

La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza.

Litwin E., y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador. Argentina, 1998.*
(Ficha Bibliográfica)

Litwin, Edith.

La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza.

La evaluación como campo de controversias: una cuestión didáctica – Tema central, Periférico o Borde de la agenda.

Reconocemos a la evaluación integrando el campo de la didáctica, definida como la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza. En dichos campos algunas dimensiones tales como el contenido del método han sido centrales, en tanto la evaluación si bien formó parte de la agenda clásica de la didáctica, no tuvo ese rango de centralidad. Sin embargo, el problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia. Dicha importancia fue adquirida como resultado de una “patología”: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. El docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones.

En las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. El profesor cuando enseña un tema, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación. Estos debates acerca de la centralidad como patología podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza. Lo patológico sería considerarlo como el lugar de información indiscutible respecto de los aprendizajes de los estudiantes y no como un lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos del enseñar de los docentes. Es también patológico que la evaluación estructure las actividades docentes.

Las paradojas de la evaluación de las prácticas de enseñanza o de la supervisión docente.

Desde una perspectiva didáctica, el concepto de evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos, que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde una perspectiva didáctica, significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender. En esta situación bipolar y de mutuas relaciones, tales acciones en el contexto de la didáctica tuvieron significaciones diferentes. La evaluación de las prácticas fue planteada como un tema de supervisión docente y tuvo la característica del control de la actividad. No se la planteó como metodología para el mejoramiento de las prácticas.

La evaluación de las prácticas como problema didáctico es casi inexistente. Sin embargo, en los procesos de formación docente, las prácticas experimentales o residencias como procesos formativos plantearon un lugar para su evaluación, asociados a los procesos preactivos, esto es, al diseño de las prácticas. Pero al hacerlo sus implicancias fueron las mismas de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos – en estos casos los alumnos residentes o practicantes– y nunca asociadas al lugar profesional de la práctica.

Algunas contradicciones en la evaluación de los aprendizajes.

En relación con la evaluación de los aprendizajes como campo y problema, esta estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez, con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o de la transferencia de algunos temas o problemas.

La suposición de la que parten estas evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren o dentro de un curso escolar y que, para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones formalizadas en las que la medición puede ser realizada. Esta situación es

controvertida para nosotros, en tanto reconocemos que los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno/a se encuentre fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza.

Otras de las cuestiones controvertidas de las prácticas evaluativas es el papel que cumplen las ideas que los docentes tienen acerca de los aprendizajes de los alumnos. Rosenthal y Jacobson, describió el papel de las creencias de los docentes en los procesos del aprender de los estudiantes. Mostraron como las expectativas que los docentes tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en una profecía que se cumple inexorablemente. Buenos y malos alumnos desde las representaciones de los docentes generan buenos y malos rendimientos. Por otra parte, el halo, que rodea a algunas de las conductas de los estudiantes, como el orden, la buena letra, la participación en clase, tiene influencia en las evaluaciones que realizan los docentes, incrementando o disminuyendo las calificaciones según los casos.

La evaluación un análisis desde algunas derivaciones de la psicología cognitiva.

Analizar la evaluación desde la perspectiva de una enseñanza que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, significa reconocer las posibles maneras de comprender de los estudiantes, tanto por parte de los docentes como de los propios alumnos. Ese proceso de reconocimiento conformaría también un proceso de conocimiento que se integraría a la situación de enseñanza.

La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. La evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente. El lugar propicio, tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso. Carece de sentido la adquisición de una actitud evaluativa constante porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscritos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de una materia o tema. Por otra parte, las propuestas de construcción del conocimiento en las situaciones que lo posibilitan, dan cuenta de las situaciones de transferencia, permiten pensar los problemas del campo, tratan de resolver problemas reales y se constituyen, en procesos de resolución de los problemas genuinos y consistentes con el campo de conocimientos de que se trata.

Desde esta perspectiva, tanto la identificación como la búsqueda de problemas o la resolución de los interrogantes genuinos constituyen los mejores desafíos a la hora de comprender un campo de conocimiento.

En nuestra experiencia, los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo propuestas de reproducción de los conocimientos, en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado. Evaluar el almacenamiento de información, esto es, la memoria reconocida a largo o corto plazo en situaciones en donde el alumno recuerda hechos y datos, ha sido una práctica constante en los diferentes niveles del sistema educativo. Desde una perspectiva cognitiva, planteamos actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final. Nuestra propuesta consiste en reconocer los momentos clave en donde una buena información acerca de las características del aprender nos ayuda a mejorar el mismo aprendizaje, focalizando los problemas, las dificultades y los hallazgos.

El principal problema reside en la construcción de los criterios con que se evalúan las actividades. Éstos facilitan los juicios y permiten el mejoramiento de las prácticas o producciones que nos hayamos propuesto. Para cada actividad, es posible que, nos planteemos cuáles son los criterios que nos permiten reconocer su concreción. Los criterios son recursos muy potentes para evaluar las producciones de los estudiantes, pero son elaborados a partir de las experiencias. Son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades.

