

¡Malditos referentes!

Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluativas

Milagros Rafaghelli

Profesora Adjunta de las cátedras Evaluación y Psicología Educativa y del Aprendizaje, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Psicología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.

E-mail: milagros@unl.edu.ar

Resumen

En el artículo se presentan algunas reflexiones, preocupaciones e inquietudes relacionadas con la *evaluación educativa de los aprendizajes*; término que más adelante cuestionaré. El artículo es una invitación a re pensar características y sentidos de las prácticas evaluativas y sobre todo a comprender qué es lo que la convierte en práctica compleja. La sospecha, es que la complejidad de la práctica se relaciona tanto con el proceso de construcción del juicio de valor, como con la elección consciente de los referentes que acompañan ese proceso. En el artículo se mencionan algunos de los posibles referentes susceptibles de ser revisados.

Presentación

En los últimos años quienes investigaron, trabajaron e hicieron aportes al campo de la evaluación refirieron a ésta como una práctica problemática y compleja¹. Todo hacía pensar que sus nuevas miradas, las nuevas formas de significar la evaluación y las advertencias teóricas, metodológicas y éticas que hacían; colaborarían para hacer de la evaluación una práctica no menos compleja pero sí, más abordable. Distintos acontecimientos vividos en este tiempo me llevan a reflexionar que la evaluación se está tornando cada vez más problemática y compleja, y sobre todo, más difícil de abordar.

Las actividades realizadas en el marco de un Programa de Capacitación organizadas desde el Centro Cultural y de Perfeccionamiento Docente «Marta Zerbini», coordinado por la

¹ Jean-Marie Barbier, refiere a la complejidad de la evaluación en términos de la gran confusión que existe entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica. Dice el autor: “se hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, que en realidad no lo son” (Barbier, 1993:13). Berton, Poggi y Teobaldo (1995), advierten de la complejidad dada por la multiplicidad de aspectos que la evaluación pone en evidencia Siguiendo esta línea Álvarez Méndez (2001) afirma: “Todos hablamos de evaluación pero cada uno conceptualiza el término de manera distinta” (Álvarez Méndez, 2001:11). Gimeno Sacristán (1994) en tanto, dice de la evaluación que es una práctica profesional no sencilla para abordarla y realiza lo que el llama la “anatomía de una práctica compleja” (Sacristán, 1994:343). Susana Celman (1998) advierte de la dificultad de escribir y pensar sobre un tema tan complejo como el de la evaluación, sin banalizarlo o superficializarlo dando cuenta de la complejidad del tema. Edith Litwin (1998) por su parte, se refiere a la evaluación como campo de controversias y paradojas. Las citas podrían continuar, pero creo que las mencionadas dan cuenta de la complejidad a la que estamos haciendo referencia.

Asociación Gremial del Magisterio de Santa Fe La Capital, a través de la figura de su director Profesor José Robert, fueron espacios para compartir mis inquietudes con docentes y directivos de un gran número de instituciones escolares; heterogéneas en localización, modalidad, tamaño y problemáticas, entre otras cosas. En todas ellas, la evaluación es un tema controvertido que conduce a debates acalorados donde los acuerdos son difíciles de construir. También las experiencias compartidas, desde hace ya varios años con docentes de Institutos de Formación Docente de la Provincia de Entre Ríos a través de los proyectos de Extensión que desde las cátedras Evaluación y Psicología Educativa y del Aprendizaje, hacemos en forma conjunta con la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, me permiten advertir lo complicado que resulta desnaturalizar prácticas y construir alternativas novedosas y viables.

Ambas vivencias, además de remitirnos a la complejidad de la evaluación, nos muestran que las dificultades que atraviesan las instituciones educativas no resisten –al menos no solamente- análisis científicos o argumentos epistemológicos abstractos. No se pueden pensar los temas de la evaluación desconociendo las culturas, políticas, acciones y prácticas concretas en el contexto de cada institución.

Me gustaría agregar además que muchas de las preocupaciones que desarrollo en este artículo, no son de mi absoluta creatividad sino que las pienso, modifico y vuelvo a armar junto con Susana Celman. A ella debo agradecerle no sólo que me haya abierto un espacio de formación y transmitido el interés por estas cuestiones, sino también que me muestre cotidianamente una forma seria, ordenada y respetuosa de trabajar estos asuntos. Indicaciones que no sé si siempre logro seguir.

El meollo de la cuestión: La complejidad de las prácticas evaluativas

Históricamente la complejidad de la evaluación se focalizó en, por lo menos, tres razones:

I. Es compleja la evaluación porque pone al desnudo todo el proceso educativo, más aún si aceptamos el principio que sostiene que, “La evaluación comienza mucho antes que la aplicación del instrumento, comienza cuando me pregunto: ¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Del modo en que lo enseño, pueden responderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un buen aprendizaje? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Si enseño eso, qué otras cosas están dejando de aprender?” (Celman, 1998:40) Es imposible hablar de evaluación sin hacer referencia a los contenidos, a la enseñanza, al aprendizaje, a los sentidos de la formación y por lo tanto no tiene sentido

sofisticar los modos de evaluación si lo que tenemos para evaluar son aprendizajes empobrecidos, contenidos fragmentados.

