VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

La evaluación: definiendo rumbos y trayectorias.

Sabogal, Mauricio.

Cita:

Sabogal, Mauricio (2016). *La evaluación: definiendo rumbos y trayectorias. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-044/448

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eATh/pZA

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.*

LA EVALUACIÓN: DEFINIENDO RUMBOS Y TRAYECTORIAS

Sabogal, Mauricio
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
Los modelos de enseñanza-aprendizaje han estado en un continuo proceso de reflexión y transformación, las relaciones de poder entre los estudiantes y los docentes y la posición de los mismos en los escenarios escolares son características esenciales para que las nuevas experiencias y conocimientos sean interiorizados y significativos en las subjetividades de los actores educativos. Pero ¿qué pasa cuando los modos de evaluación de esos conocimientos siguen siendo de la misma manera homogénea y análoga? ¿qué pasa cuando las experiencias previas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes no son tomadas en cuenta por tipos de evaluación cuantitativos y generales? El propósito de este trabajo es recrear los modos alternativos que pueden existir para llevar a cabo el proceso evaluativo en la enseñanza, ya que es primordial y esencial. Teniendo en cuenta las experiencias de estudiantes, se trata de pensar las aulas como entramados posibilitadores de genuinos encuentros de mentes que guíen al estudiante a caminos de continuos procesos de reflexión y dialogo.

Palabras clave
Evaluación, Trayectorias, Educación, Vivencia

ABSTRACT
THE EVALUATION: DEFINING COURSES AND PATHS
The models of education - learning have been in a continuous process of reflection and transformation, the relations of power between students and teachers, and the position of the same ones in the school stages are essential characteristics in order to internalized the new experiences and knowledge that are significant in the subjectivities of the educational actors. But what does happen when the manners of evaluation of this knowledge continue being in the same homogeneous and analogous way? What does happen when the previous experiences and the processes of education - learning of the students are not taken into account by quantitative and general types of evaluation? The intention of this work is to recreate the alternative manners that can exist to carry out the evaluation process in the education, since it is basic and essential. Taking into account the students' experiences, it is a question of thinking the classrooms as enablers frameworks of genuine meetings of minds that guide the student to ways of continuous processes of reflection and dialogue.

Key words
Evaluation, Trajectories, Education, Experiences

La evaluación no representa simplemente un número o categorización -bueno, malo, sobresaliente, excelente- que se le otorga a algún sujeto que hace parte del proceso enseñanza-aprendizaje; es algo más importante y significativo que eso. La evaluación define el rumbo y el futuro de los estudiantes y por lo tanto de su subjetividad puesto que, a partir de la evaluación que se realiza de un estudiante, se construye su futuro a corto y largo plazo-, a partir de una nota obtenida, se promueve o no de curso, debe rehacer un trabajo práctico o no, accede a la educación superior o no: la evaluación impacta la trayectoria del sujeto.

Causa impresión recrear lo que se hace continuamente en las aulas, en donde se realiza un sólo tipo de evaluación de medición cuantitativa para veinte, treinta o cuarenta personas distintas, y este es precisamente el punto en donde hay que analizar y reflexionar para tratar de cambiar los conceptos que se tienen acerca del proceso evaluativo; en primer lugar no todos los sujetos poseen los mismos conocimientos, vivencias y experiencias, es decir, no tienen los mismos saberes previos, tampoco aprenden de la misma manera, por consiguiente transitan distintos caminos y, no llegan al mismo punto de manera equivalente, y estas tres características se ven evidenciadas en las evaluaciones, que se hacen para crear ciertas jerarquías de excelencia, ya que sin ellas no podría generarse este proceso evaluativo.

