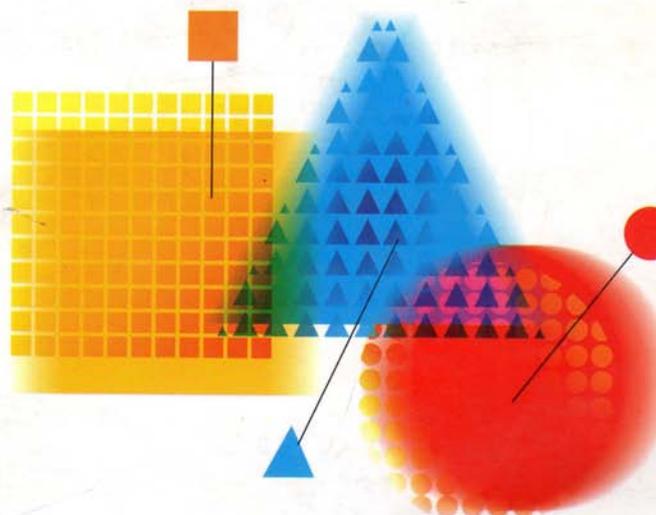


*Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin
y María del Carmen Palou de Maté*

La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo

 *Paidós Educador*



LA EVALUACIÓN: CAMPO DE CONTROVERSIAS Y PARADOJAS O UN NUEVO LUGAR PARA LA BUENA ENSEÑANZA

Edith Litwin

Para Ángeles y Marisa

El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica. Este artículo intentará abordar algunas de las controversias en este último terreno, el de la didáctica, presentándolas a partir de un análisis crítico y de las nuevas derivaciones de los enfoques cognitivos. Inscuiremos el análisis de estas discusiones en el estudio de la evaluación en relación con las prácticas de los docentes y las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes. Nos interesa desarrollar algunas reflexiones en torno a la evaluación desde nuestra concepción de una nueva agenda de la didáctica, lo cual implica inscribirla en las derivaciones de la psicología cognitiva, fundamentalmente, en la clase reflexiva, en la comunicación didáctica y desde la problemática moral que entraña. Por último, incluimos el análisis de un caso que nos permite reconocer las categorías descritas y señalar los problemas con los que hoy nos enfrentamos.

LA EVALUACIÓN COMO CAMPO DE CONTROVERSIAS: UNA CUESTIÓN DIDÁCTICA
—TEMA CENTRAL, PERIFÉRICO O DE BORDE DE LA AGENDA—

Reconocemos a la evaluación integrando el campo de la didáctica, definida como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza. En dicho campo, algunas dimensiones tales como el contenido y el método han sido centrales en tanto las ideas y la prácticas de la

enseñanza se han configurado en torno a ellas. Otras cuestiones como el currículo, las estrategias o la evaluación, si bien formaron parte de la agenda clásica de la didáctica y se consolidaron como categorías del debate didáctico, no tuvieron ese rango de centralidad. Sin embargo, el problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia. Pero 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. De esta manera, 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.

Díaz Barriga analiza estas cuestiones refiriéndose a la evaluación como el lugar de las inversiones (Díaz Barriga, 1993). Es el examen, según este autor, el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos y el que favorece que el debate educativo deje de ser un problema conceptual para convertirse en un problema técnico. Son las inversiones las que traicionan la función que se le pretende asignar al instrumento.

Nosotros sostenemos, además, que 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. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación. Sin embargo, 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 así 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

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto 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, sino que adquirió un lugar de reconocimiento de su existencia. Instancias muy formales o totalmente formalizadas a través de un instrumento permitieron acreditar o reconocer la existencia de dichas prácticas para la continuidad del ejercicio docente.

Por otra parte, diversas metodologías para el análisis de las prácticas, estudios sobre el pensamiento del docente y su relación con ellas, dan hoy cuenta de que la evaluación se constituye en un tema de interés. Sin embargo, se lo aborda como nuevo objeto problemático desde la metodología de investigación y fundamentalmente como reconocimiento de un tema que puede ser objeto de estudio en tanto da cuenta de categorías que estaban soslayadas en el análisis de las prácticas docentes. Con esto queremos significar que 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, en general, 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, ésta siempre 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 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 más 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 los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza.