II. Es compleja la evaluación porque se hace necesario desarticular una creencia o bien advertir sobre un mal entendido. En la práctica se instaló la idea de que sólo hace falta información para poder emitir un juicio de valor, que teniendo información y elaborando un juicio se termina la evaluación. Sin embargo esta manera de entender la evaluación simplifica la cuestión ya que: a) La cantidad de información, los datos con los que se cuentan no garantizan la calidad del juicio evaluativo. Muchas veces sucede que, cuando se tiene acceso a más información más oscura se presenta la emisión del juicio de valor. No es cualquier información la que se necesita para la construcción del juicio evaluativo, sino, información sustantiva y relevante para la dimensión del objeto de evaluación en cuestión. b) No aparece la responsabilidad del docente en el diseño de las situaciones que provean la información. c) No se explicita que entre información y elaboración del juicio deben estar presentes los referentes. Describir y construir los referentes de la evaluación es central, entre otras cosas, para discernir qué información es relevante y cuál no, con qué métodos estrategias e instrumentos se buscará la información y qué se hará luego con ella. Las respuestas a estos interrogantes serán distintas de acuerdo a las creencias, ideas y posiciones que se adopten en relación con el sentido de la práctica educativa.

III. Es compleja la evaluación porque se convirtió en un dispositivo de control y un instrumento de poder, y porque hablar de evaluación remite a cuestiones de ética, honestidad y responsabilidad profesional. No se puede evaluar sobre lo que no se sabe, tampoco se puede evaluar con criterios ajenos al campo educativo. Hay un criterio de validez en evaluación que se denomina validez manifiesta, esto es que “la significación de los programas e instrumentos de evaluación deben ser percibidos por los alumnos, los padres y el público en general como instancias adecuadas para la evaluación. No pueden ser vistos como absurdas carreras de obstáculos ni como simples o complejos filtros que tienen como único fin, producir una selección más o menos azarosa, más o menos injusta entre los alumnos. Los instrumentos deben ser vistos como formas capaces de dar cuenta de los aprendizajes necesarios de los alumnos tanto lo que respecta a la forma como a los contenidos evaluados”. (Camilloni, 1998:83). La mala intención de las prácticas evaluativas muchas veces se advierte en las características de las situaciones y actividades que se diseñan para evaluar².

² En este sentido son interesantes, dado que invitan verdaderamente a la reflexión, las ideas de Jackson (2002) cuando advierte del carácter genuinamente invasor del interrogatorio pedagógico. “El carácter especial de las

Las prácticas evaluativas se desarrollan en relaciones comunicativas asimétricas. Si bien existen variadas experiencias donde se intenta democratizar el poder, hay un momento en que es el docente quien se atribuye la capacidad de comprender *lo que el alumno quiso hacer*, hay un momento donde el docente termina realizando la interpretación final y, a veces, imponiendo su punto de vista.

Quisiera agregar a las complejidades históricas mencionadas, otras dos. Se tornó compleja la evaluación porque hay sobre ella una *demanda desmedida*. Se le pide coherencia a una práctica que está incrustada en un sistema lleno de contradicciones, tensiones e incoherencias. Se dice de la evaluación que debe ser justa y el sistema educativo está lleno de injusticias. Además, y aquí la segunda complejidad, es que se le pide a la evaluación que sea formativa y educativa; que evalúe procesos de aprendizajes, cuando se enseñan contenidos que pareciera que ya no educan ni forman. Se le pide a la evaluación que evalúe procesos de aprendizajes, ¿de qué proceso se habla cuando los alumnos entran y salen de la clase cientos de veces, cuando pasados 20 minutos recién se está en condiciones de empezar la clase y en 20 minutos más se acaba el tiempo? ¿Cómo evaluar procesos en alumnos y docentes con tanta irregularidad en su asistencia a clase? ¿Cómo evaluar procesos de aprendizajes con contenidos poco relevantes, fragmentados y atomizados? Si éstas son las condiciones, se podría pensar en sacarle el peso a la evaluación de tener que evaluar procesos e igualmente ser una buena evaluación educativa. Considero que para evaluar procesos tienen que darse algunas condiciones que lo posibiliten, de lo contrario, es el momento de desenmascarar esta afirmación y explicitar qué se mira cuando se evalúan procesos.

