
Conferencia: Lic. Susana Celman¹

Evaluando los sentidos de la evaluación
--

Una aproximación a la cuestión evaluativa
--

Una primera idea, que deseo exponer, es: se evalúa siempre en relación a algo, nunca es una evaluación en si misma, y de lo que trata en la metaevaluación es de evaluar la propia evaluación. Partiendo de reconocer que en el campo estrictamente educativo y pedagógico son variados los objetos a ser evaluados: instituciones, programas, procesos innovadores, curriculum, docentes, aprendizajes, materiales, bibliografía, etc., a lo largo de estos años he intentado ir construyendo una postura en tal sentido.

Dicho posicionamiento evaluativo, como casi siempre ocurre, conserva algo del orden de lo heredado y prestado por otros colegas que también incursionan en este campo, pero, además, tiene rasgos personales e individuales. Como docente e investigadora trabajo, desde hace mucho tiempo, llevando a cabo intervenciones didácticas impregnadas de ambas cosas.

En la actividad de formación docente se han pensado en algunos ejes -y usamos a propósito la idea de ejes porque no es un programa analítico- que, desde nuestra perspectiva, pueden vertebrar el trabajo en el curso. La diferencia entre eje y contenido analítico tiene que ver con lo que vayamos recogiendo de los encuentros como este, cuyos diálogos nos irán guiando en relación a qué cuestiones son necesarias trabajar, cuáles son sus inquietudes y qué quisieran compartir con el resto de los colegas y con nosotras como coordinadoras del curso.

Es seguro que muchos de ustedes llegan, como a todos nos ocurre cuando llegamos a jornadas de este tipo, con alguna idea en la cabeza, con algo que se

¹ La conferencia que sigue ha sido dictada por la Lic. Susana Celman (UNER-UNL) en el marco del **Curso de Posgrado: "La Evaluación en la Universidad"**, Primer Dictado (6 y 7 de julio de 2006). El mencionado curso fue organizado por el Programa de Formación Docente Continua dependiente de la Secretaría General de la Universidad Nacional del Nordeste y participaron del mismo un número aproximado de 120 docentes, de diversas categorías, pertenecientes a distintas Unidades Académicas de la mencionada Universidad. Contó además con el apoyo de un equipo de profesores especialistas en el área, que tuvieron a su cargo la coordinación de las distintas comisiones que se conformaron al interior del grupo total. Dicho equipo estuvo integrado por profesores de la Universidad Nacional del Nordeste: Mg. María Teresa Alcalá (Coordinadora Académica), Prof./Esp. Patricia Mónica Nuñez, Prof. Nidia Dalfaro y Prof. Lita Kaliniuck de Lasgoyti.

La desgrabación y primeras correcciones de la presente conferencia estuvo a cargo del Prof./Esp. Claudio Nuñez, quien realiza tareas de apoyo técnico al mencionado programa.

busca, de lo contrario no estarían presentes hoy aquí. Eso que se busca, uno lo imagina o lo piensa, lógicamente, referido a una cuestión particular. En este caso, es probable que ustedes estén movilizados por las inquietudes que suscitan las evaluaciones, muchas relacionadas con algo así como: "haber si puedo hacer mejores pruebas", "haber si puedo construir mejores instrumentos".... Seguramente hay muchas más preguntas genuinas y legítimas que se tratarán de trabajar durante estos tres encuentros, además del tema de construcción de instrumentos. Pero no podemos partir de allí, porque seria obstaculizar la posibilidad de pensar. Los instrumentos son sólo herramientas que uno toma para hacer algo, ese "algo" que queremos hacer en cualquier tipo de trabajo es anterior al ir a buscar el instrumento.

Una metáfora evaluativa: *mirando desde la ventana*

El primer eje de esta intervención, es una problematización inicial que tiene que ver con una metáfora, a partir de la cual les propongo que me acompañen a pensar, porque me parece que puede servir para entender la propuesta inicial de este curso.

Yo creo -creemos con otros colegas- que el campo de la evaluación es un campo que se caracteriza por tener fuertes problemas y polémicas. Problemas y polémicas que vienen desde hace mucho tiempo y que le serían constitutivas al campo. Sentimos la evaluación como un campo problemático plagado de conflictos, de contradicciones, de cuestiones que, por momentos, parecerían complejas de responder.

Este campo evaluativo, puede ser abordado desde, al menos, cuatro "ventanas" para pensarlo y reflexionar. La metáfora de la "ventana", nos permite mirar hacia adentro para iluminar desde un lugar determinado, pero también, podría pensarse en que la ventana es el espacio de la comunicación con el afuera, es la posibilidad de que otros espacios y otros campos se metan de alguna forma para poder entender qué está pasando ahí adentro. Entonces, no es casual, ni es algo azaroso, trabajar en el campo de la evaluación para poder abrirlo y cambiarlo.

Siguiendo con la metáfora, les proponemos entrar e intentar airear el campo, para que este oxígeno nos permita pensar y mirar, tratar de entender y así comprender por qué aludíamos, anteriormente, a que es un "campo de polémicas y de conflictos".

La ventana de las Instituciones y los sujetos

La primera de estas ventanas tiene que ver con las instituciones y los sujetos. Al pensar la evaluación educativa no la podemos pensar por fuera, sin intentar

mirarla desde ese marco que tiene que ver con: en qué institución estamos, cuál es mi institución, qué culturas e historias la marcan, qué diferencias, qué cuestiones se juegan entre las universidades, etc. Pero, quisiera que podamos pensar el tema en un plano más general, es decir, intentar reflexionar acerca de cómo estamos viviendo las instituciones en el siglo XXI. No considerarlo, no pensarlo, nos impediría pensar cómo evaluar en estas instituciones, me impediría pensar por qué nos están evaluando a nosotros -docentes hoy- de este modo; qué pasó, qué cambió, qué está ocurriendo, y quiénes somos los sujetos que habitamos estas instituciones, y desde ahí poder pensar a quiénes evaluamos, de qué manera, quiénes son esos sujetos con los que estamos interactuando.

Una ventana que tiene que ver con las instituciones. Todos ustedes -como yo- viven a diario en instituciones, instituciones que en nuestras sociedades fueron creadas hace muchas décadas, hace muchos siglos. Instituciones -me refiero a la familia, las escuelas, las iglesias-, que fueron dando forma, contención a nuestra vida cotidiana. Las instituciones que están en crisis son las instituciones de la modernidad, estas que cité, más otras; los Estados, las naciones, las escuelas, fueron las instituciones propias de la modernidad las que les permitieron a los sujetos tener su identidad: ser español, ser francés, ser inglés, ser argentino, esa pertenencia a un Estado-nación dio una identidad, siempre con bordes difusos.

Hay algo que no permanece idéntico. Institución-nación, institución-familia... pero aquella familia está en crisis y le atribuye a los sujetos un sentido. La escuela da la identidad de ser alumno, de ser estudiante, pero daría la impresión que esas actividades con pertenencias fuertes, roles fijos y establecidos, estuvieron en discusión, aunque con un cierto grado de estabilidad y certeza, bajo una autoridad legítima que planteaba, como ocurría en las instituciones educativas.

Hay un autor que se llama Estanislao Antello, él dice que "hablar de crisis es una imagen que ya no tiene filo, no da cuenta de las honduras de los procesos, todo el mundo habla de crisis y no sabemos a que aludimos cuando decimos crisis", y propone repensar las instituciones desde un concepto -que a mi me parece interesante- de "perplejidad", es decir, qué familias, qué instituciones educativas; esto que dicen los docentes a diario que viene con un modelo y con una idea de lo que "debe ser" la escuela, la facultad, la cátedra y resulta que eso no se condice con lo que pasa en las instituciones concretas. Me parece interesante la idea de "perplejidad", porque es algo que nos dejaría paralizados y enojados, dice Antello, muchas veces estas reacciones tienen que ver, quizás, con no poder entender y no poder pensar y pensarnos como sujetos de esas instituciones. La "perplejidad" es una primer nota que pongo en las instituciones.

Quizás otra nota -y esta la saco de Morin- tiene que ver con la "complejidad" de las instituciones. Las escuelas, las universidades no solo son aquello que dice un plan de estudio, sino que en el último tramo del siglo XX y principio del XXI se han ido complejizando cada vez más en cuanto a la diversidad de los sujetos y de los procesos, las demandas de organización interna que nos exige cada situación aumentando sobremanera las tareas cotidianas de los docentes. La idea de "complejidad", de Edgar Morin, es la de una interacción de factores que producen una nueva totalidad, no es un agregado, no es una suma, son procesos y factores que interactúan de diverso grado, en diversas direcciones. Entonces, la complejidad exige que reorganicemos y pensemos las tareas y las cuestiones desde otro lugar.

Boaventura De Souza Santo¹, un colega brasilero, que hace diez años escribió un libro sobre universidad, y que hoy reeditan, ya en los '90 pensaba y anunciaba que la universidad latinoamericana estaba atravesando tres crisis fundamentales. Una "crisis de hegemonía", porque en otra época la universidad tenía una función en la sociedad más clara. Hoy habría que pensarla dentro de un corrimiento de ese lugar hegemónico; trabajando el conocimiento científico con espíritu crítico, la investigación, la docencia del nivel superior, porque en la actualidad esto se ha debilitado.

La segunda, sería la "crisis de legitimidad". Estamos en una situación de puesta en duda, desjerarquización de saberes, nos interpela acerca de la función de transmisión -una de las funciones de la docencia que van transmitiendo un saber valioso, científico e importante que tenía que ver con algo así como el progreso de la humanidad-. Estamos compitiendo con otros, con otras instituciones, con otras fuentes de saber, bajo una crisis de paradigmas que afecta lo institucional. Dice Boaventura: "estamos, las universidades públicas de Latinoamérica, peleando y tironeados entre dos fuerzas que a veces parecen antagónicas, entre la demanda de la calidad y la excelencia medidas por ciertos parámetros y la demanda de la democratización y del ingreso de los jóvenes en las condiciones en la que pueden ingresar nuestros jóvenes a la universidad". Esto provoca una tremenda "crisis institucional" -y si no piensan las facultades que han pasado por los procesos de evaluación, las carreras que han pasado por procesos de acreditación-, cómo hago para llegar al standard en estas condiciones... El autor nos dice que de las tres crisis, la más grave -desde su punto de vista y escribiendo desde Brasil- es la tercera porque de algún modo, le puso un velo a las otras dos, es decir, tapó las discusiones de las otras por la urgencia de la situación de resolver la tercera crisis entre las demandas de democratización y excelencia, llegando a no poder trabajarlas. Me pregunto en este sentido, y les dejo el interrogante también a

¹ Boaventura de Souza Santos: "La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad." Editorial Miño y Dávila. Colección LPP (Laboratorio de Políticas Públicas) Buenos Aires. 2005.

ustedes: ¿es posible pensar y lograr ciertos niveles de excelencia y al mismo tiempo ser una institución democrática? Yo creo que ese es el desafío del siglo XXI para nuestras universidades y para nuestro país. Solucionarlo por un lado o por otro es facilísimo, hay que discutir eso, hay que ver exactamente qué se entiende por "excelencia" y por "democratización". Pero creo que es uno de los grandes temas a discutir.

Abriendo la ventana de la "evaluación de los aprendizajes"

La otra ventana que intento abrir, alude a cuestiones fuertemente ligadas a los aprendizajes. En este caso que es un curso de "evaluación de aprendizajes" y nos podríamos preguntar acerca de: qué son los aprendizajes, a qué llamamos aprendizajes, qué aprendizajes nos parecen pertinentes y valorables en cada una de nuestras carreras y asignaturas. Entonces, preguntarnos permitirá luego pensar la evaluación de los aprendizajes.

A las instituciones las habitamos sujetos. La modernidad nos legó sujetos pedagógicos abstractos y con un fuerte énfasis en lo racional, tanto alumnos como docentes. Pero este sujeto de la modernidad, también entró en crisis. En la posmodernidad los sujetos concretos que habitamos las instituciones somos distintos, creo que en la época en que nos toca vivir existen fuertes contradicciones, restos de cosas que tenemos de antes, cuestiones nuevas, condiciones de vida y de trabajo muy particulares -quizás todas las épocas fueron particulares-; lo que yo sí sé es que no puedo hoy hacer la vida universitaria como hace cincuenta años atrás, ni como docente ni como alumnos. Entonces, pensar la institución y nuestro trabajo nos obliga, colegas, a repensar quiénes somos y quiénes son nuestros alumnos con los que estamos trabajando hoy.

A mi me preocupan verbalizaciones y narraciones -en las que yo misma me incluyo- en donde los alumnos son siempre connotados desde el "no", lo que no tienen, lo que no saben, lo que no pueden, lo que no traen, lo que no quieren, lo que no desean. Parece que nos cuesta mucho salir de ese esquema incorporado de cómo debe ser el alumno ideal, que no existe. Si solo pensamos nuestros alumnos desde la falta, desde la ausencia, no nos vamos a poder conectar con ellos. Les cuento una anécdota. Un día preocupada en mi clase por una falta de participación con mis alumnos -tercer año-, les digo: "pero muchachos ¿qué pasa, donde están las pasiones de ustedes?". Porque yo estaba muy apasionada con el tema que estaba tratando, los muchachos y las chicas se miraron entre ellos, no entendieron la palabra pasión, no les resonó. Entonces, digo: "bueno, ¿donde están las cuestiones que más les interesa de esto?" -otro silencio-, no anduvo la pregunta. Entonces les digo: "¿qué les preocupa?". Y de esa si tuve respuesta,

frente a la pregunta de qué les preocupa, hubo respuesta; y la respuesta fue: "cómo seguir aguantando en la facultad y si vamos a tener trabajo cuando egresemos". Esas eran las dos cuestiones que les preocupaban a mis alumnos. Si yo como docente no puedo tomar noticia de que esto es lo que le preocupa y desde ahí trabajar algunas cuestiones de mi cátedra, la separación con mis alumnos va hacer siempre inmensa. Lo cuento desde mi propia experiencia como una invitación a que ustedes se conecten con su propia experiencia.