En *El Elogio de la Incomodidad* (2013), se evidencia la realidad acá relatada, en donde estudiantes de diferentes contextos, escuelas, barrios y familias, aseguraron que uno de los motivos por los que dejaron de asistir a la escuela fue la dificultad que tuvo el sistema educativo para adaptarse a las necesidades/estilos de aprendizaje de los estudiantes los cuales encontraban al plantel, a las clases y algunos docentes como personas o entidades distantes y alejadas, que no les brindaban nada adicional a los contenidos escolares reproducidos a lo largo del tiempo que estuvieron en el sistema educativo.

En "*La evaluación en cuestión*" (Bendersky B. y Aizencang N., 2005), los autores evidencian ciertos puntos que subyacen a las prácticas evaluativas los cuales son importantes retomar; uno de ellos es la forma en la cual la evaluación no se enmarca simplemente en uno de los entes de la enseñanza-aprendizaje sino que abarca a los dos, comprendiendo así que el resultado depende de que esa relación realmente funcione, sea recíproca y significativa tanto para el sujeto cognoscente como para el profesor que comparte, crea y recrea, en el mejor de los casos sus experiencias y conocimientos; evidenciando así una síntesis entre el *"discurso cotidiano y discurso científico"* (Mercer, N., 1997), posibilitando un punto de conjunción entre las experiencias tanto del estudiante como del docente..

Por lo tanto, es menester, pensar en una evaluación comprensiva la cual, como señalan Bendersky B. Y Aizencang N. (2005), concrete dos importantes objetivos pedagógicos, uno de ellos es la aproximación real a los procesos de aprendizaje de los estudiantes: el tiempo para conocer las singularidades, las fortalezas, debilidades, los obstáculos y necesidades que cada uno atraviese; y en segundo

lugar, no muy lejos del ya enunciado, considerar cada ajuste pedagógico necesario para posibilitar mejores condiciones educativas en las aulas, refiriéndose a una continua reflexión del *saber-hacer, saber-ser y saber-saber* de la tarea docente.

Por lo cual así como existe el rol del docente, es pertinente asumir que el rol de estudiante también, a partir del cual, debe asumir sus prácticas y su trabajo profesional, con el fin de permitir que la escuela se haga en cierta medida un lugar *habitable*; con las formas de actuar en la escuela, las formas de actuar en el recreo, la hora de llegada y de salida, el trato con ciertos docentes de un modo y con otros totalmente distinto, es posible evidenciar un juego de roles, un trabajo que logra sacarlo a flote y cada año se va sumando una nueva*experiencia laboral* en donde al inicio del periodo escolar se le trazan objetivos, metas, propósitos, tiempos, contenidos y pruebas para llegar a un nivel superior a fin de año, no obstante, a estos prerrequisitos se suman el dialogo con cada *jefe, compañero y tareas adicionales* que debe cumplimentar; y es así como al recibirse del colegio -los que lo logran-, obtienen once o doce años de experiencia estudiantil, que en la medida de lo posible les debe servir de base para afrontar los nuevos retos, ya sean personales, laborales, académicos, económicos o sociales.

Siguiendo esta línea, se acopla el término *andamiaje,* -propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976) definido como: *"situación de interacción entre un sujeto experto o más experimentado en un dominio y otro novato o menos experto, que tiene por objeto que el sujeto menos experimentado se apropie gradualmente del saber experto. Se trata de resolver una tarea de forma conjunta y en colaboración, en la que ambos participan desde el comienzo teniendo en principio mayor control del sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato"*- en función de diferenciar, y dejar de lado, como es enunciado anteriormente, la visión clásica y tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje en donde el docente, pasa a ser un guía y un precursor de un deber propio del sujeto cognoscente que es el de aprender. De ahí que el estudiante se convierta en un verdadero protagonista de la función educativa y evaluativa lo cual conlleva que tome consciencia de sus propios procesos, avances, logros y por supuesto retrocesos y debilidades.

Otro punto interesante que emerge, es que las modalidades evaluativas son aplicadas en función de dar cuenta de lo que estaba previamente programado tanto en la currícula institucional como en cada plan de clases de los docentes, tanto si es favorable, proseguir con esos modelos y métodos, y si es opuesta, es decir desfavorable, realizar un replanteo o reformulación para llegar al objetivo propuesto.