Desnaturalizar los referentes: reflexionar sobre las creencias

Un aspecto central en la evaluación es sin lugar a dudas la elaboración del juicio de valor; es el juicio valorativo constitutivo de la evaluación, y es importante recordar que el mismo se realiza siempre *sobre algo* construido por quienes evalúan y en relación *con algo*. “Ningún juicio es posible sin situaciones a partir de las cuales juzgar” (Barbier, 1993:64). Evaluar implica apreciar, conocer, interpretar un objeto en relación con una norma o punto de referencia. Se aprecia el aprendizaje de un alumno como bueno, malo, mediocre o pobre en relación con lo que se considera un ‘buen aprendizaje’.

preguntas que hacen los docentes convierte un intercambio social corriente en otro que es a las claras poco común y en ciertas circunstancias francamente peculiar” (Jackson, 2002:91)

Los referentes atañen tanto a creencias pedagógicas como a creencias disciplinares, institucionales, políticas y éticas. En lo pedagógico transparentan posiciones, ideas o creencias sobre el modo en que se supone los alumnos aprenden y las enseñanzas en relación con ellos; suponen también ideas acerca de los sentidos y usos de la evaluación. Desde lo disciplinar e institucional, los referentes posicionan al docente en un lado, otro u otro, respecto a los debates, paradigmas o posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas en su campo de conocimientos. Desde lo político y ético, los referentes transparentan creencias acerca del sentido de la educación y de las relaciones posibles entre ésta y otras prácticas sociales. Todas estas creencias -que en términos de Bruner (1997) podrían llamarse “Pedagogía Popular”³- son los supuestos desde donde se valoran las actuaciones de los alumnos.

Revisar los referentes en las prácticas evaluativas es una invitación a reflexionar sobre las teorías cotidianas, sobre las posiciones alguna vez construidas y con el tiempo naturalizadas. La necesidad de su revisión se debe a que es la claridad de los referentes y su explicitación lo que da consistencia al acto evaluativo, la definición de los mismos implica un proceso descriptivo pero sobre todo axiológico (Barbier, 1993; Gimeno Sacristán, 1994).

Referir a la evaluación supone entonces reconocer la existencia de los referentes. Estos están presentes no sólo en el momento de la emisión del juicio de valor, sino, en el inicio mismo del proceso educativo, tal vez, en este último caso de manera más implícita que explícita.

Sin intención de realizar un recorrido exhaustivo, presento a continuación algunos de los posibles referentes de las prácticas evaluativas que ameritan reflexiones. El primero invita a pensar sobre las intenciones y características de la evaluación. El siguiente, lo hace sobre las formas en que se hacen presentes los sujetos en los procesos de evaluación; en tanto que los dos últimos intentan problematizar sobre las creencias en relación con los modos de aprender y el sentido de las actividades en las prácticas evaluativas.

De buenas y malas intenciones. Motivos y propósitos de la evaluación: dos referentes a revisar

Quisiera referirme a la evaluación educativa como momento *formal, explícito e intencionado* (bien intencionado). Sé que existe una evaluación informal, implícita y, a veces, mal intencionada.

³ Bruner (1997) sostiene que las prácticas educativas, más precisamente, las interacciones humanas están profundamente afectadas por teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes, estas teorías llamadas también de la calle o pedagogías populares, casi nunca se hacen explícitas y expresan creencias culturales y supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En su dimensión implícita e informal, los enunciados evaluativos están presentes en la producción discursiva de los docentes y circulan en sus prácticas áulicas formando parte de los intercambios entre docentes y alumnos. En la interacción en el aula hay una presencia fuerte de enunciados verbales o acciones y comportamientos no verbales que son portadores de juicios de valor adoptando distintas modalidades tales como apreciaciones, comentarios, opiniones, gestos, posturas, muecas, miradas soberbias, rostros desafiantes, etc.

Viviana Mancovsky (2004) en un interesante texto denominado ‘Los juicios de valor en el discurso del maestro’, analiza distintos ejemplos para mostrar cómo en el discurso docente aparecen implícitamente enunciados evaluativos. Según la autora, frases como: “Muy bien, trabajaste ¡bien!”; “Muy bien, adivinaste”; “Muy bien, ¡ahora sí pudiste!”; configuran construcciones discursivas que dan cuenta de la presencia de lo implícito. La elección de los verbos “trabajar”, “adivinar”, “poder” encierran sentidos diferentes. El implícito evidencia el hecho de que a través de toda una serie compleja de signos verbales y no verbales, uno comunica mucho más de lo que dice.

Otros casos de enunciados donde la evaluación implícitamente se instala pueden verse en los siguientes ejemplos: “¡Ustedes tienen trabajo!, ¡el que no termina va a tener una mala nota!”. “¿Cómo tenemos que estar para hacer la historia? ¡En silencio!”. “¡Carolina, no te veo trabajar. Carla, tampoco. Macarena, menos!”. “Miren que bien Matías ¡todo lo que escribió!, ¡terminó todo una carilla y sigue...!”. Se advierten en estos casos una evaluación comparativa entre alumnos que trabajan a un buen ritmo y otros que no lo hacen.

La autora se refiere también, a los micro-comportamientos que encierran sentidos evaluativos en el contexto de la interacción de la clase. Algunos de ellos son: seleccionar un alumno para responder en función del tipo de pregunta realizada, omitir la evaluación de la respuesta pedida a un alumno mientras a otro se le agradece su intervención, retomar una respuesta dada y repetirla mientras otras respuestas son ignoradas, completar una respuesta con más datos o información quitando valor a la misma, interrumpir la respuesta que da un alumno restando importancia a su intervención.