Cuando pensemos en las evaluaciones, las tenemos que pensar desde lo que yo como docente puedo hacer, me banco, ¿qué me banco hacer yo como profesor? ¿Me banco hacer evaluaciones interesantes y que me lleven más tiempo?, ¿me banco trabajar en una cátedra numerosa con un equipo de cinco docentes, al que no tomo como mano de obra, sino como colaboradores que me van a exigir y demandar, que yo disfrute con eso, hacer reuniones semanales para pensar como vamos a trabajar en las clases?. Entonces, digo, los que somos grandes, los que hace mucho tiempo que tenemos el oficio de enseñar, tenemos que trabajar con los jóvenes docentes para que sientan que aunque les pagan poco, hay algo del orden de lo apasionante que es trabajar en estos lugares. Es eso lo que tenemos que hacer en docencia interna, en nuestros equipos, para que los jóvenes tengan ganas y descubran, no para mentirles -yo lo hago genuinamente-, es para que descubran lo hermoso que puede ser trabajar con la ciencia y el conocimiento, porque la sociedad le está diciendo lo contrario.

Desde ahí pensar las evaluaciones, para esos alumnos y desde nosotros. Pensar los aprendizajes, evaluación de los aprendizajes; ¿de qué aprendizajes?, ¿a qué estamos llamando aprendizajes?. Nos tenemos que interrogar ¿aprender, para cada uno de nosotros, qué es?, porque si no podemos responder esto cómo voy a evaluar algo que no sé qué es.

Pero también conocer por qué se hace esa práctica; el fundamento en la práctica le permite solucionar un imprevisto, cambiar de rutina cuando el resultado no dio, volver atrás para buscar otros caminos. Entonces la práctica es también teoría, ¿cómo será evaluar eso?, ¿cómo será evaluar estas habilidades prácticas junto o no a cuestiones teóricas?, ¿qué será saber teoría literaria? Ponernos de acuerdo con respecto a qué es aprender nos va a permitir evaluar. Por eso hay que abrir la ventana del aprendizaje. Pero aquí una cuestión, ¿Qué es aprender? Aprender es un concepto que tiene muchas definiciones, para uno es una cosa, para otro es otra, entonces, esos aprendizajes en los sujetos que aprenden cómo se dan, cómo pensar las relaciones entre la cultura, las mentes y la educación. Esta es una pregunta de un colega Jerome Bruner², que dice que "el aprendizaje no está en la cabeza de los sujetos, el aprendizaje ocurre en la cultura". Entonces, ¿cómo

² Bruner, Jerome: "La educación, puerta de la cultura". Visor. Madrid. 1997.

pensar el aprendizaje en la cultura de nuestros alumnos situados?, ¿cómo se muestra el aprendizaje?, ¿cómo se exterioriza?; para que lo pueda conocer, para que lo pueda evaluar, ¿a través de qué se está mostrando?, ¿cuándo ocurre?, ¿en qué momentos?, ¿qué procesos?, ¿quiénes conocen el aprendizaje? Lo que nosotros enseñamos está cargado de mucha significación, aún las prácticas del laboratorio que parecerían una cosa externa, objetiva, pero nosotros la cargamos de un sentido.

¿Qué aportes podemos pensar desde la psicología de la educación a la evaluación de los aprendizajes? Ambas trabajan con sujetos, pero la psicología del aprendizaje creyó que el aprendizaje en un primero momento ocurría por alguna cuestión que tenía que ver y exteriorizarse con un cambio de conducta, esto era el conductismo y que eso debía ser estudiado en los laboratorios de psicología. Después vinieron los constructivistas; los cambios de conducta son la expresión de cambios y procesos que ocurren internamente en los sujetos. Son procesos de construcción significativa entre el contenido, lo que yo ya sabía, cómo lo proceso, cómo lo trabajo; tenían la ilusión de poder llegar a un sujeto universal de cómo está aprendiendo el hombre. El último, aporte desde la psicología es la psicología de la cultura, con Bruner y otros, que dicen que se aprende "en y con" la cultura, porque es ella la que nos da modos de relación con el conocimiento. Piensen, la relación que tienen hoy los chicos con todo el mundo, con todos los sistemas de comunicación y de informatización. Tienen una relación, hay otro modo de aprender, pero que provino y ellos se apropiaron.

Creo que lo que se debería decir es que se aprende en las culturas que son diversas, que cada una tiene su aporte y sus obstáculos. Lo que tenemos, quizás, que recuperar es en qué cultura se educó, cuál es la distancia con la cultura oficial que nosotros desde la universidad estamos pretendiendo educar. Estoy diciendo que aprendemos en la cultura y dentro de la cultura que nos da patrones de aprendizajes; no objetos, sino "patrones", modos de relación con el saber y con el conocimiento, y nos da también una herramienta fundamental que es el lenguaje. Las culturas nos dan lenguajes que tienen que ver con los conceptos, con las formas sintácticas -que en última instancia- son esas cuestiones complejas y dialécticas que es lo que nos permite pensar y expresar un pensamiento.

Culturas de distintas clases sociales, culturas de distintas regiones del país, culturas de distintos países nos aportan algunas cuestiones y yo digo, nuestras universidades, quizás en esto de lo que queda y de lo que cambia, no será momento de revisar algunos de los patrones culturales con los que estamos montando nuestros patrones de enseñanzas. Pensar si existen distancias, que no permitamos incorporar, aunque sea de inicio, modos de trabajo cultural, de sujetos concretos, en lugar de estar pensando siempre en ese sujeto abstracto -

que a lo mejor tiene que ver con nosotros o con algo que idealizamos nosotros y de nuestra juventud-. Pensar en el aprendizaje es pensar qué aprendizajes priorizamos, los repetitivos, la información y la repetición, la memoria, la comprensión pero de aquello que nosotros creemos que es la comprensión correcta o "las" comprensiones. Porque hay que animarnos a abrir la hendidura de que los aprendizajes son procesos que ocurren en los sujetos situados. Puede haber los que usan un lenguaje intelectualizado y los que no, lo cual no nos da derecho a decir "los inteligentes" y los que "no son inteligentes". Discúlpame pero ahí el problema no es de los pibes, es de nosotros. Creo que nuestra tarea es darnos cuenta que un 50% -es cierto lo que dice Bruner-, es la inteligencia, y que junto con el aprendizaje son productos culturales. Y podemos estar seguros que si tenemos un 50% de la población argentina debajo de la línea de pobreza quizás las experiencias educativas no sean, de esos sujetos, todo lo rica educativamente que nosotros estaríamos deseando como sujetos universitarios. Pero si éstos son los sujetos concretos y las culturas concretas, somos nosotros los que tenemos que trabajar para poder dar algunas respuestas, esta es mi postura, respeto totalmente las otras.

Una tercer ventana: La evaluación de las prácticas docentes

Hay otra ventana que tiene que ver con nuestras propias prácticas docentes. Es imposible -a mi criterio- considerar el tema de la evaluación de los aprendizajes desprendido, desgajado de la práctica de la enseñanza, de la práctica docente, sería absurdo pensarlo de ese modo. En última instancia, la evaluación de los aprendizajes va estar connotada fuertemente con la evaluación de esos aprendizajes. Esto tiene que ver con pensar las propuestas pedagógicas, de nosotros como docentes. Es como me dijo un profesor de arquitectura -en un curso-: "Susana, me desperté pensando que hoy tengo clase, y en lugar de pensar qué tengo que enseñar a los pibes, me desperté pensando qué estarán aprendiendo los muchachos de todo esto y cómo hacer para que ellos aprendan". La propuesta de la enseñanza tiene una finalidad: que los chicos aprendan, sino no tiene sentido, no tiene finalidad, es otra vez un verbo transitivo, uno enseña para que el otro aprenda. Claro que el aprendizaje es del otro, yo no puedo meterme en el pellejo del otro, yo puedo ayudar, yo puedo facilitar, yo puedo motivar, yo puedo y debo organizar la enseñanza para que provoque aprendizajes y no uno ni idéntico a lo que yo diseñé. Una práctica de cómo se toma un tubo de ensayo, eso se aprende porque está prescripto, porque la humanidad lo construyó alguna vez, anteriores a ustedes, y que pudieron llegar a lo que hoy se cree que es la mejor práctica, pero esto no nos releva de pensar de cómo lo voy a enseñar.

A veces, los chicos aprenden las prácticas sin pensar por qué están haciendo lo que están haciendo. Muchas veces la finalidad y el sentido se pierde. ¡Cuidado!, a

veces se nos va la mano, enseguida le ponemos: "¡Es para esto!", y cerramos la puerta, tiene una sola finalidad. Pero puede tener muchas, abramos el diálogo, porque si ellos descubren que pueden pensar: qué finalidad tendrá esa práctica, qué sentido tendrá conectarse con Homero, hoy siglo XXI. Entonces, si no discutimos seguro que la lectura de Homero para los pibes va a ser obligada, va a ser para aprobar, para rendir el examen y después aparece: "tiré dos materias en el turno de julio, saqué y metí". Miremos los términos, son los tres términos que usan los alumnos... "safé", ¿qué les queda? Yo les digo: "metiste, sacaste, ¿qué te quedó si sacaste?, no te quedó nada". La pregunta no es solo del muchacho, sino también qué hicimos nosotros para que él sienta que tiene que "meter, sacar". Nuestras prácticas tienen que ver con los tiempos, un tiempo el anterior a la clase es donde pensamos y reflexionamos, no solo qué tema voy a dar, sino cómo lo doy y por qué lo doy. ¿Qué voy a enseñar?, ¿cómo voy a enseñar?, ¿qué sentido puede tener?; y cuando le preguntamos a los muchachos y a las chicas con que sentidos se están relacionando esos temas.

Complejizando las *miradas*.

Estoy abriendo ventanas porque quiero hablar de evaluación, pero no puedo hablar de evaluación si no trabajamos estas cuestiones que tienen que ver con estas cosas: aprendizajes, enseñanzas, problemas como la pasividad, etc.

Me parece que hay que volver a poner sobre la mesa qué cosas hay que enseñar. Yo siempre hago una diferencia entre contenido y tema. ¿Vos qué querés?: "Que reconozcan el procedimiento", "que apliquen un procedimiento", "que descubran procedimientos posibles" o "que sean capaces de descubrir una situación problemática para después pensar en un procedimiento". Esto, no es únicamente el tema, son los modos de operar con esos contenidos que pueden ser diversos según los temas, según la altura de la carrera, según el proceso que esté haciendo yo con los alumnos. Entonces, se complejiza por un lado y se puede reducir por el otro. ¿Por qué? Se complejizan en tanto yo atiende el contenido a evaluar no solamente estos temas, es qué sabe y cómo sabe de estos temas y cómo se relacionan con los otros temas; si puede relacionar, cómo lo relacionó. Pero, se simplifica en donde quizás puede haber temas que no sean tan importantes, temas, no contenidos.

Vuelvo a la propuesta de enseñanza. A lo mejor hay temas para trabajarlo en forma conjunta, pero puede ser que ustedes desconfíen de sus alumnos, también depende de cómo armemos el contrato didáctico con los chicos. De promesas incumplidas estamos llenos, los chicos y nosotros. Pero si hay un clima de confianza y de que las cosas se cumplan, a lo mejor, incorporar algo de lo que se

llama hoy "educación a distancia", para que de otro modo puedan trabajar, proponer y problematizar.

En algunas facultades y universidades, uno tiene que informar de este tipo control de gestión y/o informe de secretaría académica, es eso, un informe, es decir, que tal cosa, tantas clases, etc. Pero no se hace pública la enseñanza, queda en la intimidad de los alumnos y de los docentes, queda ahí adentro. La evaluación, es una de las acciones que trasciende el aula. No solo se trasciende porque se conoce afuera, se hace público. Se conoce afuera, se conversa de eso, pero también dice Jimeno Sacristán³: "desata una serie de cuestiones que exceden al aula y hasta la misma institución". Hay un involucramiento muy fuerte

que se juega en las instancias de evaluación. Un sujeto con malas calificaciones en los exámenes puede ser estigmatizado socialmente como alguien que fracasó; un sujeto que abandona una carrera porque no puede aprobar algunas materias es un desertor, pasa a ser una cuestión social, va más allá. Alguien que en una clase no haya aprendido o alguien que en una clase no haya enseñado bien, no trasciende. Uno a veces se queda preocupado porque no salió muy bueno, pero no trasciende afuera. Pienso en que esto es el ámbito de lo público en la tarea docente y también creo que es porque las evaluaciones son como un "semáforo" que indica para atrás y para adelante. Se extiende para adelante, para el futuro. Ese alumno puede seguir rindiendo parciales, puede hacer correlativas, puede hacer el año siguiente. No hago juicio de ese examen o de esa prueba lo que realmente evalúa lo que el alumno aprendió o de lo que sabe. Se tomó la prueba y aprobó. Verde, continúa. El puntaje, la nota le permite seguir. En otro momento, como dicen los españoles, habrá un suspenso, la luz amarilla. Hay que parar, una precaución de que no siga, la precaución otra vez para atrás. Algo no anduvo tan bien que no podes seguir. Y la precaución para adelante, cuidado no sigas, porque puede ocurrir un accidente. El accidente puede ser que salga un mal profesional o que no pueda aprender bien las asignaturas que siguen. La luz roja, esa ya es peligro. Sigo con la metáfora y digo: la evaluación es como un semáforo. ¿Quién lo lee?, ¿quiénes lo leemos?, ¿quiénes debemos leer ese semáforo?, ¿quiénes siguen?, ¿quiénes se paran?, ¿quiénes tienen que volver a mirar para atrás porque la luz está en rojo? Me parece que estas imágenes dan idea del porque es preocupante y central el tema de la evaluación.