En más de una oportunidad la evaluación, además, plantea una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella y así poder reconocer fehacientemente los aprendizajes. Son característicos de estas situaciones el estrés o el shock admitidos como la situación habitual de los exámenes. Estas prácticas no tienen por objeto reconocer lo aprendido, sino analizar lo consolidado o lo que resiste pese a la presión o en una situación de tensión. Evidentemente, esto es ajeno a un ambiente natural en donde se reconozca un aprendizaje o se favorezca su concreción.

También, en la búsqueda de reconocer verdaderos procesos de transferencia, muchas veces las evaluaciones implican exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza. La evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo.

Otra 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. Un estudio clásico de la literatura pedagógica como el de Rosenthal y Jacobson describió el papel de las creencias de los docentes en los procesos del aprender de los

estudiantes (Rosenthal y Jacobson, 1980). En el trabajo de investigación que realizaron mostraron cómo 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. En nuestra experiencia, la instalación de un alumno en bueno o malo por parte de docentes, autoridades escolares, padres y desde el mismo alumno genera actitudes hacia el estudio, cumplimiento y esfuerzo en el mismo sentido de la instalación. En un estudio de las calificaciones que los docentes adjudican a sus alumnos, que hemos realizado durante más de cuatro años y con grupos diferentes, observamos una clara tendencia en la mayoría de los docentes por mantener los mismos porcentajes de aprobación o desaprobación de los estudiantes, independientemente de las diferencias de las cohortes. 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, ha llevado a que se consignen estas actitudes o actividades como expresión de los buenos aprendizajes y tiene influencia en las evaluaciones que realizan los docentes, incrementando o disminuyendo las calificaciones según los casos. No queremos decir con esto que estas conductas no puedan estar asociadas a los aprendizajes, sino que no necesariamente están asociadas a la enseñanza.

LA EVALUACIÓN: UN ANÁLISIS DESDE ALGUNAS DERIVACIONES DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

En un trabajo anterior (Litwin, 1997: 84-95), al reconocer nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica, hemos estudiado principios que fomentan la comprensión, abordajes para la enseñanza que emergen de la investigación cognitiva, disposiciones del buen pensar y características de una enseñanza que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico. Analizar la evaluación desde esta perspectiva 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.

Nuestra primera reflexión desde este marco, entonces, consiste en considerar que 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. En este sentido, 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. Se desvirtuaría de esta manera el sentido del conocimiento al transformar las prácticas en una constante de evaluación. Por otra parte, las propuestas de construcción del conocimiento en las situaciones que lo posibilitan, dan cuenta de las situaciones de transferencia, permiten pensar bien los problemas del campo, tratan de resolver problemas reales y se constituyen, en la medida de lo posible, en procesos de resolución de 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. Por otra parte, si los procesos de análisis, síntesis, aplicación de principios –comparativos o de generalización– están implicados en los procesos de producción, debieran ser identificados porque dicho reconocimiento favorece la resolución de la producción. En algunas oportunidades solicitamos la utilización de una información adquirida en otros contextos sin reconocer que en la base de la actividad estamos involucrando procesos que implican además de la descontextualización, la abstracción y la aplicación, la memoria y la recuperación de información.

A la hora de reflexionar sobre la evaluación, sostenemos los mismos interrogantes que a la hora de pensar las actividades y su valor en la construcción del conocimiento. Una actividad “pedago-

gizada”, esto es, una actividad inventada para la enseñanza, carente de valor y sentido real, no implica ningún atractivo o desafío para los estudiantes, no los compromete ni social ni cognitivamente y cobra un valor totalmente extrínseco: actividad para ser evaluada. Cuando la actividad implica un desafío genuino es más sencillo adoptar una propuesta evaluativa porque su mismo carácter de indefinición y de compromiso permite reconocer verdaderos retos cognitivos.

En nuestra experiencia, los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo variadas 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 a corto plazo en situaciones en donde el alumno fundamentalmente 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. Sostener que existen diferentes momentos implica diferenciarlos y reconocer que algunos son mejores que otros, pero no todos son momentos propicios para la evaluación. El buen sentido, el sentido pedagógico, nos permite superar la fiebre evaluadora. 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 o los hallazgos.

Quizás 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, como docentes, 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 y, por tanto, no son infalibles ni debieran cristalizarse. Son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades.