Lipman, desarrolla una serie de propuestas que generan derivaciones para las prácticas evaluativas. Sostiene como criterios la representatividad, la significación y la diferenciación cognitiva. Desde la representatividad, en un trabajo debiera reconocerse la implicación del tema tratado en el conjunto de los temas o cuestiones del campo; la significación refiere a advertir el valor o importancia del tema; y la diferenciación cognitiva considera el proceso reflexivo implicado; memoria, traducción, análisis, síntesis, resolución de problemas, etc. Entendemos el valor de explicitar a los estudiantes y en especial, aquellos que consideramos implícitos y sobre los que se generan múltiples mal entendidos. Por ejemplo, la presentación, la pulcritud, o la ortografía, suelen estar implícitos para el docente, pero no para los alumnos. Por otra parte, reconocer estos criterios y su valor en el momento de la evaluación nos permite aceptar el lugar que ocupan y no utilizarlos solamente para reafirmar nuestras ideas frente a las valoraciones de los aprendizajes de algunos estudiantes. Se reconoce pormenorizadamente el proceso reflexivo implicado, pero se evalúa global e integralmente las tareas realizadas. A la hora de seleccionar los criterios para evaluar las actividades, producciones, también importa la construcción de megacriterios que no son criterios relevantes

y confiables para emitir juicios y tienen fuerza o potencia comparados con otros. La consulta bibliográfica, un aporte original o la pulcritud en el análisis pueden constituir megacriterios en la evaluación. La índole de la tarea en la relación con el campo de conocimiento es la que favorece la concreción de los criterios a partir de los que reconocemos su valor, evaluar.

La evaluación y la comunicación didáctica.

Al analizar a la evaluación desde esta perspectiva reconocemos dos aspectos de la comunicación educativa. El primero consiste en que el o la docente entabla el diálogo con los alumnos para indagar lo que éstos desconocen e intentan ocultar. El segundo se refiere al carácter de la pregunta que hace el docente, en tanto sólo la efectúa, cuando sabe la respuesta.

En la conversación en clase podemos reconocer múltiples prácticas evaluativas que favorecen los procesos del pensar siempre que el clima del aula sea favorable a éstos procesos y no se encuentre sumergido en una práctica de medición. La ficción en la comunicación es una de las tantas expresiones de los ritos en las clases, mientras que las auténticas preguntas se configuran como el espacio privilegiado para la construcción del conocimiento. Cuando el maestro se constituye en un interlocutor más hábil y con más experiencia, permite que los estudiantes planteen sus hipótesis más arriesgadas, sus intuiciones o sus interrogantes sin temer que, con estas intervenciones, el docente descubra las ignorancias.

Las preguntas de los alumnos le permiten al docente reconocer las maneras en que aquéllos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones. En una clase, favorecer los espacios para que los alumnos se interroguen e interroguen, aún cuando esto corte la exposición del docente, implica promover el pensar. Responder a las preguntas de los estudiantes, implica incorporar la pregunta en el discurso y ofrecer una respuesta que dé continuidad también al discurso.

Cuando el docente pregunta más de una vez, se encuentra con que el alumno responde rápidamente, sin detenerse a pensar. En estos casos, es conveniente solicitarle al alumno que se tome tiempo para pensar. Nos explicamos esta rápida respuesta de los estudiantes por las prácticas habituales de ensayo y error que generan un residuo cognitivo, estos es, una habilidad cognitiva nueva dada por el estímulo de nuestra cultura a esta manera de pensar. Paradójicamente, nos encontramos con que, en las situaciones de exámenes orales, los docentes realizan preguntas que sólo se pueden contestar con una respuesta rápida y, por tanto, conducente a esta situación de ensayo y error. Los tiempos de maduración de una idea o de reflexión más de una vez son tiempos diferentes a las prácticas de acreditación o certificación.

La evaluación en la buena enseñanza.

Gardner señala las características de un nuevo enfoque de la evaluación. En primer lugar, sostiene que debiera ponerse el énfasis en la evaluación y no en el examen, en tanto la primera privilegia la obtención de información en los ámbitos más informales y la segunda debate respecto de los mejores instrumentos para ámbitos neutros o descontextualizados.

Reconocemos que el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable. Muchas veces los docentes consideramos pertinente evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada alumno y por eso dos exámenes iguales obtienen calificaciones diferentes, porque reconocemos esfuerzos diferentes. Se constituyó en criterio, el esfuerzo o el logro del estudiante. En esos casos, se pondero el resultado del examen por el reconocimiento personal del estudiante. En otros casos se adopta un criterio normativo que nos hace evaluar según lo que el grupo responde. El mejor trabajo obtendría la nota máxima y desde esa construcción comparativa evaluamos al resto del grupo.

La construcción de criterios, el análisis de progreso de los estudiantes o la construcción de la calificación desde el rendimiento máximo en un grupo, constituyen las maneras habituales de calificar. El problema reside en que muchas veces utilizamos una u otra forma para justificar la nota que hemos construido previamente al examen del alumno. Es así como a uno lo evaluamos por el progreso a otro porque es el mejor examen, a otro por la creatividad de su propuesta. Con esto queremos expresar que no negamos la posibilidad de incorporar criterios diferentes de manera coherente, sino que rechazamos toda forma de evaluación que implique la búsqueda confirmatoria de nuestras suposiciones.

Una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción: reproducción de la información –obtenidas en clase o a partir de lecturas– resolución original de problemas o resolución que da cuenta de un sistema de aplicación, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de niveles diferentes de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etc. Construir y exponer los criterios también permiten reconocer si existen criterios implícitos referidos a las normas de presentación, prolijidad u ortografía, y cuál es el valor de estos criterios.