Cuarta ventana: el campo teórico de la evaluación

Sobre el tema de la evaluación ha habido, seguramente van a seguir existiendo posturas, definiciones, conceptos, ideas y prácticas que no solo son diversas, sino que en muchos casos son contrapuestas. Y que dan cuenta de algunos enfoques,

³ Sacristán, Gimeno y Perez Gómez, Ángel: "Comprender y transformar la enseñanza". Morata. Madrid. 1997.

que en algunos casos pueden ser complementarios pero en otros pueden ser de confrontación muy fuerte.

La evaluación no es solo un cuerpo teórico tampoco es solo un cuerpo práctico, aunque en la evaluación hay teorías y hay prácticas, también se juegan cuestiones de tipo ético, político, educativas, epistemológicos, o sea, concepción de saber y conocer. Las evaluaciones tienen prácticas que hacemos todos los días y tienen teorías que sustentan las prácticas. Teorías que pueden estar escritas, formuladas como tal o implícitas. Cuando un docente se decide por una práctica de evaluación, es porque tiene sus propias razones, sus propias teorías construidas desde las prácticas. Vamos construyendo argumentaciones y teorías, algunas las dialogamos con otras teorías, pero siempre hay razones para nuestras prácticas, no se hacen porque sí.

Hay que tratar de ver en estos espacios de formación, lo que estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo en nuestras clases, en la construcción de las instancias evaluativas y en otras, interrogarnos: ¿Por qué no otra cosa?, ¿por qué lo hago?, ¿por qué desecho otra?, ¿qué son estas teorías implícitas?

En la evaluación, hay teorías, hay posturas, hay ideología, hay política. Cuando uno decide que el examen se aprueba con el 70 %, ustedes dirán que es una decisión matemática y no una decisión política; sí es una decisión política, totalmente. Porque en ese 70%, entra un cierto porcentaje de alumnos y otros no. Cuando decimos luz roja o luz verde estamos actuando cuestiones de política educativa, no de política partidaria, pero sí de política educativa. ¿Qué entra y qué no entra en un examen?

La evaluación no es un apéndice de la enseñanza y del aprendizaje. Empieza cuando comenzamos a pensar qué vamos a enseñar en nuestra cátedra, en ese momento estamos evaluando el que enseñar. Es un acto que tiene que ver con programas, con proyectos, con instituciones, con sujetos. Hay algo que todas las posturas y todos los conceptos de evaluación reconocen y es que con la evaluación y en la evaluación se juzga, se emite un juicio de valor. Cuando en la evaluación se dice: "tiene tantos puntos", "anduvo bien" o "anduvo mal", se está juzgando. En las evaluaciones el juzgar está metido adentro de la evaluación. No hay posibilidad, si no, no es evaluación, es otra cosa. Pero la acción de juzgar está metida. Y esto tiene que ver otra vez con otro tema, que es serio, que es grave, que es educativamente complejo, que es el tema del "poder".

Quien juzga se arroga un lugar. Esto es un lugar de poder y no estoy diciendo de un ilegítimo, pero es un lugar de poder. Uno puede decidir y afirmar que para eso se es docente, de ser quien decide todas estas cuestiones, pero también se puede decidir que ese poder circule un poco o un poco más.

La evaluación: juicios y justificaciones

La evaluación, a lo largo de muchos momentos, está relacionada con saber y conocer, es decir, uno evalúa para saber, para conocer que aprendió el alumno. Pero también, la evaluación está relacionada con el saber y con el conocer en relación a nosotros mismos, a nuestras prácticas, a lo que enseñamos. Cuando decimos conocer, saber, pensamos todos en lo mismo o estamos pensando en cosas distintas?. Es interesante pensar no sólo la evaluación como la prueba escrita de lápiz y papel: observación, coloquio, diálogo, interrogación, medir - evaluación a veces es una cuestión de medición-, otras veces es contrastar con lo previsto y lo que encontré, cuanto más se acerque el alumno a lo que estaba previsto, lo cual supone que uno estaba totalmente seguro de que es lo previsto y que lo previsto sea bueno, lo que nos pone en otra situación complicada. Hay veces en que esta seguridad y certeza es total, no hay duda, pero lo previsto tiene que tener algún grado de amplitud o nosotros como evaluadores deberíamos ampliar la mirada para poder incluir aquello que no estaba previsto pero que es una buena respuesta -creativa, innovadora, diferente, fue por otro camino, relacionó con otra cosa-. La evaluación tiene que ver con todo eso, con conocer, con observar, con medir, con contrastar lo previsto, con construir situaciones. Trabajar en los espacios de docencia con lo "imprevisto", creo, que es un llamado de atención a todos nosotros en general.

Sostengo que la mejor evaluación es aquella que sale del ámbito del docente y pasa al grupo, porque un profesional que egrese tiene que ser capaz de ser autocrítico. Cuando la evaluación solamente la ejerce el docente no se genera la autocrítica, para que se genere hay que meterla dentro del aula, hay que meterla dentro de las clases, esto es totalmente saludable, ahí lo imprevisto es sumamente interesante.

La interrupción de lo previsto permite el pensamiento, permite la hipótesis, permite trabajar en procesos cercanos a la investigación. Mi experiencia de trabajar con lo imprevisto son de altísimo potencial educativo. Creo que estas cuestiones que tienen que ver con el conocer tendrían que estar pensadas desde algún modo desde la evaluación. Entonces, ¿qué preguntas surgen?, ¿qué será necesario conocer para poder evaluar el aprendizaje que están realizando mis alumnos?, ¿qué cuestiones vamos a identificar en tanto docentes como aquellas cuestiones que nos permitan decir: este alumno sabe y está aprendiendo?, ¿cómo enseñar las prácticas?, ¿cómo enseñar los conceptos?, ¿cómo trabajar con teoría?, ¿cómo trabajar con situaciones?, ¿cómo trabajar con casos?, etc. Yo entiendo lo de la masividad, pero no hay que privarse de hacer la pregunta y después cada uno la resolverá en cada situación. Mi invitación es a hacerla en términos generales y mantenerla para seguir pensando; a lo mejor en un

momento, en una cursada, a lo mejor donde la evaluación pueda ser la realización de alguna actividad. Estoy hablando de evaluar, no para calificar, estoy hablando de evaluar para entender qué está entendiendo, cómo, de qué manera, entonces no puedo hacer exámenes orales con 200 alumnos, uno detrás de otro, eso capaz que no puedo, porque entonces empezaría el curso y yo solamente tomaría exámenes.

Tengámosle confianza a los estudiantes, si se crea un vínculo de contrato pedagógico, que se va a respetar la idea, que se va a trabajar en función de lo pactado. Hay muchas experiencias en donde el grupo evalúa conjuntamente, y el docente discute con los alumnos los criterios de evaluación, es trabajar en pos de la autocrítica y trabajar en pos de profesionales autónomos. Si los criterios los pone la cátedra y el alumno los acata, otra vez enseñamos a obedecer, ¿por qué tenemos tanto miedo de someter a discusión los criterios de evaluación?, es complicado. Además, cuando uno lo hace tiene que estar dispuesto a discutir los propios, porque se va trabajando eso. Los criterios puestos por el grupo en una situación de respeto, de seriedad, son tremendamente más ricos y a veces más exigentes que los que ponemos los docentes, son más amplios, dan cuenta de más cosas, porque ellos saben del aprendizaje y si lo tienen que sostener públicamente no van a sostener un criterio de que apruebe todo el mundo - tampoco son tontos-, nunca me he encontrado con criterios de facilidad absoluta, sí me he encontrado con criterios que yo no los tenía en cuenta, entonces los discutimos.

Hacer circular prácticas democratizadoras; esta es una de las prácticas educativas y democratizadoras que conozco. Están aprendiendo a sostener criterios universitarios importantes. Estas cosas se pueden, es necesario conocer para poder evaluar, ¿qué es ese algo que hay que conocer para evaluar?, ¿qué papel tiene el sujeto en ese conocer?, ¿quiénes son los sujetos que conocen: el docente, los alumnos?, ¿quiénes se apropian de ese conocimiento que brinda la evaluación?, yo creo que a veces los docentes y poco los alumnos. Creo realmente que para poder aprender uno tiene que saber qué pudo construir para aprender lo nuevo qué pudo aprender hasta ahora, dónde están mis problemas, qué cosas hay para modificar.

Yo creo que nuestros jóvenes están tremendamente enajenados, pero no porque lo hayan elegido; hay que devolverles la posibilidad de ser sujetos sociales, una de las maneras de ser sujetos sociales es ser dueños de su aprender y de su conocer -la personalidad radar, esas personalidades que están fuera, y creen más en el exterior que en lo que ellos mismos están pensando, sintiendo o construyendo- estamos construyendo sujetos radares: ¿qué dice la moda?, ¿qué dice la cultura del zapping?, nos cuesta mucho, a los adultos, ¿cómo no les va a costar a los

chicos?, sentarnos con nosotros mismos, con nuestras cosas, con nuestras prácticas, a ver qué estamos haciendo, y por qué lo hacemos. La evaluación da mucha información, es un lugar de aprender y conocer quién se apropia de eso; devolver las pruebas con comentarios, con diálogo, es un modo de llegar a los muchachos y a las chicas.

Implicancias y pretensiones evaluativas

En ciertas épocas evaluar era medir, pero estas cosas que nacieron hace siglo, están aún presentes en el campo de la evaluación. Vamos a medir cuánto saben los alumnos, vamos a medir la calidad de la institución universitaria, vamos a medir el grado de eficiencia de desarrollo de un programa educativo; la etapa de la medida es una etapa en donde se matematizan algunas cuestiones que son difícilmente matematizables. El aprendizaje, la educación, las instituciones educativas tienen aspectos que pueden ser medidos, la pregunta es -con J.M Álvarez Méndez⁴- ¿lo medible es lo educativamente importante?, porque algo se puede medir y hay otras cosas que no se pueden medir. Yo no tengo ningún problema en que lo que sea medible se mida, y si se mide lo que no es medible... ahí sí tengo problemas porque si se lo mide generalmente se lo deforma, se lo lastima, se lo transforma en otra cosa. La etapa de la medida tiene problemas.

En la universidad tenemos que formar para diversos ámbitos de resolución y de actuación profesional, por eso los criterios también son variados, no son uno solo. Cuando se pone tiempo en la resolución de una prueba, tenemos que saber por qué ponemos tiempo, y que los que pasan ese tiempo van a ser penalizados o no aprobados, habrá justificativos en algunos casos.

Otra etapa, ya no medir, sino clasificar, clasificar individuos -es una ilusión de la evaluación-, poner orden en la heterogeneidad, jerarquizar, clasificar, sistemas estandarizados para poder comparar los rendimientos de los sujetos individuales, para poder ubicar un individuo dentro de esa especie universal general que eran estos sistemas estándares. Clasificar entonces es ubicar a un sujeto en relación al resto.

Tanto la etapa de la medición como la de la clasificación pusieron un fuerte énfasis en el instrumento, ¿cómo medir?, ¿cómo clasificar?, y en una aspiración propia de esa época que era la de objetividad. La ilusión era hacer unos instrumentos tales que sean objetivos y que entonces los sujetos no nos comprometíamos en eso porque es el instrumento el que da la ubicación del sujeto. Esto para la evaluación educativa fue complicado porque a los

⁴ Álvarez Méndez, Juan Manuel: "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Morata. Madrid. 2001.

instrumentos los construimos al interior de las propias cátedras, entonces la objetividad se pierde rápidamente.

Esta guía se rompe en el campo educativo por la gran conmoción que se produjo a mitad del siglo XIX con la eclosión de las ciencias humanas, y otros modos de pensar; pero en la evaluación demoró bastante más. Recién a mediados del siglo XX empiezan los propios patrones que les encargan a los evaluadores evaluar determinadas cuestiones, empiezan a protestar, por ejemplo Estados Unidos comienza a invertir en educación, y los sistemas de evaluación que se tenían hasta ese momento sólo servían para medir, constatar, podían ver si los objetivos previstos se cumplieron, pero no podían explicarles a los políticos por qué habían fracasado, tuvieron que pensar en la evaluación desde otro lugar, y aparecen toda una serie de procesos, de programas, de metodologías y de conceptos ligados a la evaluación que tienen que ver con la comprensión; la evaluación tiene que intentar comprender qué pasa, por qué pasa; la evaluación como conocimiento, la evaluación para la toma de decisiones. Aparecieron los sujetos más críticos diciendo: "la evaluación siempre es una mirada orientada, no es objetiva sobre lo que se va a evaluar, hay algo de la ponderación que está en el momento en que iniciamos la evaluación". Se concerta, se acuerda sobre ciertos criterios o formas para juzgar un trabajo determinado -que en última instancia tiene que ver con nuestras prácticas sociales-; comprensión, lectura guiada, conocer a través de la evaluación la posibilidad de emisión de un juicio crítico, la necesidad de poner a disposición de los sujetos la información para que se apropien de la misma; todo eso estalló de los 70' en adelante en el campo de la evaluación.