Matthew Lipman (1997) desarrolla en este sentido una serie de propuestas y debates que generan derivaciones para las prácticas

evaluativas. Por ejemplo, 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, etcétera. Los criterios que se debieran explicitar a los estudiantes permiten al docente emitir un juicio acerca del valor de la tarea desempeñada. A su vez generan una corrección globalizada, integral, más acorde con la significación de una tarea compleja. Entendemos el valor de explicitar los criterios a los estudiantes y, en especial, aquellos que consideramos implícitos y sobre los que se generan múltiples malentendidos. Por ejemplo, la presentación, la pulcritud o la ortografía suelen estar implícitos para el docente pero no así para nuestros estudiantes. 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.

Una importante derivación cognitiva a la hora de pensar en las evaluaciones conlleva una situación paradójica: se reconoce pormenorizadamente el proceso reflexivo implicado, pero se evalúa global e integralmente la tarea realizada. A la hora de seleccionar los criterios para evaluar las actividades, producciones o posibilidades de interrogarse de los estudiantes, también importa la construcción de megacriterios (Lipman, 1997), que no son otra cosa que criterios, pero que, de alguna manera, son relevantes como tales; su trayectoria en el pasado da cuenta de que son 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, según los casos, megacriterios en la evaluación. La índole de la tarea en relación con el campo de conocimiento es la que favorece la concreción de los criterios a partir de los que reconocemos su valor.

LA EVALUACIÓN Y LA REFLEXIÓN EN LA CLASE

En un ambiente en el que se privilegia el pensar, rara vez nos preocupamos por la evaluación. Sin embargo, evaluar esta actividad privilegiada de la naturaleza humana nos propondría reconocer el interés de la escuela por suscitar este tipo de actividades. En el marco en el que las actividades reflexivas se producen reconocemos que el mundo es ambiguo e inequívoco, las disciplinas no representan el total del conocimiento y a menudo se yuxtaponen, el docente es falible y la mejor expresión del conocimiento es el razonamiento del estudiante acerca de un tema o cuestión.

Jerome Bruner (1997), en una de sus más recientes publicaciones, nos plantea nueve postulados que pueden guiar una aproximación a la problemática educativa desde una perspectiva psicocultural, esto es, tanto desde el lugar en el que los estudiantes construyen realidades y significados en sus subjetividades hasta un lugar macro en el que se inscriben los sistemas de valores, derechos, intercambios y poderes de una cultura. Estos postulados, tal como los plantea Bruner, nos permiten reconocer aproximaciones diferentes de la problemática educativa, en tanto la educación es una búsqueda compleja por adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y, al mismo tiempo, por adaptar a sus miembros y sus modos de conocer a las necesidades de la cultura. Hemos construido a partir de estos postulados una serie de implicancias para la evaluación que pueden orientar o señalar las dificultades que se generan cuando pretendemos evaluar.

En primer lugar, Bruner cita el postulado perspectivista, por el que reconoce que la construcción de cualquier hecho o proposición es relativa al punto de vista desde el cual el término es construido. Comprender algo de determinada manera no excluye la comprensión desde otro camino. Esto no impide reconocer la lógica de la construcción, el sentido común o las diferencias posibles entre alternativas por la coherencia con otros marcos de pensamiento, evidencias, etcétera. La evaluación, desde este postulado, alentará la comprensión de los caminos alternativos para la construcción de conocimientos y la erradicación de "verdadero o falso" desde una perspectiva particular.

El postulado de los límites reconoce que, en tanto humanos, nos

hemos especializado en ciertos modos de conocer, pensar, sentir o percibir y, por otra parte, que las experiencias previas afectan lo que hoy estamos pensando. Si atendemos a este principio, deberíamos reconocer que es fundamental generar propuestas que vayan más allá de las predisposiciones naturales y, por lo tanto, valorar la transmisión de todas las herramientas culturales que lo posibilitan. Los sistemas simbólicos constituyen herramientas privilegiadas para lograrlo, en tanto mejoran la capacidad de construcción de significados. Reconocer su utilización y analizar cómo construimos el conocimiento pareciera una de las conclusiones más significativas de esta propuesta. Elliot Eisner (Eisner, 1997), en una expresiva metáfora, sostiene que si la única herramienta de que disponemos es un martillo, veremos al mundo y sus objetos como si fueran clavos.

El postulado del constructivismo explicita implicaciones del postulado anterior, en tanto reconoce la realidad como una construcción social. La educación es una ayuda para que los niños aprendan a usar las herramientas que permiten la creación de sentido y significado. Adaptarse al mundo, entenderlo y aprender a cambiarlo conforman la propuesta de la educación. Reconocer, mediante la evaluación, la comprensión de la realidad y la comprensión crítica, se constituye en otro acto de conocimiento y, por tanto, de construcción.

