciones entre las diversas categorías conceptuales presentes en diferentes contenidos o la resolución de problemáticas haciendo uso de los contenidos. He aquí, una sustitución: evaluamos cierto tipo de 'enunciación' de los contenidos y no un determinado tipo de trabajo cognitivo (o determinados tipos de trabajos cognitivos) con esos contenidos. Quiero decir que nos contentamos con que los alumnos/as hagan referencia verbal a los contenidos, hablen (o escriban) acerca de ellos, 'repitiéndolos' tal como aparecen en los textos (en el mejor de los casos) o en sus cuadernos de apuntes de clases (algo bastante frecuente y es el peor de los casos) en lugar de requerir algún tipo de reelaboración, de análisis complejo, de relaciones sustantivas, de integración de conceptualizaciones diversas, etc. con esos contenidos.

La segunda derivación es la limitación del proceso de evaluación al ámbito del aprendizaje de los alumnos/as. En todo caso evaluar los aprendizajes será uno de los objetos a evaluar, pero por cierto también la enseñanza necesita ser evaluada. Ya volveré sobre este punto más adelante.

2.2. "Sólo hay que evaluar lo que el/la alumno/a tiene que saber"

Lo que quiero decir es que, a veces, sólo evaluamos un saber prefijado dentro de una estructura de saberes que nosotros, arbitrariamente, hemos considerado como lo más relevante en el campo disciplinar de aquello que enseñamos. Insisto con la idea de 'solo evaluamos', porque coincido con la necesidad de establecer con claridad el objeto de la evaluación. Pero, ¿cuántas veces a consecuencia de ello, descartamos otros procedimientos de indagación que permitan a los alumnos/as poner en evidencia otros saberes relacionados con el contenido disciplinar y que no hemos preestablecido como lo necesariamente aprendible?

Cada alumno/a adulto/a, por las diferentes prácticas sociales en las que participa, por las diferentes historias personales que acumula, por los diferentes componentes de su estructura cognitiva, suele aprender dimensiones muy diferentes de un mismo objeto de conocimiento. ¿Cómo delimitar de manera tan definitiva qué es exactamente lo que tiene que aprender? ¿Es justo desaprobado a quien maneja otro saber—del campo disciplinar específico— que no sea el saber preestablecido?

No soy ingenuo, pero conozco más de un alumno/a que sabe mucho más y que sabe diferente de lo que yo espero que sepa.

2.3. "El principal sentido de la enseñanza es que aquello que se enseña será evaluado"

A veces enseñamos para evaluar, es decir, sólo enseñamos, porque eso que enseñamos lo vamos a evaluar. A veces, en nuestra primera clase, cuando estamos presentando la unidad curricular, sólo nos limitamos a hacer una minuciosa explicación de las condiciones requeridas para aprobarla. A veces creemos que los alumnos/as sólo están en la clase porque tienen que aprobar. Pareciera que la razón del tránsito de un alumno/a por las aulas tuviera por única finalidad el ser evaluado. Creo que inevitablemente, cuando éste es el supuesto de base, el interés por el conocimiento y el aprendizaje se sustituyen por un interés utilitario, en tanto que se estudia en primer lugar para aprobar y luego (y en ocasiones ni siquiera ello) para aprender.

Si les preguntáramos a nuestros alumnos/as cuáles son sus objetivos/deseos/metapas para el presente año en la facultad o el profesorado, ¿cuántos nos contestarían: "aprobar todo lo que estoy cursando"?; ¿cuántos nos contestarían: "aprender mucho"?

Por supuesto que no quiero ser simplista. Sé que 'aprobar' pone en juego tiempos de la vida personal, que resulta ser un desafío a la autoestima, que implica no volver a gastar en colectivos y apuntes para una unidad curricular que se ha cursado, que supone superar una dificultad... Pero me interesa que lo veamos desde los docentes, desde nosotros. ¿Cuánto tenemos que ver nosotros en hacer de la evaluación y sus consecuencias (aprobar

o no aprobar) el eje primordial del aprendizaje? ¿Cuántas veces nuestro interés por enseñar queda sepultado bajo nuestra preocupación por evaluar? ¿Cuántas veces lo único que realmente preparamos con antelación es la prueba que vamos a tomar?