La otra cuestión, junto con esto, es: si queremos comprender, si queremos entender, si queremos conocer, y el aprendizaje -nuestro objeto hoy- es complejo, tenemos que pensar no en un solo instrumento; no es el fin de la prueba objetiva, sino que es el inicio de la pregunta sobre la pertinencia, la adecuación, para poder emitir un juicio un poco más válido, un juicio que diga lo que pretende decir sobre el aprendizaje. Nuestra tarea es educativa, entonces, distribuyamos la evaluación, busquemos distintas formas, trabajemos desde estas heterogeneidades porque, a lo mejor, la creatividad es quizás el mega criterio disciplinar. Por ejemplo, en la universidad debe haber cierto dominio conceptual, cuestiones formales de presentación, en algunas disciplinas están más o menos acordados y en otras no. Esto hay que pensarlo desde las distintas disciplinas, asignaturas, entre los distintos colegas en la universidad. Hay mega criterios disciplinares; en física, en matemática, en lógica, en biología, en química, etc., son el corazón, hay algunos que son eso en que de alguna manera lo otro lo atraviesa, se deriva, tiene raíces, le permite la posibilidad de aprender otras cosas. Lo que hoy es núcleo, aún de las ciencias duras, fue construido a través de la polémica y de la discusión en su época. Darnos el permiso en algunos temas de ponerlos en

contacto a los alumnos con la génesis de cómo se formó ese concepto; que los alumnos tengan la vivencia, aunque sea, de que alguna vez el tema se discutió y qué era lo que se discutía, porque esto le va a permitir leer las discusiones que ocurren cuando él egrese, donde van a ser otros los temas que van a estar en disputa.

Seguir con dos ejes. Uno, es seguir profundizando esta temática que tiene a la evaluación de los aprendizajes. Me voy a detener precisamente en la evaluación-aprendizaje o el aprendizaje-evaluación.

Relación aprendizaje y evaluación

Hay una intencionalidad con este tema que es marcarnos el campo, este campo de la evaluación tiene problemáticas, que están permanentemente en procesos de tensión y contradicciones que tienen que ver con fenómenos, problemas, concepciones, ideas, teorías que están por fuera si podemos fijar un límite el campo específico de la evaluación.

Cuando todo docente o cátedra trabaja en su idea acerca de lo que va enseñar y de que los alumnos quieren que aprendan, están pensando en algo particular, la intencionalidad de que los alumnos aprendan. El ejercicio de la enseñanza tiene ese sentido. Hay otras actividades que hacemos los docentes que es escribir un artículo, un libro, trabajar con otros, hacer investigación, hacer extensión que tienen otras finalidades aun cuando también forman parte en nuestra función como docente en la universidad.

La enseñanza tiene como finalidad que los alumnos aprendan. No es un acto de exposición ni de discurso. Acá la acción docente está en tratar e intentar hacer un puente, diría Vigostky, tender andando, construir categorías, itinerarios donde el alumno pueda aprender. A veces se confunde a la enseñanza como a la exposición de un solo tema. Este solo tema puede ser una enseñanza pero las estructuras, las formas y el carácter de la misma debe tener ciertas características, como que el docente no debería exponer de la misma forma que expone ante un colega que los alumnos. Porque se supone ante un colega se esta tratando de llegar a un diálogo para poner un punto de vista, para comunicar una experiencia de investigación, para poner en común y discusión algunas ideas o propuestas de trabajo. Cuando uno trabaja con los alumnos debe usar muy diversas estrategias. La enseñanza no es únicamente el hablar. Es una enseñanza cuando proponés estructuras sobre una consigna, sobre lecturas, etc... estás enseñando, aún cuando uno no haya abierto la boca en ese momento.

Sea cual fuera la actividad que realicemos como la enseñanza oral, presencial, en base a una exposición que por tener la intencionalidad de la enseñanza puede ser

pensada, preparada, con la finalidad que el alumno aprenda. Esto lleva a plantearnos algunos puntos de decisiones. No solo tiene que ver con poder pensar qué tema voy a tratar, etc., si no haber si es un tema complejo, cómo puedo plantearlo de tal modo que se interesen, que se pregunten, que lo relacionen con algunas temáticas anteriores. Uno organiza, lo que llaman los pedagogos, las "estrategias didácticas", que dentro de cada formato de enseñanza -exposición a cargo de docentes, presentación de problemas, estudio de casos, trabajos grupales, etc.- demandarán por parte de los alumnos diferentes procesos cognitivos.

Hay algo que en la evaluación sostenemos fuertemente y que la propuesta que desata la enseñanza pueda ser recuperada en el momento de la evaluación, es decir, relacionar la forma en que se enseñó y lo que se intenta conocer en la evaluación. Sería injusto, una trampa, una mala propuesta pedagógica si uno le enseña de un modo y evalúa diferente. Lo que creemos que en la evaluación es ilícito es que en los momentos de los exámenes se ponga a los alumnos en situaciones, que nada tiene que ver con el tipo de procesos de pensamiento que le estamos pidiendo. Entonces, en esos casos, creemos que es lícito, que es justo, que es pertinente que en un examen se le pida la comparación de enfoques. Pero si ocurre, hay algo que nosotros en educación llamamos curriculum oculto que es aquello que sin decirlo, aquello que sin figurar en el programa, aquello que no está en los planes de estudio los alumnos aprenden. ¿Qué aprendizajes se promueven?, ¿quiénes somos los que los promovemos, y por qué?. Me estoy refiriendo no solamente a esta relación de aprendizaje-contenidos-evaluación desde el tema sino desde el modo en que trabajamos los temas.

Cuando hablo de relación, cuando hablo de ciertas continuidad entre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación no estoy diciendo identidad, no estoy diciendo hay que preguntar las mismas preguntas que hicimos en clase, no estoy refiriéndome a eso, porque eso no generaría actividades de pensamiento, de reflexión, de crítica porque bastaría que los alumnos ejercitaran una y otra vez esas preguntas, esos ejercicios, porque algunos les va a tocar en el examen. Me refiero al modo de relación con el saber, el modo de relación con el conocimiento. Estos modos de relación con el saber y con el conocimiento tampoco son únicos. Habrá algunas cuestiones, algunas personas y algunas temáticas que tienen escasos grados de polémicas o escasos grados de dudas, son aquellos núcleos duros de las disciplinas que están afirmados, asentados sobre las cuales hoy en general no se investiga.

Hay investigaciones que muestran que lo primero que aprende un alumno en clase es a leer la postura del profesor y qué hay que hacer para aprobar.

Cuando estoy planteando estos temas a cerca de la relación con el saber, que tipos de aprendizajes estamos priorizando -yo estaba suponiendo algo que no explicito y es-, que cuando se trabaja en cátedras, en las que participan varios docentes, estos tienen que ser temas de trabajo al interior del equipo de cátedra. Creo que las teorías, en última instancia, son argumentos que construimos para sostener determinados modos de intervención, de determinadas prácticas. Los alumnos paulatinamente deberían ser habilitados para ir construyendo los propios argumentos. La construcción argumentativa de la toma de posturas creo que es una de las cuestiones claves. Lo que intentamos desarrollar en el alumno es que tengan categorías, pensamientos, argumentos para esta toma de decisiones. La universidad no es solo formar profesionales, sino además, desarrollar la capacidad argumentativa para dichas decisiones, esto tiene que ver con la vida ciudadana y no únicamente con la vida profesional.

Entonces digo, ¿qué aprendizajes se promueven?, ¿cuáles son las relaciones que esperamos construir entre contenidos, propuestas de enseñanza y evaluación?; estas son nuestras propias preguntas. ¿Cuáles son las prácticas habituales de evaluación en mi?, ¿en nuestra carrera o facultad?, ¿qué podemos leer de esas prácticas?, ¿cuáles son sus sentidos?, ¿para quienes son esos sentidos? Me pregunto estas cosas porque a todos nos habrá pasado, que a veces cuando somos novatos, que queremos hacer cosas nuevas, encontrarnos con ciertas resistencias en las instituciones que estamos trabajando.

Cuando uno analiza la práctica, lo que uno ha venido haciendo desde tiempo es una cosa saludable, y es preguntar cuáles serán las teorías implícitas que existen, que sostienen esa practica.

Pero no vamos a poder trabajar de verdad ni en las prácticas de enseñanzas, ni en las evaluaciones hasta no preguntarnos porque nos dio resultado y en qué sentido nos dio resultado.

La evaluación es una herramienta de aprendizaje para el docente y para el alumno y también estamos trabajando en la autocrítica, también estamos trabajando en la autoevaluación. Hay que ir recuperando la evaluación desde la propuesta didáctica, desde nuestro programa, desde nuestra intencionalidad en esa cátedra. Preguntarnos: ¿que núcleos temáticos se priorizaron al construir el programa de la asignatura?, ¿cómo se pensó la trama de relaciones posibles, la estructura del programa?, ¿por qué?

El conocimiento: cuestión clave en la evaluación

Hay una problemática que debe preocuparnos y que tiene que ver con las prácticas de enseñanzas y las prácticas evaluativas y que es el tema de las fragmentaciones del conocimiento.

Como docentes nos tenemos que preguntar, tanto en la enseñanza como en la evaluación, más allá de los contenidos cuál es el sentido de la formación que estamos pretendiendo con nuestros alumnos, no solos, sino en conjunto; por cuestiones puntuales y cuestiones generales, por ejemplo: cuál es el sentido de la asignatura x dentro de la carrera x. No podemos, no debemos pensar nuestra asignatura y nuestra enseñanza como que son el agujero del disco, pero además, tampoco desde el aislamiento solitario.

Los tiempos de reflexionar, de pensar, no son los tiempos de interacción en la clase, los procesos más ricos son antes y después. Me gusta mucho más no hablar de evaluación continua, sino de evaluación de proceso, que alude a otra cosa, alude a otro núcleo que no significa estar continuamente evaluando, sino qué vamos a evaluar.

El trabajo en equipo es una realidad, nadie ya trabaja solo, ni se supone que tiene que saber todo, el trabajo en equipo en el cual los aportes sean entre disciplinas, es un aprendizaje. Y lo otro es ofrecerles a los colegas un seminario optativo, entonces se pueden trabajar temas más específicos, temas de punta, y se puede trabajar de otro modo, con papers, con investigaciones, con aportes de otros que saben del tema; esos pueden ser espacios donde los colegas pueden aportar a los alumnos, a los graduados cuestiones que no entran en los horarios, en los temas, en los espacios, en la posibilidad de aprendizaje de los alumnos.

La evaluación: miradas y decisiones

Jorge Apel⁵ dice: "la evaluación es decisión, siempre decisiones"; -una idea para que la tomen y la sigan pensando-. El campo de la evaluación como el campo de las prácticas educativas es un campo de toma de decisiones, no hay una sola manera, no hay verdades de aquí para siempre. Trabajar en estos campos es arriesgarse a tomar decisiones y a seguir pensándolas, qué evaluar, qué puede ser evaluado, todos los contenidos pueden ser evaluados de la misma forma; los sujetos -los cuales son los portadores de los aprendizajes- con sus culturas, con sus lenguajes, las historias de relación con los conocimientos y con las maneras de aprender; las instituciones, algunos dilemas que van a seguir atravesándonos. Objetividad-subjetividad, cualitativo-cuantitativo, evaluación sumativa-formativa; las pruebas -¿cómo clasificarlas?-, ¿cómo aprendemos los docentes a construir pruebas?, ¿construimos consensos sobre referentes y criterios?, ¿qué

⁵ Apel, Jorge: "Evaluar e informar". Aique. Buenos Aires. 1993.

relaciones de coherencia: saber, conocer, enseñar, aprender, evaluar, existe entre los distintos momentos de los procesos didácticos? Y por último, el tema de las clasificaciones, de las calificaciones: ¿es un arbitrario o no?, ¿es un arbitrario matemático?, ¿es posible construir las calificaciones y las notas?, ¿desde qué lugares?, ¿quiénes?, ¿es lo mismo evaluar que acreditar?, ¿qué sentido tiene entonces otra vez la evaluación o la acreditación?. Temas pendientes...

Si ustedes vinieron diciendo: "nos vamos a ir con nuevas formas de evaluar", les mentimos; vamos a seguir pensando ¿qué maneras?, ¿qué innovaciones en conjunto, cada uno de ustedes en sus cátedras, creen necesario, justificado y posible de implementar?

Queríamos trabajar en este primer encuentro desde las prácticas, las representaciones, las ideas, que ustedes como docentes están trayendo. Nuestra intención no es la de juzgar sus prácticas, sino que entre todos podamos corrernos, para tomar nuestras prácticas como objeto de estudio, para analizarlas, reflexionar y para pensarlas, porque esto es teoría pedagógica. Nuestra teoría pedagógica nos enseña, que los procesos de aprendizaje en docentes que están ya en las prácticas cuando no interpelan su propia práctica, quedan como una estampilla que se desprende rápidamente; es difícil, la transferencia, la relación con lo que se está haciendo, quedan como encapsulados los discursos de los especialistas pedagogos y muchas veces, con razón, los colegas no pedagogos dicen: "esos son discursos", porque no sienten que trabajamos con cuestiones imperativas, indicativas, es decir, "deben hacer esto"; que realmente creemos que no son un buen camino.