El postulado interactivo recupera la relación con el otro en el proceso de construcción del conocimiento. Evidentemente este principio da cuenta de las dificultades de generar un proceso evaluativo. El compromiso y la participación "del otro", docente o alumno, y sus implicaciones impiden separaciones taxativas a la hora de evaluar. En más de una oportunidad, la participación del docente con una palabra o contextualizando el problema o tema, permite una resolución. "Soplar" suele ser considerado como una situación de fraude cuando en realidad es una situación de ayuda. El problema reside en que "soplar" en una situación de evaluación, en la que prima la consideración del almacenamiento de información y recuperación, invalida la misma actividad. En cambio, si la actividad es la resolución de un problema, la ayuda que proporciona ofrecer una palabra debe ser contemplada como parte de la resolución de la misma actividad.

El postulado de externalización nos remite al reconocimiento de

que aprender implica realizar ensayos, resolver problemas, plantear preguntas. Las producciones implican auténticos desafíos y permiten reconocer las dificultades, limitaciones y potencialidades del proceso del aprender. Bruner, al analizar este principio, señala que la externalidad propone un récord para nuestros esfuerzos mentales en donde las producciones grupales pueden ayudar a fomentar la existencia de comunidades en las que las obras colectivas permiten redes solidarias y, en tanto productos, favorecen los procesos reflexivos y la reflexión acerca de cómo se llevaron a cabo.

El postulado instrumentalista reconoce que en las escuelas siempre se ha seleccionado un uso particular de la mente. La selección tiene que ver con las necesidades de la sociedad respecto de los individuos que la conforman. Se distribuyen habilidades en forma diferenciada que dan cuenta de las implicancias políticas del accionar educativo y de las consecuencias sociales y económicas del acto de educar. Nos preguntamos, en este marco, si la evaluación ocupará el lugar de legitimación de las políticas, permitirá dar cuenta de las contradicciones que los talentos y las individualidades generan en términos políticos o podrá transparentar y romper el sentido instrumentalista del accionar educativo.

El postulado institucional requiere entender la escuela como institución con sus lógicas y roles diferenciados, entre otras cuestiones. Aprender el oficio de alumno que implica el conocimiento de las rutinas y ritualidades, dejarse evaluar por otros y asentir en esa evaluación como una de las prácticas más comunes. Es difícil recuperar el buen sentido, el sentido pedagógico ante tantas prácticas que institucionalizaron la evaluación desde el lugar de la administración del sistema, del control, del reaseguro de su supervivencia. Desde este principio, la evaluación debiera contradecir las propuestas habituales para plantear en el marco de la misma institución un nuevo proyecto escolar que recupere el sentido de la enseñanza y no la enseñanza desde su medición con el objeto de acreditar o certificar.

El postulado de identidad y autoestima implicado, según Bruner, en todos los demás, cobra especial significación en el campo de la evaluación, en tanto los éxitos y los fracasos son las nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad. En la escuela se aplican criterios que, en muchas oportunidades, arbitrariamente

condicionan los éxitos y los fracasos. Por tanto, el lugar de la autoestima es comúnmente vapuleado en las prácticas evaluativas. En nuestras historias educativas muchos evocamos situaciones de injusticia que generaron recuerdos imborrables. Quizás esto explique, sin justificarlo, el fraude que tan corrientemente se encuentra asociado a la evaluación.

El último postulado planteado por Bruner es el narrativo. En nuestra cultura tecnologizada reconocemos, sin subvalorar el pensamiento lógico-científico, la importancia de la narrativa tanto para la cohesión de una cultura como para estructurar la vida de un individuo. Bruner señala la existencia de dos modos de pensamiento: el lógico-científico y el narrativo. La escuela siempre dio preponderancia al primero. Quizás encontremos en ello las razones de tantas dificultades de comprensión. En nuestra investigación didáctica hemos reconocido, en el discurso del docente, variaciones en el arte de narrar que posibilitaron los procesos de comprensión. Estas variaciones, asociadas al tratamiento de los contenidos, provocan en algunos casos mayor participación y permiten reconocer, a la hora de la evaluación, las implicancias reflexivas. Las clases en las que su narrativa se organiza alrededor de un objeto, experimento, caso u obra paradigmática, favorecen la participación del alumno. Se trata, en general, de situaciones que se expresaron desde una narrativa lineal, atractiva y fácilmente comprensible y que luego fueron analizadas con todas sus implicancias en sus respectivas dimensiones de análisis. Los hechos, datos, hipótesis son reconocidos cuando se los reinterpreta a la luz de una narración poderosa que se desarrolló en el primer momento de la clase. El interés de los estudiantes se mantiene vivo y se expresa en sus preguntas, ejemplos y argumentaciones.