2.4. "Evaluación y enseñanza son procesos independientes"

Quiero plantear ahora otro extremo. En ciertas ocasiones, consideramos a la enseñanza y a la evaluación como dos procesos sin relación entre sí. Más grave resulta ser esta distorsión en el ámbito universitario, en donde es bastante habitual que la enseñanza esté a cargo de docentes adjuntos o jefes de trabajos prácticos y la evaluación sea diseñada por el docente titular. Si la cátedra es un verdadero equipo de trabajo esta división de funciones no tendría porque convertirse en un problema ya que todos los integrantes están al tanto de los que está sucediendo en la cursada de la unidad curricular. Pero si esto no es así... es esperable que el tipo de tareas (consignas de prueba) solicitadas en la evaluación no necesariamente se correspondan con los contenidos realmente enseñados. ¿Quiénes 'sufren' las consecuencias? La respuesta es obvia.

La enseñanza y la evaluación no pueden estar disociadas. Arriesgo a decir que si evaluamos contenidos o requerimos cierto tipo de trabajo cognitivo con los contenidos que no han sido previamente objeto de enseñanza, estamos 'traicionando' a los alumnos/as (y que hayan sido objeto de enseñanza supone que han sido trabajados de ese modo en las clases o que se han derivado trabajos de elaboración domiciliarios de ese modo). Arriesgo a decir que cuando se nos ocurre 'innovar' en el momento de la evaluación presentando formatos (por ejemplo un formato de prueba escrita) que no han sido trabajados previamente durante nuestras intervenciones de enseñanza, estamos 'traicionando' a los alumnos/as.

2.5. "La evaluación es un punto de llegada"

No quiero entrar en la dicotomía proceso-producto por dos razones: por un lado, mucho se ha escrito acerca de ello, pero por otro, creo que es una falsa antinomia: evaluamos procesos y productos.

Cuando manifiesto que tomamos la evaluación como un punto de llegada, me refiero a que a veces, una vez tomada una prueba parcial o un examen final solemos considerar que algo terminó y algo nuevo empieza. El tema es que esa evaluación supone alguna comunicación de la apreciación que hacemos del rendimiento evidenciado, digo, supone comunicar una nota. El problema es que, cuando esa nota no evidencia un buen rendimiento académico de algunos alumnos/as, ¿algo terminó? Un supuesto de ese tipo, ¿no deja librado a la buena suerte de los alumnos/as el qué hacer ante lo no aprendido? ¿Ya no hay más nada que enseñar acerca de aquello que no se ha aprendido? ¿No necesitan los alumnos/as algún tipo de orientación, algún nuevo tipo de intervención de enseñanza para poder aprender lo no aprendido?

Vuelvo sobre la ingenuidad. Sé que no podemos atender a cada uno en especial, sé que hay un tiempo para enseñar que lo delimita la duración del cuatrimestre o del año, sé que en algunas oportunidades un desaprobado es sólo una cuestión de 'falta de estudio', sé que en algunas carreras tenemos comisiones muy numerosas, pero aún así, creo que no podemos quedarnos con un simple: "para la próxima vez estudiá más", porque sé también que en muchos casos, arriesgo a decir en muchísimos casos, ese alumno/a que desaprobó estudió o cree que estudió o hizo todo lo que estaba a su alcance para estudiar. Su problema es que no aprendió todavía cómo hacerlo, no logró internalizar el tipo de lógica particular que caracteriza a las categorías conceptuales y problemas que trata un campo determinado del conocimiento, no logró entender el planteo de los textos o la resolución de los problemas. ¿Qué nos hace suponer que la próxima vez podrá lograrlo sin ningún tipo de nueva intervención desde la enseñanza? ¿Por qué creemos que un recuperatorio es sólo una nueva oportunidad de demostrar que se aprendió lo que había que

aprender y que no nos corresponde hacer nada entre la primera evaluación y ese recuperatorio?

