

RELATOS DE EVALUACIÓN

Autor/es: MORENO, Luisa Inés., GELM, Eda. ; FLORES, Myriam

Institución de procedencia: UNC, Facultad de Filosofía y Humanidades, CIFYH

Dirección de electrónica: luisainesmoro@yahoo.com.ar

Eje temático: Condiciones y prácticas vinculadas al acceso, permanencia, terminalidad.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: evaluación, representaciones, estudiantes

Resumen

La evaluación en tanto prácticas institucionalizadas, formales o informales, prescriptas u ocultas, son parte de lo educativo. Se inscriben en el cuerpo y estructuran sujetos. Es un espacio con sentidos asignados y construidos. En ella resuenan vocablos como promoción, fracaso escolar, éxito, aprendizaje, control, poder (en el sentido polisémico del término), etc.; es la caja de resonancia del mundo académico entrecruzado con el sentido común. En nuestra investigación, nosotras focalizamos al sujeto que transitó y transita por instancias evaluativas en tanto construcciones colectivas ínter subjetivas, lo cual implica interrelación con otros. En esta oportunidad, queremos dar cuenta de las representaciones de evaluación y de recurrencias enunciadas en los relatos sobre el tema de alumnos de diferentes niveles educativos en la ciudad de Córdoba. Este informe es sólo una parte de un proyecto inscripto como Proyecto A en Secyt de la UNC. Que apunta a indagar sobre la evaluación como práctica educativa y social.

Interrogantes como: ¿Qué prácticas evaluativas circulan en los relatos de quienes hoy son estudiantes de nivel medio y superior con formación docente? ¿Qué modos, sentidos y sensaciones de evaluación atraviesan sus relatos: Estructurador, emancipador, autónomo, crítico, o simplemente calificador? Si la evaluación deja marcas, ¿cuáles son? ¿Qué criterios pueden ser observados? ¿Qué espacios se generan y qué relaciones de posición se instalan frente a la misma?, plantean el problema a resolver.

La estrategia metodológica utilizada fueron narraciones recogidos en Instituciones educativas de la ciudad de Córdoba, como base material para indagar las concepciones y vivencias de evaluación circulantes.

1. Introducción

La evaluación en tanto prácticas institucionalizadas, formales o informales, prescriptas u ocultas, son parte de lo educativo, se inscribe en el cuerpo y estructuran sujetos. Es un espacio con sentidos asignados y contruidos. En ella resuenan vocablos como promoción, fracaso escolar, éxito, aprendizaje, control, poder (en el sentido polisémico del término), etc.; es la caja de resonancia del mundo académico entrecruzado con el sentido común. Muchas veces, en la historia, han dado más cuenta de disciplinamiento personal que de la construcción de conocimientos, pero en todo caso, cuando hablamos de instituciones educativas, las evaluaciones, están ligadas a su expresión externa que es ese signo y símbolo de la “nota”, sea en número, concepto, letra o “dibujo”.

La evaluación es un espacio con sentidos asignados y contruidos en una instancia que habla de relaciones pedagógicas e incluye aspectos como:

- Prácticas de enseñanza y de aprendizaje.
- Contenidos y esquemas conceptuales aprendidos.
- Características personales de los sujetos involucrados.
- Fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Valoraciones, juicios de sentido común y enunciados académicos.

Tal vez, uno de los temas más difíciles de abordar, ya sea desde el sistema educativo, desde el quehacer áulico, desde la perspectiva del docente o bien en situación de estudiante.

En nuestra investigación, nosotras focalizamos al sujeto que transitó y transita por instancias evaluativas en tanto construcciones colectivas intersubjetivas, lo cual implica interrelación con otros en diferentes niveles educativos. En esta oportunidad,

queremos dar cuenta de las representaciones de evaluación y de recurrencias enunciadas en los relatos sobre el tema de alumnos de nivel medio de la ciudad de Córdoba. Este informe es sólo una parte de un proyecto inscripto como Proyecto A en Secyt de la UNC. que apunta a indagar sobre la evaluación como práctica educativa y social.

Interrogantes como: ¿Qué prácticas evaluativas circulan en los relatos de quienes hoy son estudiantes de nivel medio y superior en formación docente? ¿Qué modos, sentidos y sensaciones de evaluación atraviesan sus relatos: Estructurador, emancipador, autónomo, crítico, o simplemente calificador? Si la evaluación deja marcas, ¿Cuáles son? ¿Qué criterios pueden ser observados? ¿Qué espacios se generan y qué relaciones de posición se instalan frente a la misma?, plantean el problema a resolver.