Si bien es cierto que los juicios implícitos en la producción discursiva del docente, exigen por parte del alumno un plus de interpretación para advertirlos y esto no siempre se pone en juego, también es cierto que la presencia del juicio tiene un impacto y un efecto no deseado en la subjetividad de los alumnos. La evaluación deja marcas, huellas, etiquetas que los alumnos arrastran en la historia escolar.

Este tipo de evaluaciones informales se realizan sin haber existido de manera rigurosa y sistemática la explicitación de lo que se desea evaluar, el diseño de la situación que permita

hacerlo y la enunciación de los referentes⁴. El proceso de recolección de información, de sistematización, análisis e interpretación de la misma es menos riguroso. A través de evaluaciones informales se realizan seguimientos y observaciones de las características de los aprendizajes de los alumnos, se aprecian sus problemas o progresos, pero, de no ser reflexionada la evaluación corre el riesgo de volverse arbitraria. Algunos autores no llamarían a esta actividad evaluación informal sino operaciones de seguimiento. “Nuestra propuesta nos lleva a considerar que existe control o seguimiento de la formación cada vez que nos encontramos con operaciones que sólo tienen aparentemente como resultados la emisión de informaciones acerca del funcionamiento concreto de una actividad de formación. Existe por el contrario evaluación, cada vez que nos encontramos con operaciones que tienen como resultado la emisión del juicio de valor sobre las actividades de formación”. (Barbier, 1993: 33).

Gimeno Sacristán (1994) advierte que en los últimos años la evaluación se informalizó tanto que se volvió una práctica rutinaria y sencilla, y en la informalidad se perdió la elaboración del juicio de valor, confundiendo a éste con una mirada crítica, reflexiva y comprometida acerca del aprendizaje de los alumnos. Es importante aclararlo una vez más, es el juicio de valor mediado por los referentes lo constitutivo de la práctica evaluativa, siendo el mismo tanto como proceso, como resultado. En cuanto proceso implica hacer elecciones, construir objetos y referentes, diseñar situaciones, identificar criterios, sistematizar e interpretar la información. En cuanto resultado implica el juicio, su comunicación y la introducción de cambios y mejoras. En su instancia informal esto no siempre se hace, el juicio de valor se explicita sólo a través de sus efectos y muchas veces se formaliza con la nota todo un proceso que lo fue informal en su desarrollo⁵.

Parece entonces que según su dimensión formal o informal, explícita e implícita en la evaluación se juegan sentidos diferentes. Es posible que sea necesario reflexionar acerca de la naturaleza de las prácticas intentando recuperar aquellas que tienen un valor educativo en el proceso de formación.

Perdón, nos equivocamos. Los sujetos como referentes en las prácticas evaluativas

⁴ La evaluación formal es por lo tanto el proceso de lectura orientada de un aspecto de la realidad con la intención de emitir un juicio de valor, para lo cual hay que elaborar situaciones que provean información pertinente y relevante; sistematizarla, analizarla e interpretarla, además de hacer explícitos los puntos y criterios de referencia que orientan la construcción del juicio. Es comunicar los resultados y proponer cambios y mejoras.

⁵ Considero necesario aclarar que no estoy en desacuerdo con las evaluaciones informales, sólo es necesario advertir sus características y la importancia de que no sea la única forma de evaluar.

Adelanté al inicio del artículo que consideraba necesario advertir sobre la manera que habitualmente se nombra a la práctica evaluativa como: *evaluación de los aprendizajes*. Lo que esconde este enunciado es la ausencia del sujeto, no se aclara en esta expresión que quien aprende es un sujeto social e histórico; de carne, hueso y psiquis. La referencia sólo a *evaluación de los aprendizajes* deja afuera al sujeto y en este sentido no es descabellado el planteo de Kvale (2001) cuándo se pregunta qué evalúa la evaluación “¿Se evalúa al estudiante individual sobre la base de su demostración del conocimiento de una disciplina? ¿O lo que se evalúa es el conocimiento corriente de la disciplina a través de la demostración que hace el estudiante de su conocimiento?” (Kvale, 2001:236) El significado de un examen cambia totalmente -sostiene el autor- según la concepción que se tenga de su propósito: someter a prueba a los estudiantes o verificar el conocimiento corriente. La diferencia entre uno y otro está en que en el primer caso, el referente a partir del cual se emite el juicio de valor es la calidad de los aprendizajes de los alumnos, mientras que en el segundo lo es, el campo disciplinar.

Por otra parte, si una de las cuestiones de las prácticas evaluativas que se debe revisar es la construcción de los referentes, son fundamentales los interrogantes sobre ¿quiénes son hoy los sujetos que aprenden? ¿Cómo y dónde se hacen presentes los sujetos en la elaboración de propuestas educativas?