2.6. "La evaluación final comienza bajo el supuesto de descubrir qué es lo que el alumno/a no sabe"

La evaluación final es 'detectivesca', se trata de descubrir al 'asesino de conceptos' y esa alumna con cara angelical que está sentada frente a nosotros rindiendo el final es 'sospechosa'; también lo es aquel alumno trajeado que viene del trabajo, y el que se sienta siempre en la última fila y hasta ese que se sacó 10 en los parciales. Hay que 'pescar' qué es lo que no saben porque... ¿Por qué ese manto de sospecha? ¿Por qué pareciera que siempre tratamos de hurgar allí, en lo más cercano al desconocimiento? ¿Por qué tendemos a convertir el examen final en exactamente lo contrario a lo que una evaluación de cierre debiera ser: un momento de 'gloria'?

El examen final es todo un tema en sí mismo. Salvo algunas excepciones, no coincide en términos generales con la promoción directa. Sigo pensando que el examen final permite rever la unidad curricular trabajada a lo largo de un curso, permite establecer una integración y un conjunto de relaciones conceptuales nuevas que sólo se logran cuando se trabaja con esa totalidad que es la unidad curricular, cuando se retrabaja con ella. Pero tampoco adhiero a convertir esa instancia en un cazabobos, a hacer de ello un ping-pong de preguntas acerca de cuestiones deshilvanadas entre sí, a convertirlo en un 'martirio'.

Pero lo que me preocupa, es que, en general, ni siquiera nos cuestionamos qué es lo que estamos proponiendo como instancia de cierre final y tendemos a 'tomar' examen casi como en un juicio, pero sin abogados defensores. Y algo que todavía me preocupa más: que ni siquiera nos damos cuenta.

2.7. "La corrección de un parcial escrito se reduce a poner una nota"

La 'corrección' tiene estilos de lo más diversos: devolvemos una prueba con la nota y ningún señalamiento, devolvemos con

'cruces' en los párrafos en los que aparecen errores y una nota, devolvemos con brevísimos comentarios al tipo de 'mal elaborado', 'error conceptual', 'falta de lectura', 'no' y una nota. Parece que siempre, lo que nos une, es que devolvemos marcando el error y calificando a partir de ello.

Siendo así las cosas, hay algunas cuestiones que tendremos que pensar seriamente. Por ejemplo: ¿cómo hace un alumno/a para revisar su error si no se lo orienta al respecto? Escuchemos sus comentarios: "yo se lo expliqué pero no como él quería"; "quiere que lo ponga con las palabras del libro". ¿Quién no escuchó alguna vez esto? ¿Es que los alumnos/as son tan necios que no se dan cuenta cuando se equivocan y nos echan la culpa a nosotros de sus fracasos? ¿O es que nosotros no logramos que una evaluación devuelta sea un disparador para el aprendizaje?

Y además, ¿por qué las buenas resoluciones tienden a no recibir ningún tipo de estímulo? ¿Por qué creemos que la nota es suficiente y que un alumno/a entenderá que una nota alta demuestra...? ¿Qué demuestra? Un alumno/a puede entender que una nota alta demuestra que estudió, otro que hizo un buen desarrollo conceptual, otro que estuvo original, ¿por qué no les comunicamos a sus autores lo que nos produce a nosotros la lectura de un buen parcial?

Una vez más no quiero ponerme en el lugar de los idealismos. Sé que acumulamos horas-clase a lo largo del día, sé que las horas-corrección no parecen estar contempladas en nuestro salario, sé que estamos frente a cursos numerosos. Pero saben qué, cuando éstos no son los condicionantes, cuando los cursos son de pocos estudiantes, cuando nosotros podemos trabajar en mejores condiciones, actuamos de la misma manera. Es para pensarlo.

2.8. "Las notas son necesarias e imprescindibles"

La legión de los defensores de las notas tiene muchos adherentes. Escuchamos al respecto distinto tipo de argumentaciones: que estimulan a los más aptos, que si no existieran los alumnos/as estudiarían sólo lo mínimo para aprobar, que son

un referente para dar cuenta de cómo va el estudio, que en el mercado laboral el promedio del título tiene mucho peso...

Contra los argumentos es posible contra-argumentar: que se puede estimular de maneras muy diversas y no sólo con notas, que las experiencias en las que se han usado escalas más reducidas que las numéricas, incluyendo las bipolares de aprobado-desaprobado, no evidenciaron que los estudiantes estudiaran menos o peor por ello, que se puede referenciar la marcha del estudio con cualquier otro tipo de comunicaciones, que la escuela no puede usar notas sólo porque el mercado las necesita...