Creo que cada uno hace lo que puede o lo que mejor puede en las situaciones concretas en que le ha tocado desempeñarse, no hay malas intenciones, los docentes hacemos lo mejor que podemos, y que nos falta este diálogo con otros colegas que nos permita -como dice un texto de Galeano⁶- a "mirar". Con esto quiero cerrar.

Hay un texto, en un libro de Eduardo Galeano, en el que él relata una historia que dice: "Santiago Kovadloff iba en un auto con su hijo. Su hijo no conocía el mar; y viajan, entonces, durante muchas horas para que este niño conozca el mar, y viajan y viajan hasta que llegan a un lugar y a una duna, y cuando suben a esa loma inmensa el mar aparece, aparece con la magnitud, con el impacto. Pararon el auto, bajan, se paran a contemplar el mar y el nenito le da la mano al papá y le dice: papá ayúdame a mirar". A mí me parece que estos cursos, y especialmente la evaluación, nos tienen que "ayudar a mirar", tienen que permitirnos mirar, porque

⁶ Galeano, Eduardo: "El libro de los abrazos".

mirar no es solo una función fisiológica. Hay otro autor que se llama Elliot Eisner⁷ que habla del "ojo ilustrado", dice: "el ojo mira con esta experiencia, con esta persona, con estos modos de mirar -que no es ver- que los sujetos vamos creando".

Si la didáctica, si la pedagogía, si la evaluación logramos que *nos ayuden a mirar*, me parece que uno de los grandes objetivos de este curso está logrado, ojalá tengan ganas de mirar.

La evaluación educativa como herramienta de aprendizaje:

La evaluación, la enseñanza y el aprendizaje: continuidades y rupturas

Creo que el núcleo central de esta instancia tiene que ver con poder ponernos en contacto con la evaluación de los aprendizajes porque en las prácticas universitarias no es demasiado habitual poner énfasis en este aspecto. Es por ello, que quizás se justifique volver a plantear, detenernos en algunas de esas consideraciones, que en la primera parte de esta conferencia, me parece que fueron presentadas de forma general.

La palabra evaluación tiene muchos y diversos significados tanto en el nivel teórico como en las prácticas concretas. Decir "evaluación" es decir muchas cosas, por lo cual se habla de la polisemia de este concepto que marca fuertemente el sentido que se le otorga a la tarea de evaluar. Puede ser entendida como "control", "verificación de objetivos", "constatación", "rendición de cuentas", etc. Pero, nos preocupa poder dejar plantado el concepto de evaluación como una "herramienta" porque es aquello que nos sirve, que usamos, que nos permite trabajar en el lugar de intervención, ponernos en diálogos con algo que pretendemos hacer.

Como herramienta didáctica y pedagógica no es la única, pero como todas las herramientas pueden usarse para distintos sentidos, para distintas finalidades,

⁷ Eisner, Elliot: "El ojo ilustrado". Paidós Educador. Buenos Aires. 1998.

para usos diversos. Estos usos tienen que ver con el objetivo que nos mueve. Una herramienta es elegida, es construida, es seleccionada, es buscada para algo. En general el concepto de herramientas es para pensar una tarea, y de la tarea que queremos hablar en este curso, en estos encuentros es de la *evaluación de los aprendizajes*, no es para el "control", no es para la "rendición". Debemos usar la evaluación para que nos ayude, para que colabore, para que facilite el aprendizaje. En este encuentro queremos que la evaluación nos permita aprender.

Normalmente se dice que la evaluación es para constatar si el alumno aprendió y nosotros decimos que nos sirva primordialmente para aprender, para que aprendamos cuando somos alumnos o cuando seamos docentes y para que aprendan otros que tengan relación con las cuestiones de enseñar y el aprender en la universidad. Ese es el eje. Voy a intentar ir abriendo la idea para poder ver si podemos ponernos de acuerdo sobre esta posibilidad de que la evaluación nos ayude a aprender.

En primer lugar, esperamos que la evaluación educativa nos eduque, esto es diferente a decir a "evaluación de la educación". Una experiencia educativa es cuando uno aprende, y la evaluación es educativa cuando nos permite conocer, pero para ser tal tiene que estar en relación con el enseñar. Uno puede decir: ¿puede haber evaluación educativa sin que haya enseñanza?. Y si, porque hay experiencias en que uno aprende, nadie nos enseñó, solo aprendemos en una experiencia, en una situación, etc., en todo caso en la experiencia y la situación que nos enseña.

Los docentes cuando enseñamos, lo hacemos con cierta intencionalidad. Nuestro propósito es que el otro aprenda. Pero resulta que en este triángulo de enseñar, aprender y evaluar educativamente, el hecho de que el otro aprenda es una cuestión compleja y profunda.

Por ejemplo, inmediatamente aparece la demanda de tener que decidir qué vamos a enseñar. No hay una ley absoluta ni universal, sino que en cada materia y en cada ciencia uno podría enumerar una larga lista para cada tema. Podemos tener diversas intenciones: que nuestros alumnos aprendan diferentes cosas como conceptos, ideas, relaciones, actividades prácticas, destrezas, comparaciones, etc.

Quiero poner énfasis en que cuando uno enseña algo no enseña sólo ese tema, esta enseñando modos de pensar, modos de trabajar, modos de reflexionar o de actuar con la inteligencia, con el pensamiento; está promoviendo lo que algunos llaman *procesos cognitivos*. El docente intenta armar sus clases e intenta enseñar para que sus alumnos aprendan determinados modos de pensar y de hacer, tanto intelectuales como psicomotrices, tanto individuales como colectivos, etc. Pero resulta que este docente empieza a pensar su materia: ¿qué debería enseñar y cómo?, para intentar provocar, promover y facilitar en los alumnos que se generen estos procesos de pensamientos. Entonces, comienzo a trabajar con el contenido de la materia porque hay partes, temas, puntos de las que requieren procesos de enseñanzas diferentes. Estos enfoques en la enseñanza crean el contexto de aprendizaje para que se generen diversos y heterogéneos procesos diálogos con el conocimiento a cargo de los alumnos.

Cuando se intenta evaluar educativamente el saber construido por los alumnos voy a tener en cuenta el modo en que ocurrió la enseñanza, porque esa evaluación va a tener que recoger, que ser sensible, capaz de captar qué paso con esos procesos, con esos aprendizajes que se intentaban promover desde la enseñanza.

Pero resulta que cuando estoy pensando cómo enseñarlo, armando el programa, empezamos a trabajar con recortes, estos recortes, estas discriminaciones qué es lo que voy a enseñar y que otras no, qué temas debería enseñar de un modo u

otro, qué temáticas puedo proponer que sean los propios alumnos los que descubran, propongan, decidan las formas de aprender ya estoy evaluando. No se trata de evaluar a los alumnos; se trata de conciderar, optar y por ende evaluar cómo organizar la enseñanza, sus contenidos y sus formas.

Hay un autor, Félix Ángulo Rasco⁸, que dice que un juicio de valor no se puede comprobar, que un juicio de valor se argumenta, se sostiene. Por ende, un docente cuando selecciona los contenidos a ser enseñados debería poder argumentar por qué se propone trabajar con ciertos contenidos y por qué se descartan otros. Además estos argumentos se deben discutir, por ejemplo, cuando se llama a reunión de docentes para discutir el plan de estudio.

Pero hay algo más, decimos que estos procesos *son procesos evaluativos*: recortar, elegir, optar; uno esta evaluando, aprendiendo, es un momento de aprendizaje nuestro como docentes en el momento de la construcción de nuestras propuestas de cátedra. Estamos armando el escenario donde va a ocurrir el aprendizaje y la evaluación de nuestros alumnos.

Recordemos: lo que uno enseña no es sólo el contenido de la disciplina sino también los modos de trabajar con esa disciplina, de pensar, de razonar, de reflexionar. Insisto en que podamos estar seguros de construir argumentaciones sólidas y valederas, como para que realmente esos temas estén por algo, no porque históricamente formaron parte o porque "así era". ¡Cuidado!, ¿por qué esos tienen que ser los temas núcleos de las evaluaciones y los procesos?

Cuando construimos pruebas, cuando construimos instrumentos de evaluación, cada forma de evaluación, cada ítem, cada pregunta, cada manera, cualquiera sea

⁸ Ángulo Rasco, Félix: "La estructura y los intereses de la tecnología. Un análisis crítico". En: Revista de Educación N° 218. España. 1989.

esa evaluación va a permitir conocer no solo qué saben los estudiantes sino cómo saben ese tema.

Esta evaluación educativa y en este triángulo me lleva a generar preguntas -las que hemos planteado anteriormente-: ¿cómo enseño?, ¿por qué eso y no otra cosa?, etc. Cuando digo por qué enseño esta cosa y no la otra, no es solamente ese tema sino lo que pretendo que los alumnos aprendan, ya sea tocando, trabajando, estudiando, leyendo ese tema. Hay dos dimensiones en esto: el aprendizaje como tema principal, objetivos y finalidades, y los sentidos más profundos, de más largo alcance en el aprendizaje que uno propone con eso. Con respecto a la siguiente pregunta: ¿pueden aprenderlo los alumnos? No se dice "quieren" sino "pueden". Porque la pregunta del "pueden" va otra vez al contenido del tema pero también al modo de enseñarlo.

Hay temas que se pueden aprender si uno los enseña de determinada manera o les sugiere, o les indica, o los pone en situación de realizar ciertas experiencias, ahí lo pueden aprender. En cambio, si uno procede de otro modo, no selecciona el modo de enseñar de acuerdo a lo que uno pretende que aprendan y pueden ocurrir un montón de fracasos en los aprendizajes que no son todas culpas de los alumnos. Algunos son porque estamos enseñando de una manera que obstaculizan el aprendizaje. Pretender que el alumno piense a través de un método de enseñanza, donde no se le incita a pensar, es una contradicción. Por eso, hay que preguntarles a los alumnos si les importa el tema, porque a veces no les importa, porque los ejemplos, porque las maneras son muy alejadas a las de ellos, porque no hemos sabido reconocer de qué modo ellos se posicionan frente a una problemática, si perciben que es una problemática, si se formulan interrogantes... Es decir, cada tema puede provocar actitudes heterogéneas no sólo de interés o desinterés sino que el interés mismo puede suscitar muy diferentes procesos en los estudiantes.

Lo que se aprende bajo presión generalmente no es un aprendizaje donde el alumno pueda profundizar, pueda establecer las relaciones y las preguntas antes que las relaciones en que un sujeto en mayor tranquilidad si puede hacerlo. Bajo presión va a aprender aquello que le permita resolver esa situación inmediata de exámen o de prueba, no aquello que le da el gusto de pensar, de asociar, de buscar.

Algunos dicen, que es un principio bastante cognitivista, que las cosas que se aprenden bajo presión desaparecen rápidamente por el bloqueo y por la asociación a una situación desagradable, y otros dicen que queda. Aunque queda, queda como dato, como información, como respuesta. No se pueden desarrollar procesos cognitivos profundos bajo presión, en general no. El objetivo sería, no que piensen, sino que produzcan en "tiempo y forma" rápida y que aprenden a producir en eso y que este no sea el único objetivo del mismo. Porque a estos mismos alumnos habría que brindarles experiencias educativas que les permitan a ellos tener el tiempo.

El trabajo con el conocimiento.
--

Este trabajo suele ser enfocado desde disciplinas como la epistemología propia de cada disciplina. Además, lo denomino así porque no será necesario darle un status de tratamiento teórico de tipo propio de la epistemología sino para trabajarlo en la evaluación.

Cada profesor cuando tiene que enseñar se relaciona de algún modo con su área de conocimiento, con su disciplina. Cada una de estas disciplinas se fue construyendo a lo largo de la historia, probablemente muy marcada por los procesos de investigación. Por eso, cada disciplina tiene modos, formas en que construyó su saber científico. Pero este proceso no es lineal, en su construcción

histórica hay momentos de rupturas, quiebres, cambios de lógicas que provocan el reordenamiento de ese campo científico.

Hasta acá la problemáticas problemáticas del científico., pero cuando uno es docente debe incorporar además un tercer eje: el conocimiento científico, que en cada caso se construyó a través de e la experimentación, las confrontaciones, la investigación heurística, debe ser enseñado. Es decir, que como profesores, en la universidad, una de nuestras tareas es no sólo brindarles a los alumnos el cuerpo de saberes científicos disponibles en esa asignatura sino también intentar que conozcan las formas mediante las cuáles, históricamente, se fue articulando ese campo disciplinar.

Este trabajo de conocimiento desde los docentes tiene que ver con qué conocimientos son valiosos, cómo enseñarlos y de qué modo se lo pueden apropiar los alumnos.

Pensando la evaluación

Esto tiene que ver con cuestiones metodológicas porque habrá métodos e instrumentos que me permitan asomarme, ver cómo el alumno aprendió, lo que está aprendiendo, lo que está mostrando y otros métodos que son opacos que no me permiten conocer algo de cómo el alumno fue aprendiendo. La prueba va a ser o no transparente de acuerdo a la intención que yo le cargue a esa prueba, de acuerdo a lo que estemos intentando evaluar.

No se puede plantear el mismo problema, hay que variar el contexto, hay que variar la situación, porque sino seria sospechable de que lo que estamos queriendo intentar es promover el aprendizaje memorístico de ese ejercicio. Si mi intención es que el alumno aprenda a resolver situaciones problemáticas de ese tema y con procedimientos similares puedo usar otras estructuras, puedo plantear un problema donde la pregunta no figure, puedo darle vuelta, puedo

poner situaciones, podemos construir un problema de muy diversas maneras en donde el alumno ponga en juego los procesos de resolución.