En este orden de ideas, se platean cuatro preguntas guías de la evaluación, una de ellas es *¿Para qué se evalúa?*Y la respuesta, que parece sencilla no lo es tanto, puesto que son muchos los factores que pueden tergiversar la verdadera funcionalidad de la evaluación, debe quedar claro que se evalúa para comprender, tomar decisiones sobre lo que se quiere intervenir y también para apropiarse de las visiones, objetivos y metas que dan lugar a las significaciones de cada estudiante respecto a sus procesos de aprendizaje.

Aparece entonces el interrogante *¿Quiénes evalúan?* Se logra considerar, según el ideal de reestructurar la evaluación, que en el -quiénes- entran todos los actores del sistema educativo, tanto los directivos que evalúan a los docentes en cuanto a la manera en que están desarrollando los objetivos de la malla curricular establecida, los docentes que evalúan su propia tarea o hacer pedagógico con los estudiantes en la medida que, como es mencionado anteriormente, en caso de que los resultados den *negativos* o *desfavorables*se logre hacer un reajuste a las directrices y prácticas que están llevando a cabo en pro de los estudiantes. Por último, los estudiantes también evalúan, desde sus subjetividades, las propuestas y las formas de los docentes, sus propios procesos y roles como estudiantes y como partícipes de una comunidad educativa; y es ese tipo de evaluación el que permite superar las dificultades que emergen y buscar las soluciones pertinentes; es importante, mantener esa relación horizontal y ese continuo dialogo en las aulas, ya que, con él, se logran detectar a tiempo las inquietudes, molestias y solucionarlas de manera oportuna.

Siguiendo esta línea de interrogantes, emerge una de las preguntas más ambiguas en la evaluación, *¿Qué se evalúa?* Es posible pensar *a priori* que lo que se quiere evaluar es un contenido aprendido, el cual, se puede inferir, fue *brindado* previamente por el maestro, y depende de esa interiorización que haga el estudiante, se emite un resultado. Pero lo que realmente se pretende, es evaluar las planificaciones y ejecuciones de los procesos que generen aprendizajes. El manejo de los recursos espaciales y temporales, las actividades realizadas, los objetivos a los que se quisieron llegar y a los que se llegaron, el desempeño tanto de los maestros como de los estudiantes, tomando una postura crítica y seria, para proponer cambios y propuestas que conlleven a una evaluación sensata de un aprendizaje significativo.

Las ideas y preguntas expuestas anteriormente derivan en la cuarta pregunta, que es la problemática por la cual se aborda este trabajo; *¿Cómo se evalúa?* Si bien, son muchas las formas y los métodos que se han usado hace varios años, la propuesta, es volcar la mirada a una evaluación de tipo alternativa, en donde realmente pueda dar cuenta tanto del*camino recorrido*, como de las subjetividades e individualidades de los estudiantes. Como seguimiento a este paradigma del cómo evaluar, es importante establecer unos pilares que sirvan como guía y base al plantear una evaluación para cualquier ámbito escolar; uno de ellos tiene que ver especialmente con el concepto de *andamiaje* que es trazado anteriormente, situando al docente en una figura de facilitador; y en el planteo de una tarea particular, dar cuenta de cuánta ayuda requiere el estudiante y de qué tipo, para lograr llegar a desarrollarla, por ende, se logra realizar una evaluación de tipo dinámica en la relación docente-estudiante. Vinculado al anterior, aparece un eje que señala la importancia de modificar la cantidad y el tipo de ayuda que se le brinda al estudiante, puesto que carece de sentido ayudar al niño en situaciones, conceptos, vivencias o experiencias que ya domina; por lo tanto, en, y con aquellos que muestren cierto tipo de *-conflictos-* o *--desequilibrios-* Piaget, J (2000), es pertinente el proponer el rehacer una tarea, revisarla, o analizar la de algunos pares académicos o compañeros, para guiar y progresivamente ir dominando el campo que se esté trabajando.

