

EL OFICIO DEL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN

8

En la evaluación se evalúan las estrategias y resultados de la intervención docente. La evaluación tiene que ver con el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes, así como con la eficiencia y efectividad de las estrategias didácticas utilizadas por el docente. La evaluación es un proceso continuo que implica la observación, análisis y retroalimentación constante para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación no es una actividad separada del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es un componente integral y fundamental de éste. La evaluación es una actividad que requiere habilidades y conocimientos específicos, así como una actitud crítica y reflexiva hacia el trabajo docente.

El estudio del oficio del docente cuando se comprometen prácticas conducentes a la evaluación nos proporciona una serie de interrogantes, paradojas y contradicciones de interés. Comenzamos a ejercer el acto de evaluar en edades muy tempranas. Si por evaluación entendemos el juzgar –dar cuenta del valor de algo– podemos reconocer que juzgamos nuestro entorno, nuestras necesidades y nuestros deseos de manera casi permanente. Nos hacemos expertos en juzgar de manera holística e integrada. Pero, a medida que transcurren los años, aprendemos también que la tarea no es tan sencilla. Nos damos cuenta de lo complejo que es juzgar cuando reconocemos que es preciso tener en cuenta múltiples variables. El considerar solamente una única perspectiva de análisis, nos remite al control y no a la evaluación. El análisis de la eficiencia de una propuesta, por ejemplo, nos haría reconocer el grado en que esa propuesta se desarrolla en relación con el tiempo empleado, el esfuerzo y el costo. La perspectiva que brindan los diferentes actores a través de sus testimonios, sus representaciones, las razones que generaron alguna conducta quedarían fuera del análisis cuando quedamos circunscriptos a un solo enfoque o variable. Los educadores

EL OFICIO DE ENSEÑAR

reconocemos, habitualmente, que las diferentes razones que suelen explicar las conductas les dan sentidos diferentes que generan, a su vez, distintos modos de valoración. Es por ello que la evaluación se concibe como multirreferencial, opuesta al control, concebido como monorreferencial (Arduino, 2000: 23). Sin embargo, tendemos a juzgar el valor de las acciones, las prácticas o las instituciones desde una sola dimensión de análisis que prevalece.

También descubrimos que acostumbramos juzgar los temas y problemas según nuestra percepción o valoración personal, por lo que las aclaraciones difieren sustancialmente cuando otra persona es la que evalúa. Esta consideración muestra situaciones sorprendentes, dado que una clave de corrección, por más explícita que sea, cuando es aplicada por personas diferentes brinda resultados diferentes. Dada, además, la frecuencia de los actos de evaluar en las prácticas de enseñanza, tendemos a considerarnos expertos, lo cual nos dificulta percibir la complejidad la tarea. Creemos ser expertos más por la frecuencia con que evaluamos o por reconocer las características de lo que evaluamos que por usar técnicas y estrategias adecuadas.

A la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias de valor que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes construidos de los simplemente almacenados. El almacenamiento de la información refiere a la memoria pero no necesariamente a la comprensión. Memorizar datos, hechos o conceptos no es desdeñable ni carece de importancia; por el contrario, para pensar se utilizan hechos y conceptos que se recuperan a partir de la información almacenada. Estos datos almacenados son necesarios para desarrollar actividades comprensivas, para comparar situaciones, para sintetizar, realizar análisis productivos, producir abstracciones. En definitiva, son puentes necesarios para pensar. La evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos comprensivos. Esto permite juzgar los resultados de la enseñanza y también valorar la tarea emprendida; se trata de procesos de análisis en los que podemos diferenciar los conceptos almacenados de las operaciones cognitivas reflexivas. Al hacerlo también reconocemos y juzgamos el valor de las acciones de los docentes que posibilitaron la utilización de los conceptos para provocar tales reflexiones. Son acciones complejas y entramadas, además, con las con-

diciones de práctica, los materiales de estudio, los saberes previos de los estudiantes, el entorno familiar y las capacidades e intereses personales.

Los docentes solemos exigir lealtad en las evaluaciones: que los estudiantes se remitan a la bibliografía que hemos seleccionado y no a otra, que aplaudan lo que aplaudimos y rechacen lo que rechazamos. Más de una vez sostendremos la pluralidad de concepciones y puntos de vista pero es la pluralidad que aceptamos y reconocemos. No se trata de cualquier pluralidad o de la pluralidad del otro. Ese pedido de lealtad, implícito en la práctica, nos hace pensar que el alumno que no contempla nuestro punto de vista utilizó un material escrito para otra ocasión.

