

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

De ser evaluado a evaluar. Una mirada sobre la evaluación de los aprendizajes.

Duhalde, Mariela Cecilia y Beron, Stella.

Cita:

Duhalde, Mariela Cecilia y Beron, Stella (2008). *De ser evaluado a evaluar. Una mirada sobre la evaluación de los aprendizajes. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/297>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/Dvw>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DE SER EVALUADO A EVALUAR. UNA MIRADA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Duhalde, Mariela Cecilia; Beron, Stella
Universidad de Buenos Aires, UBACyT

RESUMEN

Proponemos reflexionar acerca de la marca que las prácticas de evaluación dejan en los estudiantes. Para ello, se considerarán los relatos de experiencias que aportan los alumnos de la asignatura Didáctica General del Profesorado de Psicología. Consideramos que las prácticas de evaluación vividas como alumnos, impiden objetivar las mismas desde una mirada crítica en función de la enseñanza. Desde el decir de nuestros alumnos, resulta extraño y hasta novedoso el protagonismo requerido por las propuestas evaluativas implementadas en la cátedra. Esto deja en evidencia la falta de experiencias significativas que les permita reconocerse como parte fundamental del proceso de evaluación de sus aprendizajes. Nos proponemos indagar el impacto de estas prácticas en los alumnos, considerando que ellos mismos se encuentran en un proceso de formación; donde la evaluación es una herramienta imprescindible para el rol docente. Para que las experiencias de evaluación vividas a-críticamente no limiten la posibilidad de nuevas modalidades, consideramos que desnaturalizar estas prácticas, apuntará a interpelar la propia experiencia de los actores involucrados y, consecuentemente, permitirá diseñar prácticas futuras que ponderen la participación activa de los alumnos en la evaluación de sus aprendizajes.

Palabras clave

Evaluación Enseñanza Oficio alumno

ABSTRACT

FROM BEING EVALUATED TO EVALUATING.

A LOOK AT THE EVALUATION OF LEARNING PROCESSES

We propose to reflect upon the mark, evaluation practices leave on students. For this purpose, the reports of the experiences by students of the class of General Didactics of the Professorship of Psychology are given. Taking into consideration that the evaluation practices experienced as students, don't allow their objectivity from a critical point of view in relationship to teaching. According to our students, the involvement required from the implemented evaluations of the professorship is strange and even a novelty. This shows the lack of significant experiences which would allow them to recognize themselves as a fundamental part of the process of the evaluation of their learning. We propose to question the impact of these practices on the students, considering that they themselves are in the process of training, where evaluations are essential tools for teaching. So that the experiences of evaluations already taken non-critically do not limit the possibilities of new ways, we consider that denaturalizing these practices will lead to implore the people's involved own experiences and, consequently, this will allow the design of future practices that will take into account active participation of students in the evaluation of their learning.

Key words

Evaluation Teaching Student knowhow

Entendemos la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como un complemento del mismo. Lo que implica contemplar las dimensiones que la atraviesan por ser tanto la enseñanza como el aprendizaje dos actividades situa-

das socialmente, que adquieren diversos significados de acuerdo a los contextos sociohistóricos en que se inscriben.

Ya desde los primeros años de escolarización las prácticas de evaluación se constituyen en prácticas totalmente habituales para los alumnos. Todo lo que sucede en la institución educativa, todo lo que se presente como contenido escolar, sea este visible u oculto, es objeto de evaluación. La razón de ser misma de la escolarización se identifica con ciertos logros esperables por parte de quienes atraviesan la institución. Tan es así, que no puede pensarse en prácticas educativas que no contemplen instancias de evaluación de los aprendizajes.

Pineau (2001) destaca como una de las piezas que se fueron articulando para dar lugar al surgimiento de la escuela, la *creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar*. Si bien el examen existía ya mucho tiempo antes de su llegada a occidente[i], interesa remarcar las particularidades que esta práctica adquiere en el dispositivo escolar. Pineau señala que

La escuela constituye en su interior sistemas propios de clasificación y de otorgamiento de sanciones positivas o negativas de los sujetos que tienen posteriores implicancias fuera de ella. El examen se convierte en una práctica continua y absolutamente ineludible de la práctica escolar que afecta tanto a alumnos como a docentes. (p. 38).

La evaluación es una de las funciones inherente a la vida misma de las personas, desde la necesidad de desarrollar capacidades para discriminar, valorar, juzgar, darle direccionalidad a nuestras acciones (todas ellas aprendizajes sociales) la misma, en las instituciones educativas adquiere connotaciones que no las tiene en el ámbito de la vida cotidiana. Sin embargo, la modalidad de evaluar, trasciende a la propia institución educativa y pasa a ser parte constitutiva de la subjetividad misma; mezclándose incluso con otros ámbitos de la vida cotidiana.

A los fines del presente trabajo, cabe preguntarse qué es lo que se aprende a partir de las prácticas de evaluación que tienen lugar durante la escolarización.