La legión de los detractores de las notas tiene menos adherentes. Pero esos pocos argumentan que generan competitividad, que son arbitrarias (¿qué diferencia real hay entre un cinco y un seis?), que llevan inevitablemente a trabajar con patrones de medida...

Personalmente me resulta mucho más coherente usar la escala 'aprobado-desaprobado'. Creo que el mito es creer que no hay evaluación sin nota y el mayor problema es la deificación de las notas y el reduccionismo de la evaluación a una cuestión de calificaciones. Creo que también podemos desnaturalizar el uso de la nota y pensar que podría ser posible evaluar sin atarnos a las notas o evaluar combinando devoluciones cualitativas con escalas cuantitativas. A lo mejor, probando, nos sale mejor.

2.9. "Los 'choise'² son objetivos"

Tenemos invasión de pruebas tipo múltiple-choise. En los ingresos se reproducen cual conejos. Entiendo que resulta un instrumento operativo cuando las comisiones de alumnos/as son masivas. Pero desestimo el carácter de 'objetivas' para quien las defiende como tales. En todo caso, lo objetivo de los choise, es la sumatoria de puntajes que da como resultado una calificación.

La supuesta objetividad se pierde si las analizamos en cuanto a su elaboración: ¿la tarea (los ítems) seleccionada evalúa lo verdaderamente importante?; ¿es ésta una representación valiosa

2 Tomo aquí el nombre genérico de 'choise' para denominar a las 'pruebas objetivas' —a las que me referiré más adelante— ya que así se las reconoce en general en la cotidianeidad de las instituciones de educación superior.

de aquello que supuestamente debía aprenderse?; ¿lo que se ha colocado como bibliografía obligatoria, permite aprender conceptos y trabajos cognitivos con esos conceptos para responder a lo que se pregunta en una tarea?

La supuesta objetividad se pierde también si la analizamos en cuanto a la asignación de puntaje: ¿la asignación de puntajes a la tarea permite valorar discriminando los saberes relevantes de los saberes no tan relevantes?

Todas las respuestas posibles a estas preguntas indican el carácter 'subjetivo' de cualquier propuesta de evaluación.

2.10. "Proponer la autoevaluación es hacer demagogia"

Estoy hablando de autoevaluación, no de autocalificación. Estoy hablando de un procedimiento por el cual, necesariamente, todos tendríamos que pasar para poder revisar nuestras prácticas de enseñanza y por el cual todos los alumnos/as tendrían que poder pasar para revisar sus prácticas de aprendizaje.

Autoevaluarse es poder emitir un juicio valorativo sobre un proceso que se está viviendo (por ejemplo el enseñar o el aprender) y sobre los resultados provisorios alcanzados, hasta cierto momento, en dicho proceso. Autoevaluarse es poder analizar con criticidad, identificando obstáculos, descubriendo logros, es poder hacer un ejercicio metacognitivo, es el más democrático de los procedimientos porque hace partícipe a todos los que han estado involucrados en un proceso áulico, empezando por uno mismo.

Autocalificarse es otra cuestión. Poner a los alumnos/as en la 'obligación' de colocarse una nota o solicitar una opinión al respecto de qué nota se asignarían, en principio, no estoy de acuerdo. Y no lo estoy, por lo menos, dentro del contexto en el cual llevamos a cabo este tipo de prácticas: sin discusión previa respecto de los criterios con que se asignan notas, sin discusión previa respecto de qué es lo ponderable en la evaluación que se propone, ni una discusión sobre lo que se propone y ni sobre el trabajo que se propone con un objeto de conocimiento.

Y además, por una cuestión de tender al mayor equilibrio objetivo posible, me parece que ese trabajo 'engorroso' es obligación de los docentes.

2.11. "La calidad de la formación en la educación superior se soluciona con un buen sistema de exámenes (de ingreso y/o de egreso)"

Los años '90 dejaron huellas profundas en el sistema educativo. Las políticas educativas –de neto corte neoliberal–, instalaron la racionalidad evaluativa bajo el slogan del mejoramiento de la calidad. De allí que 'calidad' y 'evaluación' se tornaron inseparables. He aquí la primera faceta de esta distorsión: concebir el mejoramiento de la calidad desde la concepción que deposita en la evaluación la mágica solución de la mejora.