Si el problema puede ser resuelto de manera memorística, el error es nuestro. ¿Porque?, porque en la vida profesional, en la vida de ese egresado universitario, no se va a encontrar con problemas idénticos.

Este juego entre intenciones y métodos puede permitir o no acceder a la cabeza del diagrama que tiene que ver con el trabajo, con el conocimiento y haciéndolo de modo inverso diría que cuando a mí me dan una prueba y yo la miro, miro qué están preguntando los colegas a los alumnos. Uno puede inferir a partir de la lectura de la prueba cuál es el modo en el que el docente concibe el saber en esa disciplina. Si la prueba esta construida fundamentalmente con datos de memoria o pide procedimiento de memoria, es bastante fácil inferir que ese docente concibe el saber de su materia como una acumulación de datos y de procedimientos memorísticos. Si es algo importante lo que debe ser aprendido hay que pensar que las cosas que se retienen de memoria se olvidan rápidamente, no son garantías de probabilidad. Si construimos un ítem -vuelvo a la evaluación-, donde le pedimos algo de memoria tengo que saber que eso es tremendamente frágil; de memoria descolgado, de memoria como dato, no de memoria significativa, que no tenga relación con algo y que no la puedan traer significativamente a ese recuerdo. Por eso, seria bueno que los alumnos descubran y puedan estudiar, por ejemplo, la historia de las ciencias de su propia disciplina, a través de cómo se fueron clasificando y organizando los saberes junto con los métodos científicos, con los instrumentos que se disponen, etc.

Las "herramientas" como "instrumentos"

¿Se puede hablar sobre la calidad del instrumento? Podríamos pensar si hay instrumentos que son, independientemente del contenido, de las intenciones de la enseñanza, de los propósitos del aprendizaje, absolutamente mejores que otros.

Nadie puede negar que las herramientas puedan ser extraordinarias pero también pueden ser un desastre de acuerdo como las usemos y para qué. La calidad de los instrumentos es una calidad relativa, es decir, depende para qué. Y en calidad -refiriéndome al título de esta exposición- es que el instrumento me permite "pescar" información, reconocer y colaborar en el aprendizaje. La calidad de los instrumentos depende de la pertinencia al objeto, el instrumento no vale así porque sí.

"Pertinente al objeto" quiere decir si ese instrumento es acorde con en el sentido del proceso de aprendizaje. "Objeto de evaluación" es lo que queremos evaluar, el tema, la forma, de pensar y saber el tema, las relaciones con otros, etc.; eso es pertinencia al objeto y también pertinencia a los sujetos.

Un tema puede ser enseñado en el primer año de una carrera, en el preuniversitario, esos sujetos son distintos a que ese mismo tema vuelve a repetirse en el tercer año. Esos grupos son distintos debido a su cultura distinta de la que provienen nuestros alumnos con saberes culturales que no son lo mismo de lo que portamos los docentes, por tradiciones, etnia, culturas, y en algunos de esos casos, el no poder descentrarnos los docentes acerca de estas construcciones culturales de nuestros alumnos, nos trae problemas serios de enseñanza y de aprendizaje.

Las culturas de origen, de clases sociales, de grupos etarios, jóvenes y adultos, y tiene que ver con algunos fracasos y algunos problemas en los aprendizajes de nuestros propios alumnos.

La calidad de los instrumentos tiene que ver con la intención o finalidad. Por ejemplo, una prueba puede tener otra finalidad que la que sabemos todos, que es la de brindarnos información de cómo va el proceso y ser adecuada para eso pero no para evaluar y acreditar el final de la cátedra.

Volviendo al tema anterior la *calidad de los instrumentos de evaluación* decimos que nos estamos refiriendo al uso de un concepto amplio donde podemos llamarlo instrumento de evaluación o una prueba escrita, coloquio, una experiencia de realización concreta, inclusive puede ubicarse en este concepto de instrumento de evaluación instancias de observación. Por otra parte, la realización de un trabajo de campo, una pasantía, o una investigación, cualquiera de esas instancias de evaluación caben, entran en esta denominación de instrumentos en tanto nos permita recabar información acerca de cómo están aprendiendo los alumnos.

Todo esto tiene que ver con la pertinencia del objeto donde cabe la observación, es decir, que cuando lo que queremos conocer del aprendizaje de los alumnos tiene características que nos permiten observarlo, en ese caso diríamos la observación es pertinente.

Cabe un coloquio o una instancia de presentación verbal donde un alumno debe defender un trabajo que ha realizado, entonces decimos que el coloquio o la instancia verbal es pertinente porque se adecua a esto que queremos evaluar y es hasta que punto los alumnos son capaces de defender, sostener, fundamentar un cierto trabajo que ya han realizado.

Entonces, esta pertinencia tiene que ver con los procesos de aprendizaje, también la calidad de los instrumentos tiene que ver con los sujetos y también con la intención o finalidad.

Una cuestión bastante significativa que he encontrado es que a veces colegas cuando toman prueba de diagnóstico la califican, se puede decir que no es del todo correcto desde lo pedagógico porque una prueba diagnóstica no se debería calificar. Es decir, estamos calificando cuál es el estado de situación de un alumno, para poder organizar nuestra propuesta didáctica. Entonces, por qué poner una calificación a algo que en realidad nosotros no hemos participado, es decir, es la herencia que de algún modo que el alumno trae cuando nosotros lo recibimos, es una prueba que debería tener una utilidad pedagógica didáctica para el docente y para los alumnos también. En cambio, la prueba final tiene un carácter más significativo donde se trata de constatar la validez del aprendizaje ante las cuestiones centrales. La intencionalidad de la prueba inicial es ver las temáticas y el manejo comprensivo de las temáticas fundamentales del aprendizaje de nuestra asignatura por la cual la prueba final es igual.

Todo esto nos lleva a otro punto es que si nosotros estamos hablando de que los instrumentos tienen que ser pertinentes a los objetos, también tenemos que ver la relación con la enseñanza, con los sujetos, con las finalidades. Entonces, uno llega a una conclusión: no hay un solo método, con el que uno pueda evaluar los distintos componentes de un aprendizaje, de un grupo de alumnos sino que hay muchas cuestiones y juegos que uno puede hacer con un grupo de conceptos, lo mismo con una serie de procesos que van metidos en cada asignatura, cuestiones prácticas, técnicas, etc.

Entonces, esta complejidad de facetas de lo que intentamos evaluar nos lleva a sostener la actitud de las cátedras de un área en una institución educativa que debería tender a lo *multimetodológico*.

Uno a la observación la puede hacer amplia, sin pautas, vengo y observo, registro todo lo que pasa; esa es una Observación Abierta sin ningún tipos de focos o de

cuestiones predeterminadas. En el otro extremo esta la Observación Sistemática, pautaada, analítica; hace muchos años se la llamaba "lista de cotejo" o de "comprobación", que se usa cuando estamos trabajando, queriendo evaluar un procedimiento que esta fuertemente estandarizado. Así mismo, al evaluar puede incluirse en estas listas no sólo si los estudiantes realizan o no las actividades previstas, sino también la valoración de cómo lo están haciendo (Muy Bueno, Bueno...).

Desde el punto de vista de la evaluación educativa, se resguarda qué requisitos, qué garantías, qué criterios desde las cátedras vamos acordar para decir que este alumno esta en condiciones de promover, o de pasar o de aprobar según cada cátedra. Ese es el punto más importante porque las otras cuestiones las discutimos, las acordamos de la mejor manera para ser menos injustos, pero lo que es cierto es que si un alumno hace su práctica "bien" pero no conoce la teoría, yo diría que en la universidad ese alumno todavía no puede aprobar. Por eso no lo puedo hacer con un solo instrumento, no puedo solo mirar como actúa el alumno, también debo conocer qué tipo de saberes acompañan esas prácticas que no sean a ciegas, mecánicas, que no sean solamente repetitiva.

Si nosotros estamos fuertemente preocupados en tratar de mostrar que la evaluación permite conocer lo que el alumno sabe y cómo lo sabe y si nosotros a lo largo de los meses siguientes pudimos constatar, pudimos tener ciertas certezas, cómo vamos a interrumpir totalmente su promoción, parecería injusto.

La situación emocional o personal, en un parcial puede provocar un fracaso que será reflejado en la nota y que quizás, sobre todo en esas situaciones en donde no condice lo ocurrido con el desempeño y con el trabajo que uno observa en los alumnos.

Si un profesor tiene un alumno en condición de libre que no conoce y que solamente lo ve en el examen final, evidentemente esa relación es muy diferente de aquella que tiene con el alumno que llega en condición de promocional o de regular, ya que la cátedra tiene una serie de acercamientos con el alumno que está en el primer caso.

Uno puede pensar en los exámenes escritos y orales, prácticos y teóricos, también en forma integrada o haciendo preguntas sueltas sobre todo el programa. Yo creo que a un alumno que está en condición de libre no se le debe exigir más que a uno en condición de regular, porque considero que el alumno debe ser exigido en cualquier condición igual. Lo que tendríamos que hacer son más indagaciones, porque no lo conocemos, no exigirle más porque estaríamos "castigando" al alumno libre. ¿Por qué lo vamos a castigar?, ¿por qué nos sentimos ofendidos de que no vino a clase? es decir, ¿deben ser exigidos de la misma manera?

Lo que sucede es que tenemos que preguntar más cosas y de distinta manera, porque no lo conocemos, esta es la razón. Si lo "castigamos" porque es libre, no contemplamos los que hoy trabajan, entonces cuidado con nuestras prácticas pedagógicas discriminatorias. De lo que se trata es de evaluar su aprendizaje y el modo cómo lo hizo. No hay que castigarlo, sí hay que evaluarlo. Puede ser que ese alumno solo, sin el docente, también puede aprender.

Otra práctica habitual con los alumnos libres es la intenta indagar sobre todo el programa. Entonces le hacemos una serie de preguntas puntuales y fragmentadas sobre la mayoría de los temas. ¡Mala practica! porque es como hacer un muestreo, deberíamos preguntarles de modo que puedan plantear temas con sentido, en profundidad.

No deberían hacerse fragmentaciones, porque no van a estar pudiendo evaluar la totalidad de un saber significativo, van a estar teniendo muestras fragmentadas, memorísticas de los temas. En el oral, uno podría plantear si puede tener grandes temas con los cuales relacionar, ahondar, que se sepa realmente que maneja, y ustedes piensan: "pero yo no se si los maneja a todos, si estudió todos los temas, las bolillas o los módulos", y si ustedes le hacen dos preguntas sueltas de cada unidad, qué estarían evaluando, sé que recuerda un poquito de cada tema pero no podrían evaluarlo. Yo digo esto porque me encuentro fuertemente en algunas carreras que me dicen: "Ah no, yo lo paseo por todo el programa"... "Lo paso por todo el programa" no condice con un modo que es realmente didáctico, pedagógico, desde lo que decíamos sobre la construcción del conocimiento, nada cuenta que realmente el alumno sabe de este tema.

Nosotros decimos que la evaluación es un proceso, no es un acto, una acción chiquita, piensen que si empezó cuando tuvimos que discutir qué voy a evaluar y qué voy a enseñar, hay un proceso. La evaluación apunta a identificar y construir un objeto de evaluación o sea, que voy a evaluar un objeto. Es un objeto que lo construimos, lo que la cátedra considera como más importante si la teoría o la clínica, dentro de cada uno de esto, qué en la teoría o en la clínica, qué relación hay entre la teoría y la práctica, qué énfasis, que además hay cuestiones que tienen que ver con la formación general.

Podemos pensar en cuestiones éticas, con el trabajo grupal, o social y qué habrá que evaluar si el alumno se puede desempeñar en un grupo. Por ejemplo: si un Ingeniero Agrónomo tiene capacidad para hablar con el productor, si se pone en un lugar en el cual el productor no se anima a hacerle una pregunta, o, en el caso de las Ciencias Económicas si tiene en cuenta cuestiones que tienen que ver con lo social y en lo ético. Estas cuestiones van marcando el objeto que tenemos que evaluar y no existe desde ayer y desde hoy tomar un tema en la evaluación, por

ejemplo: "tomo el tema 3.1 de mi materia", no me escapó de decirle qué queremos evaluar en esa instancia de evaluación. Pensamos y decidimos qué vamos a evaluar, comenzamos a pensar qué instrumentos son pertinentes a cada faceta para recoger determinada información.

No se trata de construir un instrumento para cada aspecto a evaluar (conceptos, actitudes, procedimientos). En un parcial o en un trabajo práctico uno puede evaluar diferentes cuestiones.

Otra cuestión a considerar es la relacionada con la adjudicación de notas, es decir, el uso de escalas numéricas para sintetizar la evaluación de los aprendizajes. Los números y los porcentajes son indicadores de algunas características pero, generalmente, no nos permiten comprender otras. Por ejemplo: "El 80 % falló en esto", ¿No será que nosotros no supimos armar la enseñanza? Y si resulta que el texto, la fotocopia no estaban, o eran muy caras, o el final estaba a fin de mes, puede haber miles de razones pero no basta con que digamos en la prueba: "uno sacó 4 y en la otra sacó 8, sumo y lo divido y me da 6"... La pregunta es cómo fue posible que en la primera 4 y en la segunda 8... Este intento de indagar acerca de por qué se produjo ese "fracaso" se que va a despertar en ustedes argumentos relacionados con la *masividad*.