Creencias sobre las características y naturaleza de los procesos de aprendizaje

En escritos anteriores reflexioné sobre estas cuestiones⁶. Allí quería advertir que muchas veces se solapa en uno, dos procesos: el proceso de evaluación y el proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que ambos deben acompañarse hay que tener presente que son procesos diferentes con intenciones, sentidos y tiempos distintos. Además en caso que consideremos que el aprendizaje es un proceso y la evaluación pueda acompañarlo, urge la necesidad de revisar las creencias en torno a las características y naturaleza del proceso de aprendizaje. Cuando se habla de aprendizaje en relación con evaluación por lo general está implícita la idea de un proceso de naturaleza biológico, evolutivo, individual, ordenado, secuenciado, homogéneo y universal⁷. Un proceso en el cual está la idea de que lo por venir será mejor y

⁶ Rafaghelli, M (2004) “Con las mejores intenciones... o sobre la necesidad de re significar la relación de la evaluación de los aprendizajes con la psicología cognitiva” (Mimeo) Cátedra Evaluación FCE –UNER. Rafaghelli, M (2007) “El aprendizaje tiene la palabra”. Documento de trabajo del Proyecto de Extensión: Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente. (Mimeo) FCE - UNER

⁷ Para Piaget, por ejemplo, “el desarrollo cognoscitivo debe hundir fuertemente sus raíces en el crecimiento biológico, y los principios básicos de los primeros sólo han de hallarse en aquellos que tienen validez para el segundo” (Flavell, 1998:56)

que el cambio siempre será progreso y avance. Si bien esta es la idea que con más fuerza se instaló en las prácticas educativas, no es la única creencia sobre la naturaleza y características del proceso de aprendizaje.

Otra manera de considerar el aprendizaje, es pensarlo como proceso de naturaleza social, cultural e histórica. Desde esta concepción los alumnos aprenden no sólo por su desarrollo evolutivo sino, y fundamentalmente, por las relaciones intersubjetivas de las que participan, por las interacciones sociales de las que forman parte, por las experiencias de vida que transitan dentro y fuera de la escuela y por los guiones y herramientas que internalizan y construyen en su intervención en las actividades mencionadas⁸. En este sentido, el proceso de aprendizaje lejos de ser ordenado y secuenciado es social, complejo y dialéctico. Es posible señalar que hay diferencias importantes con la mirada anterior, dado que las posibilidades de aprender no se limitan a una cuestión de maduración evolutiva del alumno individual; por el contrario el origen y la génesis del aprendizaje es social y cultural, las posibilidades de pensar y conocer las proporciona la cultura. El desarrollo para esta perspectiva tiene que ver con las formas de utilizar las herramientas culturales; éstas no son estructuras de inteligencia de naturaleza biológicas, sino sistemas simbólicos productos de procesos de internalización contruidos a través de la interacción con otros. Desde esta manera de entender el aprendizaje la preocupación no pasa por pensar una actividad para la evaluación acorde al estadio del desarrollo en que se encuentran los alumnos, sino en proponer actividades culturalmente situadas que provoquen perturbación y modos de razonamiento complejos, por reconocer que es la actividad misma la que provoca la construcción de nuevas herramientas. En términos generales se puede decir que es la mirada sobre el desarrollo que introducen los psicólogos culturalistas, los teóricos de la actividad situada y quienes piensan en la idea de que las cogniciones están distribuidas.⁹

Las derivaciones que para la evaluación tiene entender el proceso de aprendizaje de una manera u otra son esenciales, dado que hay un cambio sustantivo en el contenido del referente. En un caso, las posibilidades para aprender están marcadas por las estructuras de la

⁸ Las categorías herramientas y guiones están tomadas aquí en el sentido que las trabaja la Psicología Cultural, “funcionan para interpretar la experiencia y guiar las acciones”. (Cole, 1999: 120)

⁹ Sin desconocer que existen distintas corrientes sobre la Psicología Cultural, nos interesa destacar aquellas características con las que, posiblemente, todas podrían coincidir en:

a) El análisis de los procesos psicológicos deben estudiarse en los acontecimientos mismos de la vida diaria; b) supone que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas; c) rechaza la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta a favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad; d) recurre a la metodología de las Ciencias Humanas al igual que de las Ciencias Biológicas y a los dominios filogenéticos como ontogenéticos. Aprender, para la perspectiva culturalista, no es un acto reflejo; aprender no es responder a un estímulo, aprender no es asociar mecánicamente palabras, sino que aprender implica procesos subjetivos de comprensión situados. Rafaghelli, Milagros (2006)

inteligencia de naturaleza biológica; en el otro, por la cultura¹⁰. Las situaciones que se generan para provocar aprendizajes en un caso u otro son distintas también. En una se inventan situaciones para que los alumnos piensen comparen, infieran, apliquen, transfieran; en otra, para poder pensar los alumnos tienen que apropiarse primero de lo que está, no sólo afuera sino además distribuido: entre los compañeros, en el contexto, en la propuesta docente y en la actividad misma. Esa apropiación no es un proceso paulatino y secuenciado: es complejo, hay conflictos, hay problemas y hay posiciones distintas porque hay culturas escolares distintas; hay contradicciones entre la cultura de la escuela primaria y la escuela media; hay tensiones entre culturas familiares y culturas institucionales. Las ideas y creencias en relación con los modos de construir saberes, configuran uno de los referentes a desnaturalizar.