2. Aspectos teóricos - conceptuales

En lo cotidiano se percibe la evaluación como tema central. Jacques Ardoino marca diferencias entre evaluar y controlar. Para él, la evaluación repara en actuaciones anteriores, se tiene en cuenta el contexto en el que se gesta, se considera la tarea y los pasos anteriores, la trayectoria del alumno. Evaluar implica reconocer todo el proceso. El control está ligado a lo normativo. Es una acción regulada desde afuera. Hay un sujeto que administra una prueba para recoger datos y confrontarlos con la norma. El currículo prescripto es el referente a verificar y tiene que ver con acreditación, lo que significa dar crédito, certificar.

Evaluar y controlar implican diferentes modos de actuar. En la complejidad del acto educativo ambas, para los chicos son lo mismo. No registran la evaluación, detrás de sus palabras sólo se lee control y acreditación. Para que el acto de evaluar cobre significatividad es necesario que ayude al alumno a superar obstáculos.

Jacques Ardoino (Palau, 2011:59) dice que hay dos modos de evaluar, la crítica, interna que apunta a reconocer el aprender y el enseñar en una mirada procesual y la acreditación que implica medir. La más importante de las finalidades de evaluación es que permita aprender al docente y al alumno. En los relatos no hay evidencia de ello. Aprender implica que el docente pueda examinar la lógica de

pensamiento puesta en juego por el alumno al responder y que el alumno logre reflexionar sobre lo realizado. Ningún relato hace la más mínima alusión a este aspecto. Un solo alumno dice: *“Me siento nervioso, asustado, trato de usar lo que me dieron en clase y estudiar para tener una buena nota...”* (Informante 26), en un actitud conciliatoria que intenta poner en juego aprendizajes áulicos para superar el nerviosismo provocado por la situación de comprobación de aprendizajes.

También hay que diferenciar entre información y comunicación. La información brinda datos que organizan y estructuran. La comunicación permite negociar significados. Permite la convergencia, la concertación. La comunicación es antropológica. Incluye dimensiones simbólicas y funcionales. Las dos deben estar presentes, las dos son necesarias. En los relatos de los alumnos, no se advierten huellas que permitan ver que sea considerada la comunicación, ni que las experiencias evaluativas hablen de dimensiones que van más allá del control informativo. Para los estudiantes todo se reduce a dar cuenta de lo prescripto.

No podemos dejar de mencionar que la evaluación es el motor que regula la enseñanza y el aprendizaje. Para que esto se cumpla es necesario que los alumnos se apropien de los objetivos de aprendizaje, que entiendan las estrategias de pensamiento y las acciones aplicables para resolver tareas y por supuesto conocer los criterios de evaluación. La evaluación más importante es la que realiza el propio alumno integrada a un proceso. La calificadora, puntual y no integrada no motiva.

La evaluación sirve para recoger información, analizarla, emitir juicios y tomar decisiones. La evaluación deja al desnudo las prácticas docentes y la teoría que sustentan.

En toda situación evaluativa (oral y escrita) es importante visualizar los criterios. En el ámbito jurídico, la palabra criterio refiere a normas de verdad y se constituyen en punto de partida. El criterio marca origen y desde una perspectiva filosófica, más ligada a la lógica, son valiosos los aportes de Mathew Lipman (1999), quien afirma: *“Los criterios son razones, son un tipo de razón, en particular, razones valiosas y que estas se pueden apoyar en hechos, principios, valores, formas de comparación innumerables u otros tipos de cuestiones”*, considerándolos en sí puntos de apoyo que podrían denominarse premisas. En el caso de los criterios vinculados al aula las razones relevantes y pertinentes se constituyen en referentes

para valorar una tarea o actuación. El criterio es la forma con la que se le da visibilidad a una realidad deseable. También afirma que “El exceso de forma conspira contra lo sustantivo. Es necesario aclarar que la discusión de ‘esto es un criterio’ versus ‘esto no es un criterio’ refiere más a lo sustantivo del referente que a la forma que se le da” (Palau: 2011:62). En la escuela este puede ser un importante tema a discutir.

3. Aspectos metodológicos

La estrategia metodológica utilizada fue recoger narraciones en Instituciones educativas de la ciudad de Córdoba, como base material para indagar las concepciones y vivencias de evaluación circulantes.

Esta es una investigación de corte cualitativo con la que intentamos identificar significados asignados a las prácticas evaluativas narradas, tratando de percibir continuidades y discontinuidades, perspectivas, posiciones y tensiones referidas al tema.