Respecto a los cursos masivos generalmente suelen tener cátedras que tienen varias comisiones, pídanle a los auxiliares, a los JTP que ellos hagan estas reflexiones que ustedes por tener 200 no lo pueden hacer. Pero cada uno de los auxiliares o JTP que estuvo en un cuatrimestre con 50 muchachos y chicas pueda detectar qué está pasando; pueden hacer hablar los números para que no solo sean promedios.

Desde dónde evaluar: criterios y referentes

Aquí aparece un elemento que es el que va a jugar como una especie de pivotador en todo el proceso: que son los *criterios* y los *referentes*. Cuando en una cátedra de Impuestos, a un docente le preguntamos: "¿Usted que evalúa?" y él nos dice: "El conocimiento preciso y exacto de los impuestos", cuando en una cátedra de Clínica Veterinaria o de Clínica Médica le preguntamos: "¿usted que evalúa?" y el docente dice: "la construcción del ojo clínico" que es una metáfora de respuesta, (que me han dado en muchos casos) yo vuelvo a preguntar qué es eso y por qué cree usted que es eso el punto central en ésta materia. Cuando éstos docentes empiezan a desarrollar su materia, lo que hacen es explicitar los "referentes", los "criterios" con los cuales arman su cátedra y su evaluación. Por ejemplo, los médicos dicen: "Nosotros estamos formando subgeneralistas", quiere decir que no forman especialistas en el grado y empiezan a argumentar sobre detalles. "Un médico generalista tiene que poder tener en claro las especialidades y el funcionamiento de la dirección"... Recuerdo que éstos son sus referentes, desde los cuales él comenzó armando el programa de la cátedra y terminó armando su evaluación. Digo, son sus referentes porque son sus posicionamientos generales, acerca del egresado, del estudiante. Son éstos macro criterios, pero además cuando este docente arma las evaluaciones particulares para temas o para el final de su cátedra, establece criterios, entre los referentes y los criterios, algunos no hacen esta diferencia, a mí me parece interesante hacerlo.

Los "criterios" serían aquellas cuestiones que hay que evaluar en esa prueba en particular, en ese instrumento, en esa instancia, vamos a evaluar el manejo conceptual de tal tema. A veces son, no dijo inconscientes, sino no están dichos, están implícitos, todos tenemos criterios y referentes, el que dice: "no sabe tal cosa" es un criterio.

La cuestión es que la construcción de los referentes y criterios, toca un tema que tiene que ver también con lo ideológico. Decía un profesor ayer: "Yo no puedo discutir los contenidos con los alumnos porque yo soy el docente responsable de la cátedra y sé más de los temas que los alumnos", pero lo que se puede hacer con los alumnos, es discutir o construir los criterios de evaluación, la experiencia siempre ha sido de construcción, es decir, los alumnos deberían ir aprendiendo, actividades de autoevaluación, para que no tengan necesidad de preguntar: "que tal estuve", y puedan ir apropiándose de criterios para autoevaluarse, tienen que tener autoconciencia de cómo van haciendo las cosas. Yo creo que los alumnos puestos en situación real de construcción de los criterios de evaluación respecto de una prueba, a unas instancias evaluativas son extremadamente justos y son extremadamente correctos.

Mi experiencia es la siguiente, trabajamos temas en los que puedo proponer algunas maneras de evaluar esa temática, no haciéndole la pregunta: A, B, C, sino viendo el modo, qué instrumentos, en algunos casos planteamos opciones, en otras, por lo menos con mis alumnos, que son de Educación hago el ejercicio de decirles qué evaluación creen ustedes adecuada, pertinente, correcta, para evaluar este tema. Generalmente lo que construyen es sumamente adecuado, en los años que hago esto y los colegas que lo realizan nunca hemos visto un descuelgue total con este temor de que el alumno va a poner una cosa mínima. Nosotros intervenimos, no es que nos callamos, es una co-construcción, y a continuación le pedimos con qué criterios evaluarían ellos, esa producción, son muy justos, a veces son más duros, pero en ese caso se discute.

La otra vez estaba la cuestión de qué pesaba o no en los criterios: si pesaba o no el cumplimiento de los tiempos, discutimos el criterio y lo que pesa es: "algunos se rompen el alma para llegar a tiempo y otros no"... Bueno, eso llevo a una discusión, pero nunca me he encontrado con propuestas de criterios absurdos, es

decir, y es un ejercicio y esto era lo que quería mencionar, porque el establecimiento democráticos de los criterios en un grupo que ha habido procesos de enseñanza y aprendizaje es colaborativo. El hecho de hacerlo público y de fundamentarlo hace que a nadie se le ocurra poner un macanazo total, porque nadie va a decir: "y vamos a evaluar sobre este punto porque así es mas fácil", nadie lo dice ni lo propone.

Entonces, yo sostengo que es un ejercicio democrático y es un aprendizaje de las actividades de autoevaluación que me parece que son extremadamente necesarias e importantes para un egresado universitario. Ellos van a poder discutir y les van a evitar a ustedes esto, es decir, los criterios son el lugar que me organiza el resto. Porque el grupo tiene que poder justificar porqué pongo este criterio y no otro, porqué este criterio va a pesar mas que éste otro, hasta puede haber un criterio de exclusión, que el que no lo cumpla realmente aunque todo lo otro este bien. Si se provoca la discusión y no salen quinientos criterios, salen aquellos que sirven de orientación para el estudio de los chicos.

En mi experiencia he encontrado que no hay diferencias entre sujetos de distintas carreras. No tiene que ver con las carreras, tiene que ver con la reflexión y actitud del docente.

Hay un texto dentro de la bibliografía⁹, sobre una experiencia relatada sobre la cuestión grupal y la co-evaluación en donde se le da al grupo, una tarea pero las evaluaciones son individuales. Pero el promedio se hace sumando las evaluaciones individuales de los integrantes y se divide, la nota definitiva es el promedio del grupo, o sea, el grupo trabaja todo junto, se hacen evaluaciones individuales pero al hacer la evaluación se suma la evaluación individual de todos y se promedia y cada uno tiene el promedio del grupo y no algo en forma personal. A mí me trae

⁹ Brown y Glasner: "Evaluar en la Universidad".

algunos resquemores pero es interesante lo que comentan después, cuando un integrante del grupo no logra aprobar, es decir, sale mal y tiene un recuperatorio. Otra vez el grupo es responsable de que apruebe, yo me imagino que van a estar encima de él todo el tiempo, lo ayudan y el tipo vuelve a rendir y sale bien porque se vuelve a promediar entre todos con esta nueva nota.

La comunicación del juicio de valor

Llegamos así, al juicio de valor que es la resultante de todo este proceso, que puede ser: notas, evaluación, apreciaciones... Éstos aditamentos que comentábamos recién, reflexionar el tema del poder, la posibilidad de democratizar el juicio de valor, y por último esto que decía hace un ratito, la comunicación.

Cuando se procede con co-evaluación y con evaluación compartida la comunicación que fue pasando es parte del mismo proceso. Cuando se trabaja con evaluaciones donde solamente el que evalúa es el docente o el equipo de cátedra la sugerencia es dedicarle tiempo para comunicarnos, comunicarle que obtuvo un 4, un 7 o un 8. Sino para reflexionar y comunicarnos con nuestros alumnos acerca de qué pasó con esa instancia evaluativa. No es perder tiempo, es ganar tiempo en que puedan aprender mejor. Nuevamente, respecto a las cátedras numerosas el docente titular puede comunicar algunas cuestiones generales, los JTP y auxiliares pueden comunicar algunas cuestiones de los pequeños grupos o no tan pequeños con los que están trabajando. Omitir esto, colgar en el transparente las notas, eso no es comunicación. Porque hay un receptor pero no hay una vuelta al emisor, en el esquema más viejo de la comunicación, esta instancia tiene que servir para ver qué nos pasó, y no es perder el tiempo.

Si un alumno no tiene claro por qué fué evaluado de ésa manera y qué pasó con su aprendizaje, no va a estar en condiciones de mejorar para la próxima vez. Y esto es función docente otra vez, tarea de los docentes.

En los instrumentos de evaluación existe un criterio, que es el de "viabilidad", si ustedes tienen un grupo numeroso y sólo les muestran los parciales a los que salieron mal y se comunican sólo con ellos, esto es una dificultad seria. Todo el que pueda tendría que tener la mejor instancia de comunicación, cuando esta situación se agrava como este caso, podemos hacer pequeñas comunicaciones en la propia prueba, aun con el que tiene "Bueno": "Tu parcial está muy bueno, pero una pequeña sugerencia..." o "cuidado con el manejo teórico"... dos renglones en los que uno cuando va evaluando se pueda anotar rápidamente, y si no otra opción sería a través de los JTP, y sino acudir a los casos de urgencia que son aquellos que están en situación de riesgo.

La construcción de la herramienta de evaluación

El conductismo entendió por "aprender" cuando un sujeto muestra qué cosa nueva hace, dice. Si no se manifestaba en ese cambio de conducta se consideraba que el aprendizaje no había ocurrido. A esto se oponen diversas teorías que, por un lado, se llamaron "Teorías de aprendizaje significativo", otras "Teorías constructivistas", aludían con esto del aprendizaje a procesos que tenían que ver con interacciones del pensamiento o de tipo intelectual, y cuestiones que ocurren en los sujetos en forma interna y que pueden o no tener manifestaciones externas. Cuando uno aprende, entonces, ocurren una serie de procesos en el pensamiento que pueden tener o no condicionantes emocionales, pero que fuertemente ocurren.

En aquellos enfoques, el sujeto que aprende realiza una serie de procesos de tipo intelectual que le permiten tener un aprendizaje de cierta calidad. Aquí mismo se

incluye las posturas vigotskiana, en donde la interacción social que ocurre con y entre sujetos podía permitir si un aprendizaje de cierta significación.

Yo insisto en lo de "significación" porque me parece una nota común a todos, es decir, a todos estos enfoques que buscan tener sentido, que tenga significado, que haya una posibilidad de comprensión en el aprendizaje.

Más allá de esto, y a riesgo de poder equivocarnos en esta especie de puntuación que voy a trabajar con ustedes, a mi me parece que para colegas que no han hecho su formación de grado en lo que podríamos llamar las ciencias didácticas pedagógicas de la educación, he visto que a veces hace falta abrir este paquete de los procesos cognitivos que quedan involucrados en las actividades de evaluación. Para aquellos que no han tenido experiencia en ellas, hay distintas maneras de relacionarse con el saber y el conocer, estos se encuentran involucrados en diferentes propuestas de enseñanza y aprendizaje, estos diferentes modos de relacionarse con el conocimiento. Uno aunque no lo sepa o aunque no lo piense cuando arma su clase esta pensando e involucrando aunque sea inconscientemente procesos cognitivos, quiere que los alumnos desarrollen eso y también el aprendizaje que ponen en juego los alumnos también involucra distinta forma. Por lo tanto, pueden ser objetos de evaluación, guardan relación con las áreas disciplinares. Esta especie de operaciones del pensamiento que son muy diversas, ocurren es distintos momentos, en distintas asignaturas en una misma asignatura, según los temas, según los énfasis. Pero también es cierto, que por la cualidad de la asignatura y por las características del campo profesional hay algunos que intervienen más que otros, se dan mas frecuentemente que otros. Por ejemplo, si yo comparara el campo de la Ingeniería con el campo del Derecho diría que hay algunos procesos que son mas frecuentes, procesos intelectuales, procesos de aprendizaje en el campo de una y no tanto en la otra. En el campo de la Ingeniería hay normas, códigos, en ambas quizás hay algunas asignaturas y

algunos tramos de la carrera en donde los alumnos se podría pensar que tienen que desarrollar actividades cognitivas de relación entre las normas y los casos particulares. Pero esto no alcanza a veces, hay que hilar más fino e identificar dentro de las normas y los códigos, qué aspectos, qué cuestiones, qué temáticas para poder relacionarlas y hay también que analizar el caso concreto para ver en donde encaja.

Procesos cognitivos que pueden incluirse en las situaciones evaluativas
--

Evocación de datos y hechos; por ejemplo: con vientos de 80 Km. por hora se cayó una construcción, es un dato, se cayó una construcción, no están estableciendo una ley. Entonces uno lo da al ejemplo en clases. Cita la noticia, y en una prueba se le pide que reproduzca ese dato, ese hecho. Otro dato podría ser una fecha, por ejemplo: 1810, es decir, en una prueba preguntar cuándo ocurrió la Revolución de Mayo, es pedir un dato o qué cosa importante ocurrió en 1810. Un hecho es una evocación simple, es un dato de la memoria. ¿Qué valor tiene en una prueba preguntar datos o hechos? Tengo que saber que pedir solo hechos da una entrada otra vez, ¿qué es lo importante que el alumno pueda discriminar? Si, por ejemplo, la convertibilidad ocurrió en 1850, en 1990 o en el 2006, porque me puede dar una idea de sus conocimientos de los procesos macroeconómicos que ocurrieron en el país y si lo ubica mal puede ser un disparate histórico. De todos modos, ese dato o hecho puede ser significativo, me tengo que volver a preguntar que más pregunto acerca de la convertibilidad o si me basta con el dato o el hecho.

Cuidado con pedir datos y fechas que sería la situación diferente a la que ustedes están planteando cuando no tiene un valor significativo y demostrable, cuando solo estamos pidiendo porque con esto hacemos una pregunta rápida, un ítem fácil de corregir. Cuando enseño tengo que mostrar por qué esa fecha tiene

consecuencias jurídicas y cuáles son. Tengo que mostrar las relaciones significativas de ese dato memorístico, porque primero justifico por qué lo vamos a pedir y por qué lo considero importante; y en segundo lugar contribuyo a que el alumno lo recuerde.