Es importante aclarar que este tipo de problemáticas no sólo suceden en contextos donde las necesidades básicas no son cubiertas en su totalidad, ya que la imposibilidad para solucionar las situaciones problema de una forma *dialógica*, es una fenómeno que atraviesa la realidad cotidiana de punta a punta, ya que nada de lo que acontece en la sociedad es ajeno a la escuela, y, por ende nada de la escuela es ajeno a la sociedad, Greco B. (2013, 2014), al mencionar que las aulas también son *escenas* y *escenarios* en donde no sólo la obra educativa pasa, sino también miles de subjetividades y particularidades de los estudiantes y de los profesores; y para modificar desde lo micro los procesos enseñanza-aprendizaje, es menester pensar a las aulas como *entramados,* Cazden C. (2010), donde se *teje* el camino al conocimiento, es pertinente la exposición de esta idea puesto que describe a plenitud ese *fantástico viaje* en dos sentidos -hacía adelante y hacía atrás, en forma de espiral-, ese *encuentro de mentes* que se pretende lograr es en sí mismo,

una de las finalidades de la educación ya que entre los dos polos que se plantean (sujeto-objeto/estudiante-conocimiento), deben permanecer matices, zonas de exploración, pasos hacia adelante y atrás, que lograrán crear el *tejido*.

La pregunta que aquí entraría es ¿qué se hace para prevenir y contener sucesos de tensión y contradicción? En vez de esperar para "*Vigilar y castigar"* Foucault M. (1975), debe existir una educación emocional, basada en la propia *vivencia* y *experiencia*, que sea capaz de "articular la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural, ambiental que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones" (Vygotsky, 1993, en Erausquin 2014), posibilitando la articulación entre lo emocional que abarca todo aquello que no es posible objetivar ni formalizar, y la cognición, que encierra el analizar y poner una distancia prudente en aspectos cotidianos de la vida, y así, lograr trabajar con maneras de resolución de problemas basadas en el respeto y la tolerancia, ya que desde las edades tempranas surgen eventos en donde los sujetos se ven enfrentados a situaciones problemáticas comunes, y el dispositivo escolar, no logra brindar un real y genuino camino a ello.

A estos elementos se adhieren dos tipos de evaluaciones generales, la formal y la no formal, la primera, tiene de manera implícita unos horarios, rutas, son delimitadas en espacio, tiempo, recursos y tienen características propias al sugerir marcarla con el nombre y apellido y por ende generará una nota favorable o desfavorable, según el contenido de las respuestas de la misma; la informal por su parte, si bien no tiene espacios ni rutas definidas, tiene que ver en gran manera con las representaciones del profesor y del estudiante, de las relaciones inter e intrapersonales de los protagonistas del acto educativo. En muchos casos suelen coincidir los dos tipos mencionados, para mostrar un ejemplo, está el estudiante que durante toda la unidad *aprendió, trabajó y se esforzó*, pero no llego a los objetivos esperados por el curso, y se emite un *-juicio-* desaprobatorio de esos contenidos.

Resulta inverosímil pensar, que este tipo de situaciones suceda de manera avasallante en la escuela y que los procesos educativos realmente brinden experiencias y vivencias significativas en los niños, para lograr en ellos unas posturas críticas y autónomas frente a cualquier situación que deban afrontar en la vida; es por eso que los estudiantes, como los docentes, y todos los actores de la función educativa, debemos estar en constante evaluación y reflexión para lograr generar un cambio a gran escala, pero es sabido, que las monumentales transformaciones comienzan por sí mismo.