El conjunto de estos postulados referidos a la enseñanza, en el que desarrollamos algunas reflexiones para la evaluación, constituye una manera de pensar los problemas de estas prácticas. Instala a la evaluación como un conocimiento que se construye en una institución en la que las prácticas cobran sentido político y en donde los espacios de reflexión tienen un sentido privilegiado.

Desde esta perspectiva, las evaluaciones que vuelven a los alumnos con nuestros aportes y sugerencias para permitir que continúen en el proceso de producción dan cuenta de las posibilidades de

aprender, tanto de los docentes, en lo que respecta a que encuentren los lugares de mejoramiento o crecimiento del trabajo, como las de los alumnos, al favorecer el desarrollo de sus producciones. Se llevarán a cabo cuantas veces sea posible y finalizarán en el momento en que así lo acuerden, compartidamente, docente y alumno. Las distintas evaluaciones, además, tratarán de reconocer los diferentes modos de representación en que se pueden expresar los procesos de producción de conocimiento. Ensayos, elaboración de proyectos, análisis de fuentes, resolución de casos, representaciones, críticas a una producción, pueden dar lugar a elaboraciones de distinto tipo atendiendo a las diversas maneras de expresión de los estudiantes.

En síntesis, en el acto de evaluar nos preocupan el reconocimiento de los límites, autolímites e imposiciones en el conocer, las prácticas que se configuran en desmedro de la autoestima y la organización de la misma como actividad solitaria o cooperativa. Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizaremos en las prácticas evaluativas, reconocer nuestros límites como docentes (en tanto configuramos en nuestras clases una auténtica labor de construcción de conocimiento) y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber.

LA EVALUACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

Al analizar a la evaluación desde esta perspectiva reconocemos en primer lugar dos aspectos ficcionales 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 ficcional de la pregunta que hace el docente, en tanto sólo la efectúa cuando sabe la respuesta. Evidentemente, en una auténtica conversación no se pregunta lo que se sabe ni se indaga para descubrir el desconocimiento. Animarse a preguntar, por parte de los alumnos, también implica atreverse a descubrir lo que se ignora.

No obstante, 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 estos procesos y no

se encuentre sumergido en una práctica de medición. Con esto queremos señalar que 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 sabio 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. Bruner plantea (Linaza, 1996), que le gustaría poder describir la institución educativa como una especie de área de seguridad que le permite a uno ser más atrevido, tener hipótesis o ponerlas en práctica. Curiosamente, señala, no siempre ha resultado así. Ésta busca evaluar a las personas, determinar quién logra notable, sobresaliente o matricula, y quién se queda sólo con un aprobado. Esto supone, afirma Bruner, clasificar a la sociedad, lo que provoca una actitud cautelosa por parte de las personas que asisten a ella, en lugar de estimular la "zona de desarrollo próximo", tal como la denominaba Vigotsky.

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, aun cuando esto corte la exposición del docente, implica promover el pensar. Responder a las preguntas de los estudiantes, por otra parte, 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 esos casos, es conveniente solicitarle al alumno que se tome tiempo para pensar. Quizá nos explicamos esta rápida respuesta de los estudiantes por las prácticas habituales de ensayo y error que generan un residuo cognitivo, esto 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 la maduración de

una idea o simplemente de reflexión más de una vez son tiempos diferentes a las prácticas de acreditación o certificación.

También los docentes suelen pensar que no evalúan pormenorizadamente, sino de manera holística o integral, y que para aprobar una materia o campo no se requiere un nivel especializado, sino un mínimo de conocimientos que, en realidad, refiere a una cultura general. Sin embargo, y contradictoriamente, estos conocimientos generales son los únicos que desdeñan enseñar.