Sentido de las actividades, otro referente sujeto a evaluación

Los teóricos de la actividad situada¹¹ sostienen, en términos generales, que la actividad es constitutiva del pensamiento y por lo tanto hay una fuerte relación entre actividad y formas de pensar: la actividad *modela formas de pensar*. Para el caso particular de las actividades de evaluación, es necesario tener presente entonces, que la característica de la actividad que los alumnos deben resolver, exige e involucra modelos de pensamiento.

Desde la perspectiva de la evaluación educativa está claro a esta altura de los debates, por lo menos en su formulación teórica y en el deseo e intenciones de sus mentores y seguidores, que las actividades evaluativas son mucho más que las instancias que posibilitan a los alumnos dar cuenta de lo que aprendieron. Para correrse de la idea de evaluación como constatación o como rendición de cuentas, la evaluación educativa se planteó la necesidad de revisar las actividades evaluativas tradicionales y comenzó a diseñar nuevas con un doble propósito. Por un lado, que los alumnos a través de sus producciones puedan dar cuenta de lo que saben y, por otro, que tengan oportunidad de demostrar cómo saben lo que saben. Estos propósitos habilitaron nuevas perspectivas para el campo de la evaluación educativa, por ejemplo, posibilitaron la construcción de los llamados instrumentos alternativos o innovadores para evaluar los aprendizajes. Considero sin embargo que hay algunas cuestiones

¹⁰ La Psicología Cultural no niega el papel de lo biológico en el desarrollo, pero advierten dos cuestiones; las fuerzas biológicas no pueden tomarse como la única ni la principal fuerza del cambio, el peso de la explicación pasa de lo biológico a lo social y por otro lado, en el desarrollo lo que cambia es la forma de mediación que se utiliza. (Wertsch s/d)

¹¹ Me refiero por ejemplo a investigadores tales como Jean Lave, Edwin Hutchins, Yrjö Engeström, Norris Minick cuyos aportes se pueden profundizar en el libro de Chiklin y Lave (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y el contexto*. Otros investigadores que trabajan en esta línea son Newman, Griffin y Cole (1991) y Ronald Gallimore, y Roland Tharp R (1990), entre otros.

que desde la evaluación educativa también deben repensarse, sobre todo, si la intención es volver a construir nuevos referentes tal como se sugiere en este escrito.

Es cierto, que en la evaluación educativa cambió el *tipo* de actividad, sobre todo si la comparamos con las actividades de constatación, verificación o comprobación que proponía la evaluación tradicional, pero es posible que no haya cambiado la concepción de actividad. La actividad sigue siendo una instancia posterior al aprendizaje que permite mostrar lo que se aprendió y, por lo tanto, actividad es algo distinto a aprendizaje. Es posible que la evaluación educativa, haya pensado una concepción de actividad similar a la que se argumenta desde las perspectivas cognitivas. Lave (2001) hace referencia a las paradojas y silencios de las teorías cognitivas y advierte que actividad es una categoría distinta a la de aprendizaje, conocimiento y desarrollo. De acuerdo a este autor, la psicología cognitiva tiene una visión donde el conocimiento es un conjunto de entidades, reales, localizables en la cabeza y el aprendizaje, por su parte, un proceso de internalización de esas entidades; proceso que es de carácter universal y homogéneo. En tal sentido, las actividades se entienden como operaciones mentales que se construyen a través de procesos individuales de abstracción y generalización que el sujeto utiliza para resolver problemas escolares. Son las instituciones escolares las encargadas de convertir el conocimiento en aprendizaje y muchas veces las actividades de aprendizaje se realizan separadas de actividades y prácticas cotidianas situadas social y culturalmente. Esto es, en las instituciones educativas se inventaron problemas a resolver, casos a analizar, consignas a descifrar; fueron invenciones abstractas y descontextualizadas pensándose que la abstracción y la generalización posibilitarían mejores procesos de comprensión. Se puede pensar que operaciones tales como la aplicación y la transferencia son ejemplos de actividades en esta perspectiva. Hay una diferencia desde esta perspectiva entre conocimiento y aprendizaje, y la escuela se preocupó más por el aprendizaje que por el conocimiento. Las actividades siguen siendo aquí algo distinto del aprendizaje, la actividad es el espacio para mostrar/aplicar lo aprendido.

Es posible identificar otras creencias sobre el sentido de la actividad. Hay quienes consideran que conocer y aprender implican comprometerse en un mismo proceso, cambiante, complejo, problemático e incierto; donde lo complejo y problemático es el conocimiento y no el aprendizaje. Para los teóricos de la actividad situada, el conocimiento transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de manera múltiple y heterogénea. La preocupación no es cómo se aprende, sino, cómo se inventan nuevos conocimientos en la práctica, en la actividad misma. Para ellos, el aprendizaje es el proceso mismo que se da en las relaciones que se tejen entre

personas, actividades y situaciones como una sola entidad abarcadora. Actividad, aprendizaje y contexto; pensamiento, sentimiento y acción son dimensiones que se entrelazan en un todo unificado. La actividad no es algo distinto al aprendizaje, sino que la actividad es aprendizaje: se aprende en la actividad.