De acuerdo a Perrenoud (1990), quien analiza el éxito y el fracaso escolar como construcciones del propio contexto, la existencia de un currículum oculto, que se presenta en el campo de lo "no-dicho", contribuye a la formación de sistemas de pensamiento o incluso el hábito. Es decir, se producen aprendizajes que van más allá de los contenidos formales y explícitos pero que pasan casi desapercibidos tanto para alumnos como para docentes. Se llevan a cabo con total inconsciencia, aún siendo parte de nuestro modo de ser y proceder. Estos aprendizajes conllevan a la formación de una subjetividad particular, contribuyendo a la construcción de un oficio, el oficio de ser alumno; que es preciso revisar, para favorecer la construcción del rol docente.

El concepto de "oficio" refiere no sólo a aspectos racionales, sino también a aquellos elementos no racionales involucrados en su ejecución. En el oficio, lo importante es el producto final, más que el modo de producción. Es por ello que quienes están en esta actividad muchas veces no pueden explicitar los motivos que llevan a determinadas conductas, ya que ellas se realizan siguiendo una costumbre -porque así fueron aprendidas- que presenta a su vez variaciones entre un sujeto y otro. Donde cada sujeto pone lo propio en lo que está realizando.

Desde nuestro ejercicio como docentes del Profesorado de Psicología, consideramos necesario propiciar experiencias que apunten a desnaturalizar las prácticas de evaluación vividas a-críticamente durante la escolarización, para que ello no limite la posibilidad de pensar nuevas modalidades a la hora de diseñar prácticas futuras. Ya que todo aquello que es naturalizado es resistente a los cambios.

Es ineludible fomentar la autonomía de nuestros estudiantes, considerándolos partícipes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje y por sobretodo, partícipes reflexivos sobre la evaluación de sus propios aprendizajes. Y precisamente uno de los obstáculos para el desarrollo de tal autonomía, se vincula con el lugar que ocupan los sujetos en la institución educativa. Lo cual implica reflexionar acerca de la posición que asumen los estu-

diantes en el dispositivo institucional, ya que el campo mismo donde los docentes desempeñarán su rol posee idénticas características a las de su propia trayectoria escolar experimentadas como alumnos.

El contexto escolar (haciendo extensivo el término a todos los niveles educativos) determina posiciones bien diferenciadas entre quienes van a enseñar y quienes van a aprender, conformándose roles necesariamente asimétricos que producen sus efectos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, quien ocupa el lugar de aquel que va a aprender, es identificado como "alumno". Siendo ésta una categoría construida en la modernidad, a partir de la diferenciación de edades, donde se configura la niñez como una etapa de incompletud que viene a justificar la necesidad de su gobierno específico, dando lugar a la emergencia de dispositivos institucionales concretos. Ello llevó a una infantilización de todo aquel que ocupara en distintos momentos de su vida, el lugar de alumno.

El "alumno", en el proceso educativo, no es nunca considerado como un igual o futuro igual del docente. Pareciera que la posición de alumno y adulto no son aunables. De esta manera, ser alumno es ser niño, infante, sin experiencia ni saberes, pero lo que es más determinante en esta etapa, sin autonomía ni responsabilidad. Lo cual tiene especiales consecuencias en el aprendizaje de sujetos adultos, y más aún cuando de formación docente se trata. Precisamente autonomía y responsabilidad son dos aspectos centrales en la formación de sujetos adultos que, a su vez, deberán ellos mismos crear experiencias lo suficientemente significativas como futuros formadores, que apunten a fomentar la autonomía y responsabilidad de sus propios estudiantes.

El desafío al que nos enfrentamos es a poder evaluar, reflexionar, discriminar, repensar acerca de los aprendizajes que han contribuido a la construcción de un oficio de alumno, para poder pasar a otro oficio, más reflexivo y conciente, vinculado a la tarea de ser docente.

Retomando una pregunta de Steiman (2005), cabría indagar acerca de los objetivos que se persigue en educación superior respecto al desarrollo de los sujetos y a su construcción como sujetos sociales. El autor señala que en las primeras etapas de escolarización hay un predominio de objetivos cognitivos, axiológicos, emocionales y afectivos, ya sean éstos explícitos o implícitos; mientras que esto no está tan claro en el caso del alumno adulto. Aquí se reconoce ampliamente la validez de los objetivos cognitivos, pero se desdibujan los otros objetivos. Y esto se refleja más aún en las prácticas de evaluación. En tal sentido, coincidimos con el interrogante de Steiman en cuanto a si es posible que un estudiante de cualquier carrera docente sea promovido habiéndose apropiado de las categorías conceptuales propias de su disciplina pero que en su práctica relacional en el aula evidencia violencia verbal en sus intervenciones.

Para ello, se torna necesario conocer las prácticas de evaluación, partiendo de los relatos de experiencias de los propios alumnos, pero sin dejar de considerar que también estos relatos cobran sentido para los actores a partir de significados constituidos por las situaciones mismas que éstos describen.