LA EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA MORAL

El prejuicio, el evaluar para corroborar la calificación que anticipamos, el descalificar, esto es, el disminuir la calificación a partir del reconocimiento de errores, sean de índole temática, de ortografía o de presentación, no parecen constituir buenas prácticas evaluativas. Los análisis que hasta aquí hemos propuesto nos han permitido reconocer tanto las contradicciones o las paradojas de las prácticas evaluativas como algunas dimensiones de análisis que favorecen la construcción de buenas propuestas para la evaluación. Entendemos que el análisis de un caso nos permitiría nuevas reflexiones en el marco de esta dimensión moral que deseamos considerar.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN UN CURSO DE LA UNIVERSIDAD O CÓMO FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ACERCA DE LOS APRENDIZAJES

Esta experiencia la llevamos a cabo en la última evaluación del curso de una materia de la carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de posibilitar el reconocimiento de los alumnos de sus propios aprendizajes. Se realizó en jornadas diferentes. La primera implicó aproximadamente tres horas de trabajo. La segunda se concretó a partir del trabajo individual de tres docentes y de una reunión del mismo grupo de aproximadamente tres horas de duración. Las etapas siguientes se realizaron durante cuatro horas de trabajo con la participación de los docentes y los alumnos.

Primera etapa

Se les solicitó a los estudiantes que en forma individual confeccionaran un parcial. Los criterios que se plantearon para la confección fue que éste no refiriera a preguntas memorísticas, sino que su realización significara, para el alumno que lo iba a responder, un trabajo complejo que intentara reflejar los problemas del campo y que permitiera un trabajo de elaboración. Junto con los alumnos, un docente de la cátedra también participó de esta tarea de elaboración de la evaluación.

Una vez confeccionados los parciales, se pidió a los alumnos que se intercambiaran las propuestas y cada alumno, al igual que el docente que había formulado el parcial, respondió a uno distinto del que había confeccionado.

Segunda etapa

Los docentes de la cátedra corrigieron los exámenes, realizaron análisis de los materiales y adjudicaron una nota a cada examen. El grupo de docentes intercambió opiniones respecto de algunas resoluciones y acordó criterios para la corrección.

Las etapas siguientes tuvieron por objetivo generar en los alumnos una situación que les permitiera reconocer y valorar sus aprendizajes para obtener la acreditación.

Tercera etapa

Se leyó en voz alta y para todo el grupo el parcial que formuló el docente. Se comparó la formulación del experto con la de los alumnos. Se analizó cada pregunta o sugerencia que formuló. Se reconoció lo que subyace al material en tanto enfoque de producción y el tipo de resolución que plantea. Se analizó lo que implica de conocimiento experto la misma formulación y cómo favorece una buena resolución. A continuación se leyó el parcial que el docente contestó y se reconocieron los conocimientos profesionales o de otros campos que tuvo que utilizar para poder dar su respuesta. De esta manera se analizaron los condicionantes de las preguntas, las

respuestas que no se podían considerar porque eran respuestas posibles desde el conocimiento experto y las dificultades que plantearon los exámenes de los alumnos para su resolución. Este análisis le permitió a cada alumno iniciar su proceso de reflexión respecto de los interrogantes o la propuesta que plantearon y la respuesta que dieron. Pero no simplemente comparando su trabajo con el del experto, sino reconociendo las dificultades que tuvieron que sortear al preguntarse y al responder.

Cuarta etapa

Cada alumno analizó el parcial que formuló. Reconoció en la formulación cuáles ideas le hicieron plantear las preguntas y cómo permitieron sus ideas las resoluciones. Asimismo, diferenció las resoluciones del compañero de las que él pensó como posibles y analizó las correcciones, sugerencias y calificación que los integrantes de la cátedra escribieron frente a la respuesta. Los estudiantes utilizaron, por tanto, la respuesta al parcial que formularon y las correcciones de los expertos para autoadjudicarse una calificación.

Quinta etapa

Los estudiantes analizaron el examen que contestaron y las correcciones, sugerencias, comentarios y calificación que la cátedra atribuyó a su parcial. Esta nota no fue promediada con la anterior, sino que se constituyó en un nuevo elemento significativo para que los estudiantes pudieran ratificar o modificar la primera calificación que se adjudicaron.

Análisis del caso

En primer lugar nos cabe analizar las razones por las que incluimos un docente que realice las mismas actividades de los alumnos en todas las situaciones de examen. Entendemos que como docentes siempre tenemos que resolver el examen que formulamos. Sólo así reconocemos las dificultades que demanda la resolución y no planteamos lo que no puede ser resuelto. Por otra parte, el experto puede reconocer en la situación de evaluación si lo que permite la resolu-

ción son conocimientos propios del campo o tuvo que apelar a saberes de otros campos no desarrollados en la materia.