Algunos ejemplos pueden servir para pensar al respecto. Una profesora de Comunicación y Cultura en la Escuela n° 391 Agustín Zapata Gollán en la ciudad de Santa Fe, comentaba lo que le había ocurrido con sus alumnos en una situación de evaluación. Una vez corregidos los trabajos se encuentra con resultados bajísimos, pero hablando días después de los mismos temas de la prueba en una clase advierte que los chicos dominan el tema de una manera interesantísima. Los alumnos de tercer año de la cátedra Evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación se molestan y preocupan ante la complejidad de una consigna en el primer parcial de la materia, al punto tal de resistirse a realizar la actividad o sacar los libros para resolverla. Sin embargo, la actividad era una reedición de un trabajo ya realizado en clase. Ambos acontecimientos advierten que en situaciones de exámenes aparecen emociones que no se juegan en el día a día y además aparecen errores que no se presentan en la cotidianeidad de la clase.

Parece entonces que la situación de evaluación proporciona a las actividades de aprendizaje condiciones externas, que difieren de las que existen cuando esas mismas actividades están incorporadas a las rutinas de la clase. En este sentido, el significado de una tarea no puede ser definido independientemente de cada contexto áulico. La actividad se resuelve condicionada por presupuestos implícitos que se construyen en cada contexto, el significado y el sentido que se le adjudica a la tarea parecen variar según el contexto.

A lo antes dicho se puede agregar que la forma de solicitar la actividad o el lenguaje con el que se presenta la consigna a resolver, determina la manera de abordar y enfrentar el problema. El lenguaje *técnico*, *formal* intenta constituir un medio para mantener el control de las actividades, guiar a los alumnos de manera única e inequívoca. Sin embargo este modo de enunciado reduce lo que se comunica a operaciones totalmente predecibles. Por tanto, la ambigüedad y el final abierto, flexible, aspectos esenciales de la actividad situada quedan coartados y se elimina de la conversación la base para negociar. (Minick, 2001). La teoría de la actividad situada advierte que los modos de interpretar situaciones, de resolver problemas fuera de la institución escolar se realizan en base a otras formas de pensamiento y razonamiento.

En las actividades de evaluación, la resolución de la tarea queda subordinada a la premisa de la comunicación y por lo general tanto la consigna como lo que se espera se responda está

previsto que sea en términos formales, técnicos y acercándose a pensamientos lógicos causales.

Cuando en el aula se usa el lenguaje técnico y se lo incorpora a los ornamentos institucionales se elimina la posibilidad de negociar significados. Un efecto no deseado del lenguaje técnico es aislar y deslegitimizar la comprensión situada. Cuando todo está tan previsto de ante mano, la construcción social, guiada y democrática del conocimiento es un engaño. (Minick, 2001)

Un ejemplo para ilustrar esto es lo que ocurre en la siguiente situación¹²:

El profesor se dirige a la clase:

-Antes de comenzar con el listado de preguntas les voy a pedir que se distribuyan en distintos lugares del aula –y continúa- Marcos usted vaya para allá. Miguel, si no le tiene miedo a la señorita siéntese allí. Carmen, vuelva a su lugar.

Luego se dispone a dictar:

- “De los temas que tenían para estudiar formúlense seis preguntas y respondan al menos cuatro. Se evaluará por sobre todas las cosas, la calidad de las preguntas formuladas”.

Y explica: -Por ejemplo, si el tema es *‘fundadores de la sociología’*, no acepto una pregunta que diga ¿Cuál es el nombre de pila de Durkheim? y que respondan Emilio. Esa no. La idea es que si ustedes se toparon con los textos, eso los lleve a hacerse preguntas.

-¿Puede ser una pregunta que diga según tal cosa o tal otra, qué es una cosa u otra? ¿Tipo causa, consecuencia? –pregunta un estudiante

- Sí, claro de ese tipo sí.

Otro alumno consulta al profesor: -¿Tengo que preguntar y responder?

-Hagan primero las preguntas y luego responden porque se me complica la corrección- contesta.

-Profesor... ¿se pueden responder las seis?- Aporta otro estudiante.

- No, aprendan a respetar la consigna que dice 'cuatro'.

-Dice por lo menos cuatro...-replica el alumno- ¿no es mejor responder más?

-No - responde el profesor y a continuación aclara que este tipo de exámenes de relacionar autores, cuesta mucho incluso para los alumnos del profesorado donde también da clases.

La situación muestra la existencia de importantes diferencias entre las representaciones de la tarea del docente “querer que los alumnos relacionen autores” y el discurso o enunciado a través del cual se solicita “formulen preguntas y respóndanlas”.