Esto también implica el grado de precisión, si yo paso en limpio criterios para incluir datos y fechas en una prueba de evaluación son las mas memorísticas, son las que mas fácil se olvida si no hay relaciones, se pierden rápidamente.

Identificación de datos o fechas: identificar es reconocer en un conjunto algún dato o fecha. Un ítem de este tipo sería darle tres fechas y preguntarle en cuál de las tres sucedió tal cosa, o pedirle que identifique de esos datos cuál pertenecen a tal época o tal proceso hay un grado mayor de complejidad porque no es un solo ejercicio. Podemos presentarle una serie compleja de problemas.

En lugar de dejar que el alumno recuerde datos, fechas, hechos libremente por una asociación tipo estímulo-respuesta, pedimos que los identifique. A veces ítem de este tipo, se les pide, se los completa con la justificación: cómo se hizo para identificar ese dato o esa fecha en relación a ése suceso. Uno podría preguntar, elegir dos o tres sucesos y explique por qué lo selecciono. Ahí ya nos vamos a otro ítem mucho más complejo. Son también datos, pueden ser fechas, puede ser información simple, pero los está identificando en función a la base del ítem, tema, problema o cuestión que le estamos presentando.

Selección de datos o hechos: se les puede pedir la selección de los tres que considere más importantes, hay selección y valoración. "Si usted tuviera que identificar y seleccionar para éste caso: qué cuestiones o sobre qué tema buscaría información"... Uno le da muchos que podrían estar relacionados, él tiene que seleccionar aquellos que considere los más significativos e importantes, es selección e identificación. Hay dos formas de resolver este ítem, nosotros

podemos pedirle al alumno que considere los tres que él considere más adecuados o pertinentes, y en ese caso pedirle por qué él considera que esos son importantes... porque ahí ¿qué estamos evaluando? no solo la selección, sino la opinión fundamentada de por qué ese dato es significativo.

En nuestra cátedra, nosotros nos hemos propuesto que los alumnos sean capaces de construir criterios frente a medidas económicas que se toman. No me importa que reproduzcan lo que yo dije en la cátedra, me importa que formen criterios. Entonces, yendo al ítem, no me importa tanto que reproduzcan "el efecto mas importante de la convertibilidad fue esto"... hasta valoraría mas que el alumno pueda crear sus criterios; pero entonces tengo que darle la posibilidad, tengo que crear de tal manera el ítem para que el alumno pueda fundamentar por qué.

Respecto a las notas, si el alumno selecciona pero no fundamenta, esa pregunta va a valer muy poquito, porque le alcanzó para seleccionar tres ítem importantes, pero no pudo fundamentar, no tuvo argumentos para decir porqué, menos nota. Otro caso muy distinto sería: "Según la teoría de fulano o según el enfoque de tal, ¿cuál serían los tres que seleccionarían?". Ahí no le pido su opinión, le pido que seleccione en función de un enfoque o teoría, no le estoy diciendo ¿qué opinas vos?, ¿te gusta o no te gusta? Tiene que seleccionar dentro de lo que ese autor o enfoque, y no es sólo un ejercicio de memoria hay un ejercicio de selección.

Por ejemplo: en las carreras puede haber diferentes técnicas o procedimientos, que no son totalmente memorizables: "Seleccione los tres procedimientos para tal teoría", entonces los selecciona, no es una sola evocación hay un tamiz de análisis selectivo que el alumno tiene que poner, son sutilezas para que vean como se puede ir trabajando en una gradación desde la simple evocación un poco mas complejo.

Organización de datos y hechos: por ejemplo, las fases del proceso de planificación. Este ejemplo no se rige por el criterio cronológico, también puede ser darle al alumno una serie de datos en una columna y que los relacione con una segunda columna, es decir que vaya armando parejas, esto son relaciones con un ciertos criterios de significatividad. Nosotros podemos darle las categorías para que en base a eso cargue los datos y vamos a ver que más adelante hay otra actividad, y es donde le pedimos que ellos elaboren las categorías, que es mas compleja. Uno es meter los datos en las categorías dadas, es como un reconocimiento. Esto es importante que no sea la reproducción de un cuadro que ya tienen y que ya se dio en clases, porque entonces es memoria pura. En ese sentido, variar el modo de clasificación o el grado, para que no sea una sola repetición de memoria, no sea aprenderse las categorías ya hechas sino jugar con nuevas clasificaciones. Yo creo que esto es interesante es una actividad intelectual con un mayor grado de complejidad.

Conocimiento de terminología: qué se le puede preguntar, qué significa tal cosa, palabras claves, por ejemplo. Que escriba un manual para un productor usando la terminología, o tiene que leer y saber sin preguntar lo que significan esos términos, pero cuidado tienen que ser terminologías centrales, importantes.

Identificación de criterios: es un poco más complejo. Supone conocimiento y supone un ejercicio de inducción, uno va usado el criterio, por ejemplo: "Ante tal situación de un caso concreto, el medico procedió de este modo", "En tales casos el ingeniero pidió tales materiales para actuar en esta situación", "El abogado decidió y armó su escrito", no dice por qué. En el caso que le pedimos al alumno, mostramos la solución de una situación y el alumno tiene que identificar con qué criterio actuó ese sujeto que resolvió así la situación. Es más complejo, pero es sumamente rico e interesante. Porque en muchas profesiones uno se encuentra con el hecho dado, es decir, un médico se encuentra con un paciente que ya fue

objeto de una práctica anterior, y a veces uno tiene que saber por qué el colega actuó con ese criterio y no con otro.

Cuando un profesional resuelve un caso no la resuelve con un solo criterio, puede haber varios. Tratar de identificar con qué criterio actuó es un ejercicio de reversibilidad, no es darle las cosas sino ver con qué criterio actuaría. Es inferir a través de un hecho, un relato, mostrar algo terminado y descubrir con qué criterio se actuó, para ver como se llegó a eso. Es un excelente ejercicio reversible como lo pensó a lo mejor Piaget cuando pensaba en la reversibilidad del pensamiento. Una vez le pido que él establezca criterios, en otras le pido aplicación de criterios, es decir, dada la situación qué criterios aplicaría y por qué.

Primero sería que el profesor tal propone esto, y entonces le preguntas con qué criterio actuó, es como la estrategia de que infiera con qué criterio actuó ese profesional, para que él se dé cuenta. En tal caso, tiene que deconstruir lo que ese médico hizo para llegar a proponer ese plan terapéutico. Lo otro sería que, dada la situación, interrogarlo con qué criterios establecería el plan de prevención o el plan terapéutico, ahí que lo construya él al criterio. A veces no hace falta pedirle todo el plan, pero le pedimos el criterio que es un poco más general.

Aplicación de criterios: directamente aplicamos el criterio. Es decir: "Si usted tuviera esta situación aplique tal criterio para resolverlo". Entonces, no le decimos el procedimiento sino el criterio. El sentido de este ejercicio es que se den cuenta, que abran la perspectiva de la multiplicidad de procesos cognitivos, y que hagan el ejercicio con sus propias instancias de evaluación. Cuanto más ricas son las situaciones evaluativas más intervienen diversos tipos de procesos.

Conocimiento de conceptos: aquí le podemos dar el nombre de los conceptos y las definiciones, entonces conoce o no conoce. Conocimiento en un nivel muy básico, conoce que quiere decir esta palabra, este concepto.

Identificación: "Según el enfoque de la teoría tal qué conceptos centrales usted conoce o selecciona". Porque cada teoría tiene conceptos que son centrales. Y a nosotros nos parece que cuando un alumno en una teoría mete conceptos de otra que no condicen hay una fractura muy grande en ese cuerpo de conocimientos. Entonces, el hecho de pueda identificar cuáles son los conceptos claves de tal teoría, uno podría poner si se quiere elaborar una pregunta, otra vez doble columna, por un lado las teorías y que marque que conceptos de la otra columna, siempre desparejos son los que se relacionan con eso. Es solo identificar los conceptos, pueden ser los nombres, o el concepto que dice tal. Trabajamos con conceptos. Identificación, selección de conceptos es una actividad cognitiva sumamente importante.

Conocimiento de metodologías: conocer la metodología en sentido amplio. Por ejemplo: conocer la metodología que se usa en contabilidad, conocer la metodología en informática. Depende de cada cátedra y de cada docente. En cada uno hay algo de lo metodológico que esta en juego. Uno podría y debería establecer para esa prueba en particular qué clase de expresión en ese conocimiento la puede decir verbalmente. Por ejemplo: "En tal caso, aplicaría tal cosa". Puede reconocer errores en el caso de que uno le plantee, que demuestre que conoce la metodología y él tiene que reconocer el error.

Selección de metodologías: no hay una sola. Podría seleccionarse, por ejemplo, la menos costosa. La que usted dispondría si tuviera tal laboratorio, la que utilizaría en tal caso, según las distintas disciplinas. Además, las ciencias sociales también tienen metodologías. Por ejemplo, si yo voy a un lugar y quiero usar la metodología

de la filmación en una comunidad muy reservada, y en donde yo fuera un extraño, esa metodología quizás no sea la más adecuada. Entonces, seleccionar la metodología depende de múltiples factores, si es la más barata, la más pertinente, si es acorde a tal enfoque, esto varía en cada situación.

Explicación fundamentada de la metodología: "¿Por qué se selecciono esta y no la otra?"... Ahí viene la argumentación, la justificación, lo conceptual en relación a esto que decíamos.

Empleo de la metodología y procedimientos: ahí los criterios en general son, eficacia y eficiencia, porque se supone que la pertinencia ya esta dada. Pero puede ser, y no esta mal en este caso, que tengamos el criterio de eficiencia y eficacia. Porque podría haber metodologías mejores en este sentido. Con los procedimientos sería lo mismo. Un procedimiento específico para un punto específico.

Inferencias de leyes, principios y generalizaciones: les podemos dar a los alumnos una situación concreta de derecho, economía o de física, el alumno puede inferir qué ley, principio o concepto esta involucrado en eso. No se lo damos nosotros, lo tiene que inferir. Ahí es mas complejo que aplicar el concepto porque tiene que hacer el proceso de construcción de qué principio estaría obrando en esa situación en particular, en tal caso qué principio estaría ocurriendo. Puede ser también una generalización: "En la situación A, B y C", tres situaciones distintas, o les pedimos y hacemos la experiencia de tres situaciones diferentes y pedirles a los alumnos que generalicen, entonces, en tal situación, no me importa que eso ya este descubierto en el campo de la biología, de la física o del derecho. Generalmente en nuestras clases se da al revés, le damos la generalización, principio o ley y le decimos: "Aplíquelo". Este ejercicio plantea la reversibilidad que es mucho más interesante.

Si nosotros trabajamos en nuestras clases con los alumnos permitiéndoles que ellos hagan los ejercicios de generalizaciones estamos trabajando con esferas cognitivas potentes, fuertes.

Aplicación de leyes y principio: sería cuando los aplica. Por ejemplo: "Dada tal situación aplique tal ley o tal principio".

Procesos de comprensión: tiene que ver con lo antes dicho.

Ejemplificaciones: por ejemplo: "Dada una situación, identifique cuál de estos tres es un ejemplo de tal cosa". Entonces se ve la relación entre el concepto y el ejemplo.

Establecimiento de relaciones de secuencia y causalidad: puedo trabajar con dos teorías metodologías, que compare. Muchas veces los alumnos enuncian una y otra, y no comparan. Hay que hacer mucha insistencia para que comparen qué diferencias y semejanzas hay entre tal cosa y tal otra. Podemos pedirles que establezcan secuencias que comparen las temporales y de causalidad cuando el tema permita la causalidad, porque no todos los temas permiten la causalidad, en sociales esta muy discutido.

Elaboración de categorías de análisis: En lugar de darles las categorías para que los alumnos ubiquen datos o hechos en esas categorías, hacemos al revés le damos elementos sueltos y les pedimos que los ubiquen en las tipografías, características sueltas y que le son propias. Les damos casos y les pedimos que los ubiquen en la categoría del "Romanticismo" o del "Modernismo", etc.

Construcción de la categoría: por ejemplo; "¿Con qué categoría clasificaría el caso tal?". En lugar de hacerles leer el cuadro de doble entrada y que lo interpreten, que ellos mismos armen el cuadro con las categorías que les subsistan tales situaciones. Plantear que en una escuela, mediante la reflexión de la situación, que planteen qué categorías se utilizarían para analizarla. Categorías de la sociología, psicología o la didáctica, proyectada una película, se

trabajaría para entender ésta situación. Tiene que construir las categorías para incorporar la información.

Lo que vimos en este último tramo fue, como dijimos antes, una serie de procesos cognitivos con sus diversidades y complejidades relativas. Por supuesto, no se trata de intentar construir instrumentos que "midan" cada uno de ellos. La intención es, más bien, presentarlos a título de inventario, no concluído, a partir del cual cada uno de ustedes pueda reflexionar acerca de la riqueza de las actividades de pensamiento que involucran las pruebas o instancias evaluativas que les propongan a sus alumnos. Finalmente, el propósito de éstas conferencias se centra en provocar el análisis crítico de nuestras prácticas y desde allí, con la ayuda de los aportes teóricos específicos, intentar construir conjuntamente con nuestros estudiantes nuevas evaluaciones con profundo sentido educativo.

Resistencia, Chaco, 6 y 7 de julio de 2006