Si los alumnos reciben el examen en una situación de novedad, un docente de la cátedra debe también desconocer el examen y resolverlo en la misma circunstancia que el alumno. Aun cuando entendemos que en el docente no se ponen en juego las mismas situaciones de tensión en tanto no se lo califica y no acredita a través de este trabajo, mostrar su producción en una situación similar a la de los estudiantes transparenta su lugar de experto. Esta circunstancia se plantea a partir del reconocimiento moral que implica dar cuenta a los estudiantes de los conocimientos que nos instalan en el lugar del saber. El "jugar al alumno" como parte de una puesta dramática en el momento en que todas las tensiones están puestas en la demostración del saber no se realiza para identificarnos con los alumnos en la tensión, sino para dar cuenta, en situación de prueba, de nuestros conocimientos. Por eso la propuesta, más que identificarse con el estudiante, se organiza para distanciarse de él. El docente, en su apuesta a "más del 10", en la rapidez con que elabora el problema a resolver, juega a reconocer en su producción el lugar de experto como categoría moral que le permita seguir posicionándose en el lugar del saber, pero a la vista de sus alumnos y, por tanto, desde la transparencia de su conocimiento.

Entendemos además que las resoluciones de los expertos proveen de una base para que el alumno analice comparativamente sus producciones, sus aciertos, sus logros y se explique sus dificultades. En ningún caso sostenemos que las evaluaciones de los docentes debieran ser las que expresan la más alta calificación. No podemos comparar lo incomparable. Seguramente, el análisis experto, si el examen es un buen examen, será diferente al del alumno. En los casos en que el examen sólo proponga la explicitación de conocimientos almacenados es probable que no podamos, en algunos de ellos, diferenciar expertos de novatos.

En el caso planteado, los alumnos pudieron reconocer también cómo la formulación condicionó la respuesta. Un efecto no previsto fue que generaron propuestas poco complejas para no perjudicar a los compañeros. La sencillez de la propuesta no les permitió, en muchos casos, reconocer los conocimientos que se habían adquirido, expresar el pensamiento en toda su complejidad o realizar un

análisis creativo. Esto se pudo reconocer comparándolo con el examen que propuso el docente que favoreció estas expresiones del pensamiento complejo. "Lo ético" mal entendido tuvo su expresión en la propuesta. No perjudicar en la evaluación fue determinante de algunos exámenes que no pudieron dar cuenta de todos los saberes construidos.

Las tres últimas etapas, más esta última consideración, les permitieron a los alumnos adquirir nuevas explicaciones respecto de sus conocimientos. Fueron construyendo una calificación y reconstruyendo razones frente al reconocimiento de sus saberes y de algunas dificultades que tuvieron en la concreción de la propuesta.

Entendemos que lo moral, como categoría de análisis, adquiere su mejor expresión en una situación práctica, da cuenta de cómo un docente permite que cada alumno asuma la responsabilidad de construir su evaluación entendiendo que esta propuesta permite superar la clásica condición del alumno frente a la evaluación que implica: dejarse evaluar por otros. La participación activa permite a los estudiantes asumir la responsabilidad de la evaluación. Sin embargo, no se lo deja librado a su propio albedrío ya que se lo ayuda a construir un camino responsablemente y a favorecer la adquisición de información relevante respecto de las realizaciones personales. Implica también no adjudicarse por parte del docente el "derecho" a la evaluación sino, en un clima de mutuo respeto, ayudar a la construcción del conocimiento evaluativo. Resolver posibles discrepancias implica para el docente reconocer las razones que el alumno utiliza para la evaluación. En todos los casos es condición moral acordar criterios, entender razones y, en especial, comprenderlo como acto de construcción de conocimiento, pero esta vez como una construcción de los docentes, entendiendo las razones del alumno, desde el propio corazón del reconocimiento de que él también está implicado en lo que el alumno aprendió. Aprenden los alumnos respecto de lo que aprendieron, y aprenden los docentes aquello que los alumnos aprendieron en un acto de mutua implicación, donde la condición moral del aprendizaje nos reconoce en este espejo de mutuos reflejos y por el que, paradójicamente, se recupera un lugar de par. Si en la evaluación se invertían las relaciones de saber en poder, éste es el momento de recuperar los saberes y otorgarle poder al estudiante en un acto que recupera el

lugar de la justicia al reconocer que quien mejor sabe cuánto sabe es el mismo que aprendió.