Como parte de la práctica evaluativa que se implementa en la cátedra de Didáctica General del Profesorado, indagamos en los relatos de los alumnos acerca de sus experiencias en los diferentes niveles de su escolarización y la impronta que éstas han dejado. La intención aquí es la de desnaturalizar estas experiencias para objetivarlas y encontrar en ellas la intencionalidad educativa. Se apunta a la revisión crítica de las mismas, en su doble vertiente de ruptura y de posibilidad.

En los relatos de los alumnos respecto de las experiencias de evaluación de las que han sido objeto, hemos observado que prevalecen cuestiones como: vivir la evaluación como una demostración de saberes al evaluador; la evaluación como un "obstáculo a ser sorteado"; momento vivido con angustia, temor, incluso con manifestaciones somáticas (desmayos, sudoración, pánico).

Los relatos más frecuentes acerca de vivencias de evaluación se encuentran referidos a la angustia; temor a equivocarse; a la

acreditación de saberes; a decir lo que el otro espera que se diga, no sobre la construcción de esos saberes, sino sobre los resultados de los mismos. Esos resultados sabemos que están sujetos a situaciones concretas del contexto particular en el que éstas prácticas se llevan a cabo (Steiman, 2005). Quedando de lado el poner en práctica, en palabras, lo que efectivamente sabe, lo que pudo construir en el proceso.

Es por ello que interesa indagar acerca de las prácticas docentes en la trayectoria de estos alumnos, toda vez que no aparece reflejado en el discurso de éstos el haber sido protagonistas activos de sus propios procesos de evaluación.

Esto lleva a la necesidad de revisar los criterios e instrumentos que se utilizan; las concepciones acerca del enseñar y el aprender que subyacen a estas prácticas; el lugar del enseñante en la toma de decisiones respecto de qué, cuándo y cómo evaluar; el lugar del alumno; el reconocimiento de ciertas prácticas evaluativas como significativas en cuanto al aprendizaje producido; las resistencias que ofrecen uno y otro respecto de ser evaluados y los impactos que producen sus resultados en cada uno; así como la valorización o desvalorización de estas prácticas en el ámbito universitario.

Evaluar es una tarea requerida en nuestra labor cotidiana que implica el uso de nuestras potencialidades. Pero en el ejercicio del rol docente, ésta se transforma en una herramienta de trabajo privilegiada porque conlleva la responsabilidad de la acreditación. Y por tratarse de una responsabilidad social, es una tarea que debe ser conciente.

La acreditación de saberes no se da de una sola forma. Ha dado lugar históricamente a diversas prácticas evaluativas, que se sostienen por diferentes concepciones tanto de enseñanza como de aprendizaje en los diferentes contextos histórico sociales.

Como docentes, se trata de transformar este instrumento, la evaluación, vivido desde su rol como alumno, en una herramienta que él debe fabricar y que habilita los saberes de otros. Constituye para el docente, la responsabilidad de la función social de la acreditación de saberes socialmente validados. Esto implica un compromiso que amerita la reflexión sobre los instituidos, que no son los mismos. Se incluye una mirada sobre el currículo y el contexto particular. Se trata de revisar sus propias concepciones.

A partir de la práctica de evaluación se puede dar a elegir qué tipo de docentes queremos ser. Evaluar es también reflexionar sobre la práctica. Es reconocer los límites; las posibilidades; los recursos creativos; el conocimiento de la realidad circundante; los derechos y deberes del rol. Y, por sobretodo, implica responsabilizarse.

Consideramos que una revisión de las prácticas se torna necesaria, ya que si bien los determinantes duros de la institución educativa, lo que algunos autores consideran como la gramática escolar (Dussel, 2003), se han mantenido intactos por el peso de la naturalización a lo largo de la historia, a pesar de los grandes cambios que ha habido en las sociedades, sí se han producido algunos interesantes cambios en la narrativa escolar, en lo que hace al menos a producciones científicas que alientan a desnaturalizar lo que aparece como obvio. Cabría preguntarse, en tal caso, en qué medida los avances procedentes de las investigaciones han producido un efecto real en las prácticas de la vida cotidiana en las aulas.

Desde la mirada de una didáctica de contexto, cabe citar a Steiman (2005), quien considera que "...el aula es un lugar de rutinas necesarias pero también es un espacio de creación necesario." (p. 71).

NOTAS

[i] Díaz Barriga (1994), rastrea este antecedente en el libro "Economía y sociedad" de Max Weber, donde menciona que el examen aparece por primera vez en la burocracia china, como procedimiento utilizado para elegir a los miembros de las castas inferiores.

BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ BARRIGA, A. (1994). Una polémica en relación al examen. Revista Ibe-

roamericana de Educación N° 5, "Calidad de la Educación", mayo-agosto (versión electrónica).

DUSSEL, I. (2003). La gramática escolar en la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares. Anuario de la SAHE N° 4. Buenos Aires.

PERRENOUD, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata: Madrid.

PINEAU, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M.: La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós: Buenos Aires.

STEIMAN, J. (2005). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.