La reducción presupuestaria o la mediáticamente llamada 'racionalidad en el gasto', conllevó a la necesidad de actuar al interior del sistema atendiendo las nuevas demandas, con igual o –en términos reales– menor presupuesto para el área, es decir 'haciendo más' con 'menos gasto'. El discurso político sepultó los históricos postulados de la ampliación de oportunidades educativas gestadas en la década de 1960 para instalar lentamente dos ideas complementarias: la idea de la restricción al ingreso para garantizar la calidad del sistema formativo, junto a la idea del control de la idoneidad de los egresados para garantizar la calidad del ejercicio profesional. Y en ambos casos el instrumento, es el examen: examen de ingreso, examen de egreso. A pesar de ello, en Argentina se ha resistido particularmente esta lógica desde nuestra más pura tradición: las ideas reformistas del año 1918.

"[De esta manera, el] examen aparece permanentemente como un espacio sobredeterminado. En este espacio se tiene la mirada puesta. Es observado por los responsables de la política educativa, por los directivos de las instituciones escolares, por los padres de familia, por los alumnos y finalmente por los mismos docentes. Si bien cada grupo social puede tener su representación en relación con el papel que juega el examen, todos estos grupos coinciden en términos globales en esperar que a

través del examen se obtenga un conocimiento 'objetivo' sobre el saber de cada estudiante. Pero el examen es sólo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución del subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando se atiende ni a la conformación intelectual de los docentes ni al estudio de los procesos de aprender de cada sujeto, ni a un análisis de sus condiciones materiales. Todos estos problemas, y muchos otros que convergen detrás del examen, no pueden ser resueltos favorablemente sólo a través de este instrumento (social)" (Díaz Barriga, 1990).

2.12. "Los docentes necesitamos capacitación específica sobre herramientas de evaluación"

Quiero cerrar estas distorsiones con esta última apreciación. Escucho con mucha frecuencia reclamos institucionales acerca de la necesidad de instrumentar procesos de capacitación docente referidos a temáticas de evaluación. No es que no crea que necesitemos capacitación –por cierto una práctica bastante relegada en la educación superior– pero el problema radica en que la demanda es una demanda 'técnica'. Es decir, es un reclamo centrado únicamente en una actualización de los docentes en torno al 'aprender a tomar mejores exámenes'. Quiero volver a citar a Díaz Barriga porque creo que mejor que nadie plantea con precisión el problema de convertir una cuestión de fondo –la evaluación como problema social y político– en una cuestión de forma –la evaluación como problema de instrumentos–.

"(...) el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. (...) Es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder (...).

Los problemas de orden social: posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo, estructura de la inversión para el desarrollo industrial, etc. son trasladados a problemas de orden técnico: objetividad, validez, confiabilidad. La discusión que se realiza en este nivel de la problemática desconoce la conformación de la misma” (Díaz Barriga, 1990).

También Susana Celman interroga, desde otra lógica, el problema ‘secundario’ de la mejora de los exámenes:

“La mejora de los exámenes comienza mucho antes, cuando me pregunto: ¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?” (Celman, 1998).

He aquí, en ambos autores, una clara alocución respecto de aquello a lo que quiero referirme. El problema de la evaluación en la educación superior (cuando se lo reconoce como problema) no se soluciona capacitando a los docentes para que elaboremos mejores ‘choise’, o tomemos parciales con problemáticas que eviten la repetición memorística de los contenidos. El problema de las prácticas de evaluación en la educación superior no es, en principio, un problema técnico, un problema de herramientas para evaluar. Si bien, soy de los que adhieren a la necesidad de inscribir una Didáctica que trabaje en torno a sugerencias prácticas y de ciertas pautas de acción (Steiman, 2004), creo a la vez, que no se puede, en el interior de las instituciones de la educación superior, obviar el debate en torno a la significación social implicada en las prácticas de evaluación de las que participamos.