LA EVALUACIÓN EN LA BUENA ENSEÑANZA

A lo largo de este capítulo hemos reconocido situaciones paradójicas, contradicciones o controversias en relación con la evaluación de los aprendizajes. También nuevas consideraciones teóricas que permiten reconocer perspectivas diferentes de la evaluación de los aprendizajes, tales como el análisis que nos permitieron efectuar las derivaciones de los postulados de Jerome Bruner.

Howard Gardner (1995) señala también 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. Esto implica también reconocer la importancia de evaluar simple y naturalmente en los momentos adecuados, utilizando múltiples medidas que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales.

Nosotros 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. Al estudio de la validez, confiabilidad y practicidad, entre otras cuestiones, se refiere en extenso, en este mismo libro, Alicia Camilloni. Muchas veces los docentes consideramos pertinente evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada alumno y por eso dos exámenes iguales obtienen calificaciones diferentes, simplemente porque reconocemos esfuerzos diferentes. Se constituyó en criterio, el esfuerzo o el logro del estudiante. En esos casos, simplemente, se ponderó 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. Implica analizar y ordenar de mejor a peor todos los exámenes y ante

una duda releer los próximos para volver a confeccionar el orden. Desde esta perspectiva, la enseñanza obraría siempre independientemente de las condiciones naturales de los estudiantes, de sus experiencias y sus logros. Lo que se somete a comparación es la producción con independencia de cualquier otro reconocimiento.

La construcción de criterios, el análisis del 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 y a un tercero 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.

Entendemos que 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 información -obtenida en clases 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, etcétera. 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. Y si, además, se reconoce el particular crecimiento de los estudiantes.

En el caso planteado en las páginas anteriores, los criterios que utilizó la cátedra no se explicitaron y fue parte de la situación de aprendizaje que los estudiantes analizaran la resolución de los casos con los criterios que posibilitaron el análisis de los docentes. Eran los criterios personales los que permitían un análisis diferenciador y una primera evaluación. Al leer las correcciones a su trabajo se volvía a recuperar el análisis de las posibilidades individuales, pero siempre contrastado frente a lo que significa una buena resolución. Es el propio alumno el que pondera su progreso al construir su evaluación diferenciando producciones y reconociendo las dificul-

tades por las que atravesó para la concreción de la propuesta. De esta manera combinamos criterios y puntos de vista, pero no para reproducir la nota anticipada, sino para entender toda la complejidad que implica el acto de evaluar. Transformamos la evaluación en un acto de construcción de conocimiento en el que no comparamos lo incomparable, sino que cada alumno, a partir de conocer la buena resolución —la del experto—, construyó su propio conocimiento referido a su actuación, contemplando sus hallazgos y sus dificultades. En otras oportunidades, compartir con los estudiantes la construcción de criterios evaluativos para las evaluaciones, reconociendo en todos los casos su valor frente al conocimiento, genera un auténtico desafío a la hora de evaluar y recupera la evaluación como un nuevo lugar posibilitador de la buena enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Baudelot, Christian y Establet, Roger: *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata, 1990.
- Bruner, Jerome: *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.
- De Alba, Alicia: *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, UNAM, 1991.
- Díaz Barriga, Ángel: *El examen: textos para su historia y debate*, México, UNAM, 1993.
- Eisner, E.: "Cognition and Representation", *Phi Delta Kappa*, vol. 78, n° 5, enero de 1997.
- Fernández Pérez, Miguel: *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1986.
- Gardner, H.: *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 1995.
- House, Ernesto R.: *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, 1994.
- Linaza, J.: "Jerome S. Bruner. La pasión por el conocimiento", *Cuadernos de pedagogía*, n° 243, enero de 1996.
- Lipman, Matthew: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.
- Litwin, E.: *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- : "La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula", *Novedades Educativas*, Buenos Aires, año 7, n° 57.

- McCormick, Robert y James, Mary: *Evaluación del currículum en los centros escolares*, Madrid, Morata, 1996.
- Mercer, N.: *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Perkins, David: *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Perrenoud, Philippe: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.
- Resnick L. y Klopfer, L.: *Currículum y cognición*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- Rosenthal R. y Jacobson L.: *Pigmalión en la escuela*, Madrid, Marova, 1980.
- Santos Guerra, Miguel A.: *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal, 1990.
- : *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2ª ed., 1995.