CONCLUSIONES

Crear una *escuela libertaria*, que posibilita a diferentes tipos de estudiantes otros modos de aprender, directivas y docentes abiertos y dispuestos a brindar sus experiencias y a dialogar con las de los estudiantes, receptivos a contener las necesidades especiales de cada uno, es posible ya que no es referida a pensar a los contenidos como algo inservible, sino como los medios para lograr una visión y mirada crítica ante cada fenómeno de la sociedad, y a cada problema a los que se vean enfrentados en la vida, acompañados holísticamente, de valores como el respeto por las visiones y perspectivas -ajenas-, por la tolerancia de los pensamientos y acciones de los -otros- y del trabajo en grupo, como modos de dialogo dentro y fuera de la escuela.

La autoridad pedagógica, menciona Lisa Delpit, en (*¿Qué es la autoridad en la escuela?,* (2014), Dussel I.), debería asentarse en un saber docente sobre los conocimientos acumulados sobre la vida, sobre la sociedad, y se deben ofrecer sin ningún tipo de desprecio ni arrogancia, para que las nuevas generaciones lo recreen y lo reescriban, y es oportuno agregar reconstruyan y transformen; pero no sólo un cambio en las maneras de brindar esas experiencias previas, sino también en cuanto a valorar las de los propios estudiantes y establecer un diálogo a partir de allí, potenciando nuevas formas de aprender, en contextos y escenarios alternativos.

Esta visión es orientada por el dialogo, la conjunción, la recursividad y la implicación real, Morín E. (1997), métodos por los cuales, y por medio de una visión compleja de los fenómenos se puede llegar a brindar un real camino para aliviar estos puntos de tensión, posibilitando un carácter multidimensional de toda realidad, una adaptación de la contradicción y la incertidumbre para lograr reducir los distintos tipos de *derivaciones* y más espacios en los cuales sea posible trabajar casos que suceden a diario en nuestras escuelas; y son precisamente las conversaciones de estos paradigmas o puntos de tensión las que crean nuevas *dialécticas dialógicas*, Erausquin C. (2014), donde el enriquecimiento en la diversidad, la heterogeneidad, las distintas realidades culturales, su carga histórica y todos los matices que puedan existir en el medio de cada uno de ellos, pueden posibilitar el diseño y la construcción del propio desarrollo, invisibilizando a su paso, la reproducción de trayectorias y recorridos de generaciones pasadas.

BIBLIOGRAFÍA

Dussel, I. (2014) Universidad Pedagógica, La educación en debate. ¿Qué es la Autoridad en la escuela? LE MONDE diplomatique.

Elichiry N (2009-a) Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional. Bs As: Manantial. Cap. 1: "Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano"; Cap. 2: "El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica"; Cap. 8: "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias".

Elichiry Nora (2005) "Procesos psicológicos: diferencias e inferencias" en: Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ediciones Novedades Educativas.

Erausquin. C., Dome. C., López. A. y Confeggi. X (2013) "Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores". (pp.84-92). En Erausquin C. y Bur R. (Comp.) "Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación". Buenos Aires, Proyecto Editorial.

Erausquin. C. (2014). "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2013.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.

García, R. (2000). El conocimiento en construcción. Barcelona: Gedisa. Caps.: "El conocimiento como sistema complejo" Pág. 65 a 91 y "La teoría constructivista del conocimiento" Pág. 93 a 146

Inhelder, B. y Piaget. J. (1967). La génesis de las estructuras lógicas elementales. Buenos Aires: Guadalupe. (Original, 1959).

Morín, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualitas. En: Elichiry, N. comp. Aprendizajes escolares Desarrollos en Psicología Educacional. Bs. As. Manantial.

Newman, Griffin y Cole. 1996, en Bendersky y Aizencang, (2005) La evaluación en cuestión. En sitio web: http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/txt_pedagogicos.htm Ministerio de Educación, República Argentina | proyectopfe@me.gov.ar

Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., Herrera, M. V., Martínez, J. F. J. D., & Salinas, M. E. O. (2001). Desarrollo humano. Bogotá: McGraw-Hill.

Piaget, J. (1971) La epistemología Genética, Introducción, punto 3 en Psicología y epistemología. Barcelona: Ariel.