3. Y entonces, ¿qué es evaluar?

Defino la evaluación como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en el cual se

interviene en un determinado contexto sociohistórico³ particular y que, a la vez que posibilita tomar decisiones, exige desde el diálogo con quien esté involucrado, argumentar justificaciones del juicio de valor realizado. En el ámbito del aula, ese aspecto de la realidad se refiere, fundamentalmente, a las prácticas de enseñar y aprender, y es por ello que quisiera llamar a este proceso: evaluación didáctica. En síntesis, defino a la evaluación didáctica como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as –por medio de enunciados argumentativos– el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica .

Así, la evaluación no es una práctica espontánea o de intuición pragmática (De Ketele, 1993) sino una práctica instituida (Barbier, 1993), es una práctica deliberada y socialmente organizada, de innegables consecuencias personales y sociales.

Así definida, convendría entonces diferenciar la evaluación didáctica de por lo menos dos prácticas con las que, en ocasiones, suele asimilársela:

- La evaluación como control: existe control cada vez que la evaluación sólo trata de una serie de operaciones cuyo aparente resultado es la emisión de una información referida al funcionamiento concreto de una actividad de formación (Barbier, 1993). La evaluación como control intenta garantizar que algo previsto está sucediendo, tal como había sido previsto y, en caso de que así no sea, ‘corregir’ su desvío.

³ No quisiera abusar del uso del término ‘sociohistórico’ el cual aparece a veces indiscriminadamente ligado a cualquier tipo de discurso ‘social’ y supuestamente ‘crítico’. Pero lo veo aquí pertinente para referirme a los contextos particulares de sociedad, escuela, objeto de conocimiento, grupo de alumnos/as, docente, configurados en un tiempo y un espacio.

- La evaluación como medición: la evaluación reconoce una larga historia en la que se concibió al proceso evaluador como un proceso de medición. El paradigma docimológico (De Ketele, 1993) redujo la evaluación a la examinación, de allí el término 'docimología' que se refiere a la 'ciencia de los exámenes'. De la mano de la pedagogía experimental esta concepción, aunque con rasgos distintivos en diferentes décadas, entiende que la evaluación es una cuestión de puntajes asignados a pruebas o una actividad de comparación entre una producción escolar que debe evaluarse y un modelo de referencia. La existencia de un modelo de referencia obliga a instalar un 'patrón de medida' desde el cual comparar. Y así dadas las cosas, la evaluación entonces se estandariza y se convierte en un proceso que se define con exclusividad desde su aspecto técnico: la decisión acerca del instrumento que se utilizará para 'medir' y al cual todos los sujetos evaluados deberán 'acomodarse'. Esta concepción 'matemática' de la evaluación considera que el evaluar es una cuestión que se resuelve determinando qué es lo que hay que medir y cómo va hacérselo (Ebel, 1977).

Hecha esta diferenciación, quiero desagregar entonces la definición dada para presentar algunos problemas inherentes a las prácticas de evaluación que iré desarrollando más adelante:

- "(...) proceso que": aparece desde aquí la referencia a la evaluación como proceso y no como punto de llegada, como resultado o como una instancia desarticulada entre las prácticas que involucra (concretamente las de enseñar y aprender). La idea procesual de la evaluación la presenta como un conjunto de acciones que se realizan y suceden en el tiempo con una determinada intencionalidad. La idea de proceso, así, no sólo se vincula con la idea de la continuidad, intencionalidad y tiempo sino también con la idea de integración de las acciones entre sí para que el proceso se constituya como un acontecer articulado y coherente. Cuando evaluamos o nos evaluamos necesitamos asumir esta concepción procesual para no convertirla en una 'instancia' fragmentada y arbitraria.
- "(...) a partir del conocimiento y comprensión de cierta información": la referencia al conocimiento y comprensión de la

información plantea en primer lugar la pregunta referida a qué es lo que se desea conocer y comprender y luego, y en razón de ello, la pregunta referida a cómo se hará para conocer y comprender esa información.