Como trabajamos con configuraciones construidas diacrónica y sincrónicamente, nos proponemos un abordaje inicialmente exploratorio y descriptivo que, en primer lugar, nos permita establecer un panorama de circuitos, espacios de evaluación, sujetos involucrados y variantes producidas en cuanto lo que los relatos expresan, como construcciones académico pedagógico y sentidos comunes sociales. En esta instancia expondremos solo una de las líneas de lectura.

La muestra presentada está constituida por veintinueve estudiantes de nivel medio de la ciudad de Córdoba que están entre primero y tercer año, a los cuales se les pidió que escribieran respondiendo al título “La evaluación y yo”. La selección de estudiantes se realizó de manera intencional a partir de dos cursos de una sola escuela en el primer cuatrimestre del año 2015, lo cual nos permite sólo una aproximación al tema para reflexionar al respecto. De ninguna manera pueden extenderse los resultados ya que abordamos este grupo de estudiantes como caso particular a examinar.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En sus textos observamos que los relatos de los estudiantes nos hablan de evaluaciones que:

- ✓ Sean escritas u orales, suelen ser fuente de sufrimiento par los estudiantes. *“Hacer una evaluación me causa nervios, miedo, inseguridad, ansiedad...”* (Informante 4) El estudiante debe aprender a detectar las dificultades, comprenderlas y autorregularlas. Es un error ver la evaluación como algo negativo y no como una oportunidad.

- ✓ Algunos describen un miedo que los paraliza y vivencian pánico al ser evaluados *“...a veces la evaluación me paraliza...”* (Informante 9), situación muy relacionada con la propia y frágil autoestima: *“Me pongo mal sé que me voy a sacar una mala nota...”* (Informante 22). Motivación, más contenidos situados, más criterios claros y alcanzables son la clave. No olvidemos que son los buenos aprendizajes los que permiten lograr buenos resultados.

- ✓ Simultáneamente pueden presentar algunos síntomas somáticos como taquicardia, sudoración “nerviosismo”, temblores. *“Siento dolor de panza me da vergüenza, nervioso si me llaman...”* (Informante 11) *“Si no estudio no sé por dónde empezar sudo miro la hoja de mi compañera, me empieza a doler la cabeza, tiemblo...”* (Informante 15) *“Cuando me llaman siento frío...”* (Informante 19)

- ✓ Otros, manifiestan entorpecer la exposición de sus conocimientos aprendidos por sus inseguridades. *“Me desconcentro ni bien me hablan y pongo o digo mal las respuestas...”* (Informante 18). Trabajar con los estudiantes:
 - Cómo planifican su estudio y sus estrategias
 - Qué hicieron bien y qué hicieron mal al revisar sus respuestas

- Cuáles son sus dificultades lectoras de comprensión y de conceptos
- Causas posibles de los errores
- Forma de solucionarlos

los ayudaría a revertir muchas situaciones que actúan como verdaderos obstáculos epistemológicos.

- ✓ Denuncian fallas en la memoria, bloqueos, inhibiciones frente a los docentes y a sus compañeros. *“Cuando me hacen pasar al frente me pongo nervioso porque puedo decir algo mal frente al profesor y frente a mis compañeros...”* (Informante 23)
- ✓ Algunos dicen que no pueden recuperar conocimientos. *“no tengo memoria. En los orales me voy del tema...”* (Informante 10), *“Cuando hay que hacer una prueba no entiendo, me distraigo, no escucho...”* (Informante 20) Los términos evidencian negación del aprender en todo el sentido de la palabra
- ✓ Pero también aceptan que esto está relacionado con el poco o nada de estudio. *“Me siento nervioso, me enoja porque no estudie. Hay preguntas muy difíciles. Me equivoco con las consignas. Tengo miedo de sacarme malas notas y que me reten. No presto atención”* – manifiesta el Informante 17 en un acto de sinceridad. Inseguridades, sentimientos, emociones son importantes obstáculos a la hora de aprender y de dar a conocer lo aprendido.

La evaluación generan miedo en todos los niveles educativos, pero son los alumnos del secundario los más espontáneos en mostrar sus experiencias, sentimientos y emociones, esta experiencia parece estar subrayada. Los profesores sabemos que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es una práctica compleja teñida en muchos momentos por temores, angustias, ansiedades

vinculados especialmente a la función de acreditación, pero, ¿Es posible pensar en la evaluación de los aprendizajes, no sólo desde su función de certificación?, ¿Es posible leer las representaciones que se esconden detrás de la mirada y percepción de los estudiantes, para reducir tensiones y ganar espacios de avance?