Muchas veces hay representaciones de lo que se quiere solicitar a los alumnos, pero el enunciado es confuso o no termina de dar cuenta con claridad de lo que se pide, sin embargo

¹² La situación está tomada de un registro de observaciones realizado en una escuela de la ciudad de Paraná en el marco de las actividades de la cátedra Psicología Educativa y del Aprendizaje, cabe aclarar, que con el mismo profesor los alumnos en la clase anterior, de manera coloquial –extremadamente coloquial- estuvieron organizando un partido de fútbol y asado.

se evalúa lo que se representó. Es posible que en la situación anterior, el profesor busque en las producciones de los alumnos relaciones entre autores, pero está claro que la pregunta no desencadena ese proceso cognitivo. Tal vez está presente la creencia de que en el lenguaje mismo, en el habla, en el decir del docente está la representación completa, explícita y clara; por lo tanto, el lenguaje en sí es suficiente para transmitir significados. Podemos pensar que esto no es así, puesto que operan mecanismos culturales y disciplinares que producen distintas interpretaciones de la tarea. La creencia en el significado literal del lenguaje constituye un medio que permite a los maestros y profesores mantener el control del aula y guiar a los alumnos a través de la actividad de una manera eficiente y mecánica. El significado literal reduce lo que se está comunicando a operaciones con resultados predecibles.

¿Por qué malditos referentes? Reflexiones finales

Elaborar los referentes en las prácticas evaluativas implica transparentar posiciones pedagógicas, epistemológicas, éticas y políticas. La mayoría de las veces el proceso específico que lleva a su construcción se hace de manera espontánea, implícita, no controlada realmente, todo esto despersonaliza y “otorga gran inestabilidad a los actos evaluativos” (Barbier, 1993:73). Pensar en los referentes es pensar en la práctica misma, dado que el proceso de construcción de referentes no es independiente de la evaluación, es un proceso provocado y exigido por la evaluación. “Los referentes se constituyen como tales en el acto evaluativo” (Barbier, 1993:65)

Es posible que los referentes se hayan construido originariamente en relación con prácticas y situaciones concretas y singulares; en momentos históricos y políticos particulares, y es posible que desde entonces formen parte de las creencias y supuestos con los que se llevan adelante las prácticas actuales. Considero que la naturalización de los referentes esconde la complejidad de la evaluación. Desnaturalizarlos es un trabajo complejo, exige actividades de interpretación, sinceramiento, reflexión y toma de conciencia. Implica formular nuevos interrogantes, romper con rutinas, asumir nuevas posiciones.

Implica además aceptar que su revisión es una actividad periódica que genera por momentos incertidumbres y desazón.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J.M (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Morata
- Álvarez Méndez, J.M (2003) La Evaluación a Examen. Argentina. Miño y Dávila

- Barbier, J.M (1985/1993) La evaluación en los procesos de formación. Barcelona. España. Paidós.
- Bertoni, A; Poggi, M y Teobaldo, M (1995) Evaluación. Nuevos Significados para una Práctica Compleja. Buenos Aires. Kapelusz
- Bruner, J (1997). "Pedagogía Popular". En, La educación puerta de la cultura. Madrid. España. Aprendizaje-Visor
- Camilloni, A (1998) "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran". En Camilloni, A; Celman, S (y otros) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós
- Celman, S (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni,; Celman, S (y otros) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós
- Chaiklin, S y Leave, J (1996/2001) (comp.). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires. Amorrortu
- Cole, M (1999) Psicología Cultural. Madrid. Morata
- Flavell, J (1998) La psicología evolutiva de Jean Piaget. México. Paidós
- Gallimore, R y Tharp, R (1990/1993) "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización". En Moll (comp.) Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología socio histórica en la educación. Buenos Aires. Aique
- Gimeno Sacristán, J (1994) "La evaluación de la enseñanza". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez A, Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid. Editorial Morata.
- Jackson, P (1986/2002) Prácticas de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu
- Kvale, S (1996/2001) "Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento? En Chaiklin, S y Leave, J (1996/2001) (comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrortu
- Litwin, E (1998) "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En Camilloni,; Celman, S (y otros) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós
- Mancovsky, V (2004) "'La des-naturalización' de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro" En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año XII, Nº 22. Junio 2004. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Minick, N (1996/2001) "Instrucciones de la maestra: la construcción social de 'significados literales' y 'mundos reales' en el discurso en el aula. En Chaiklin, S y Leave, J (1996/2001)

(comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrortu.

Rafaghelli, M (2004) Con las mejores intenciones...o sobre la necesidad de re significar la relación de la evaluación de los aprendizajes con la psicología cognitiva. Mimeo Cátedra Evaluación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Rafaghelli, M (2006) ¿Dónde estás aprendizaje...? Trabajo presentado en el Seminario de Teorías del Aprendizaje. Maestría en Didácticas Específicas. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

Rafaghelli, M (2007) El aprendizaje tiene la palabra. Documento de trabajo para el Proyecto de Extensión: “Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior”. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Salomón, G (1993) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu

Wertsch; J (1998/1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique

Wertsch, J (s/d) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires. Paidós