- "(...) desde una actitud dialógica": la evaluación didáctica no puede concebirse en ningún caso como un proceso unilateral, sencillamente porque, por lo menos hay dos partes involucradas. Si cualquiera de ellas asumiera una actitud de imposición, de autoritarismo, de soberbia o de indiferencia, atentaría contra el carácter esencialmente humano que es propio de cualquier actividad pedagógica. Sin diálogo no es posible conocer, ni comprender, ni valorar, ni tomar decisiones. O más aún, sin diálogo probablemente aquello que se crea conocer y comprender no será tal y aquello que se valore y se decida no será adecuado. Siempre vigente, nadie mejor que él para aclararlo: "No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (...). Existir, humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo (...). Si diciendo la palabra con que pronunciando el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación como tales (...). Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro" (Freire, 1974).
- "(...) emitir un juicio de valor": ahora la referencia del análisis nos obliga a detenernos en la idea del "juicio de valor", que en correspondencia con la idea referida a que "exige comunicar a docentes y/o alumnos/as –por medio de enunciados argumentativos– el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica" nos obliga a pensar tanto en el problema de quién emite el juicio valorativo como en el problema de la devolución de la evaluación y en aquello que se suscita a partir de la evaluación realizada. Y estamos aquí frente a, lo que por lo menos para mí, constituye uno de los nudos centrales de

la evaluación: ¿qué hay después de una evaluación formalizada?, ¿qué es necesario hacer después de una evaluación formalizada?

- "(...) acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje": se desprende de este enunciado el tema del 'qué' evaluar y desde allí al problema de los criterios de evaluación.
- "(...) en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente": estamos aquí frente a ciertos condicionantes o, si se quiere, frente a variables contextuales que direccionan, que favorecen u obstaculizan, que hacen que los factores intervinientes (véase punto 1: "La evaluación: una práctica compleja") sean de mayor o menor peso, que exigen ser considerados a lo largo de todo el proceso evaluador.
- "(...) posibilita tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia", nos hace detener particularmente en el sentido de la evaluación y especialmente en las decisiones a tomar a partir de la comprensión de la vinculación entre la información que se obtiene y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje involucradas.

Realizadas las primeras aclaraciones conceptuales y definido mi propio posicionamiento respecto a las prácticas de evaluación, considero ahora necesario desarrollar algunos planteos conceptuales y algunas sugerencias prácticas que anticipo a partir del esquema enunciativo que muestro más adelante y aunque no seguiré el orden organizativo que muestra el mismo (sólo intento mostrar las dimensiones a las que me referiré), consideraré cada una de dichas temáticas en las páginas siguientes.

Me permito realizar antes dos aclaraciones:

- la primera tiene que ver con las hipótesis hasta aquí vertidas: considero crucial abordar la evaluación como una práctica compleja y partir de una posición que asuma la necesidad de desnaturalizar las prácticas instaladas para trabajar en

torno a nuestras propias desvirtuaciones y a nuestras buenas resoluciones;

- la segunda, es que habiéndome referido en primerísimo lugar a las razones que motivan la puesta en marcha de un proceso complejo como es la evaluación, que se direcciona de modo diferente según sean unas u otras las intenciones de quien evalúa y los usos que se hagan de sus resultados, entonces ahora me permito incluir algunas ideas y propuestas relacionadas con el carácter práctico de la evaluación, ya que a la vez que veo la necesidad de instalar un debate sobre el sentido y la direccionalidad de las prácticas, también me parece necesario abordar cuestiones referidas a la instrumentación, a la dimensión 'técnica' a la cual me he referido antes. Para trabajar esta dimensión correré el riesgo de ejemplificar sólo a los efectos de mostrar mis propias elaboraciones prácticas que de ninguna manera podrán universalizarse ni tomarse como modelos.

LA EVALUACIÓN COMO UNA PRÁCTICA COMPLEJA	El problema acerca del objeto de la evaluación	las prácticas de la enseñanza como objeto
		las prácticas de aprendizaje como objeto
	El problema acerca del sujeto de la evaluación	el docente como sujeto evaluador
		el alumno/a como sujeto evaluador
	El problema acerca de los instrumentos de la evaluación	instrumentos de evaluación de la enseñanza
		instrumentos de evaluación de los aprendizajes
	El problema acerca de los momentos de la evaluación	la evaluación inicial
		la evaluación de seguimiento
		la evaluación parcial
		la evaluación final