En general, en las representaciones de evaluación de los estudiantes circulan imágenes estructuradoras desde el afuera que no generan autonomía ni crítica y cuyo único objetivo parece ser calificar.

Más allá de la subjetividad que tiene todo relato, del predominio de la función expresiva, estos escritos son textos escuetos que recuperan sentidos colectivos. Hay homogeneidad en ellos al identificar la evaluación como instancia que desequilibra. En este punto todos establecen un mundo de coincidencias y abren espacios a debatir. Sería una buena práctica institucional y áulica generarlo ya que contribuiría a la renovación del rol docente y del alumno agiornado a los tiempos que corren.

La función acreditativa tiene un espacio central. Para algunos alumnos conforma un espacio de abuso de poder, de intimidación, de castigo, de amenaza casi lapidaria que el estudiante soporta como una pesada carga. La figura del profesor aparece como obstáculo: *“Los profes te ponen nervioso y no puedo terminar...”* (Informante 24). Decimos todo esto sin dejar de reconocer su necesidad para dar cuenta de procesos y recorridos de aprendizajes de los estudiantes. En las representaciones de estos alumnos de nivel medio se observa una tensión entre el reconocimiento de su validez y una falta de herramientas para enfrentar la situación con posibilidades de éxito: *“Cuando estoy en casa para estudiar me pongo nervioso porque no sé cómo hacer y en el colegio como no sé cómo se hacen las cosas no hago...”* (Informante 29). Tal vez, los profesores, preocupados por transmitir la información no alcanzan a advertir que los alumnos no comprenden y ello dificulta el avance.

Rebeca Anijovich (2011) nos habla de Buenas Prácticas fundadas en espacios de diálogos, en intercambios entre docentes y alumnos, en análisis de las maneras de enseñar y de aprender, en comprender lo que están aprendiendo, cuáles son sus obstáculos, en enseñar a leer sus propias producciones y las de sus pares, generar líneas de evaluación como política institucional.” Las buenas

prácticas de evaluación se basan, entonces, en informaciones que se recogen como evidencias y que permiten identificar dónde se encuentran los alumnos, qué caminos les permiten avanzar, qué necesitan y cómo están trabajando” Las buenas prácticas se sostienen en equipos de trabajo y en el tiempo. Alicia Camilloni (1998), experta en evaluación, sostiene que "las informaciones que necesitamos recoger son las referidas a los progresos que están realizando los alumnos en relación con lo que los docentes se proponen como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño (...), los avances o retrocesos”

La historia no puede existir sin memorización y, si bien trabajamos con datos vinculados a la memoria, ésta no es exactamente historia. Los textos son representaciones de un pasado inmediato casi presente (Candau, 2002: 56) y podemos pensar que se trata de una mirada en la que existe cierta visión ajena y, a la vez, ello implica recuperar con apropiación. En el momento de pensar innovaciones pedagógicas y políticas educativas, el tipo de formación docente brindada y la calidad de las prácticas son sustanciales para enfrentar el tema con otra perspectiva. Los sistemas escolares actuales se configuraron en la modernidad, hacia fines del siglo XIX en América Latina, y aún conservan una huella de su origen: La centralidad del docente como recurso educativo insustituible, a pesar del avance de las nuevas tecnologías. Es por ello, que es fundamental encontrar nuevos espacios y enfoques de discusión que cambia la óptica. No se puede escapar de la propia historia, pero es posible trabajar herramientas que permitan objetivarla y ponerla en tensión con el perfil docente y del alumno deseado como factor preponderante para redefinir el oficio y la renovación de los modelos de enseñanza, aprendizajes capaces de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad del mundo escolar actual.

5. Bibliografía

- Anijovich, R. (Comp). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós: Buenos Aires. 2010
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique: Buenos Aires.

- Ardoino, J. (2000). "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación". En *Evaluación de la docencia: perspectiva actual*. Paidós: Buenos Aires. Pag. 23 - 40
- Berger, P y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra: Barcelona.
- Bourdieu, P. (1997). "La ilusión biográfica" en *Razones prácticas*. Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Akal Universitaria: Madrid.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Camilloni, A. et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires.
- Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Del Sol: Buenos Aires.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local. Ensayo sobre la interpretación*
- Lipman, M. (1999). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre: Madrid.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia, a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue: Buenos Aires.