En un marco ético y político, las consecuencias morales del acto de evaluar se convierten en la mayor de las preocupaciones. Al reconocer nuestras historias personales, seguramente recordamos el impacto de alguna buena o mala evaluación que nos marcó en el despertar de la vocación, en el reconocimiento de la importancia de alguna propuesta, en la autoestima, en alguna decisión importante de la vida. Esas marcas indelebles nos remiten a las consecuencias de evaluar. Y así como entendemos que es riesgoso contemplar una sola dimensión de análisis porque supone evaluar los aprendizajes desde una sola dimensión (y, por tanto, probablemente se producirá conocimiento acerca del objeto de una manera simplista y descontextualizada), paradójicamente, tendremos que reconocer que una sola dimensión –la moral– puede llegar a expresar todos los riesgos de la tarea de evaluar. Un ejemplo de ello es la idea de lealtad.

Los riesgos de los docentes constituyen un tema polémico en las prácticas de este oficio. El halo que rodea muchas conductas de los estudiantes –la letra caligráfica, la prolijidad, la presentación personal y de los trabajos– suele influir en las calificaciones que se otorgan. Esto implica que dos alumnos que muestren el mismo producto no recibirán similar calificación si uno de ellos presenta las conductas descriptas y el otro no, aun cuando el docente no haya explícitado que las contemplaría en la calificación, en tanto él no cree hacerlo. La nota que se agrega o se suprime aumenta o baja la calificación y esto se debe a la apreciación que construimos del alumno con anterioridad.

En las escuelas argentinas, "saquen una hoja" puede significar un castigo, en tanto implica la evaluación como un acto sorpresivo. En otras situaciones, la sorpresa se fundamenta en la creencia de que al obligar a los alumnos a estudiar siempre, porque el momento de la evaluación no se anticipa, éstos se educan en el estudio permanente. Ambas circunstancias, aun cuando difieren, proponen una práctica de la evaluación riesgosa, en tanto confunde el castigo con la evaluación o la utilización de la evaluación para generar hábitos de estudio. Por otra parte, difícilmente se obtenga de esta manera la mejor expresión de la capacidad, la reflexión, la creatividad o, simplemente, el conocimiento de los estudiantes.

Los riesgos en las prácticas también se generan cuando se estructura la enseñanza a partir de la evaluación. Los docentes seleccionan los contenidos orientados por la evaluación y lo demuestran cuando reiteran a sus estudiantes que el tema es importante y será evaluado. De esta manera, condicionan la enseñanza y llevan al alumno a que, frente a temas nuevos, se pregunte si formarán parte de la evaluación. Es así como las preguntas y respuestas de los docentes y de los estudiantes muestran cómo se seleccionan y jerarquizan los contenidos por las evaluaciones dejando de lado toda otra consideración. El aprender un contenido interesante se transformó en saber si ese contenido será considerado para aprobar la asignatura.

Si analizamos las evaluaciones numéricas que los docentes proponen a lo largo de los años nos encontraremos, en numerosas oportunidades, con una clara tendencia por parte de cada docente a aprobar o descalificar, o a usar algunas calificaciones más que otras con independencia de las cohortes que son calificadas. Los estudiantes reconocen docentes que aprueban o docentes que reprueban, con independencia de las dificultades de los campos de conocimiento o de las habilidades o deficiencias de los estudiantes.

Son fuentes de error a la hora de juzgar cuánto y qué sabe un alumno algunas propuestas originales y bien intencionadas, sumamente laboriosas, que exigen respuestas originales. Se trata de actividades que no fueron contempladas en la enseñanza ni en los textos de consulta de los estudiantes. La búsqueda de originalidad o innovación, en estos casos, hace que se solicite a los alumnos que

resuelvan lo irresoluble. Se les exige que realicen esfuerzos cognitivos ilegítimos que no pueden brindar datos relevantes acerca de la comprensión para la mayoría de ellos. En estos casos se compele a los estudiantes a que piensen por afuera de las disciplinas, esto es, no disciplinadamente en el sentido del buen pensamiento. La originalidad le juega una mala pasada al docente que creativamente intenta despertar intereses o procesos de pensar complejos y no lineales.

El tiempo con el que se programa la actividad también puede ser fuente de error, en tanto la presión de resolver un trabajo en un plazo determinado incide en su calidad. En el marco de la presión por hallar la respuesta o responder la consigna, el estudiante no se plantea el valor o el sentido de la tarea, sino que busca y crea un sistema de resolución que no siempre es una invitación para pensar bien. El alumno que cree que entiende y así lo manifiesta o el que aparenta entender y no entiende son fuente de error para el docente. Paradojas, errores y riesgos se suceden en las prácticas evaluativas dejándonos una serie de incertidumbres que encuentran su mejor expresión en el carácter invasor del interrogante pedagógico. Se le pregunta al alumno si comprende y sabe y, cuando lo afirma, se inicia un interrogatorio humillante, aun cuando la sospecha acerca de la comprensión genuina sea legítima (Jackson, 2002: 90).

A la hora de evaluar los instrumentos de la evaluación, solemos acudir a su validez y confiabilidad como sus características esenciales: cada instrumento debe medir lo que pretende y obtener resultados similares en diferentes circunstancias. Sin embargo, pocas veces contemplamos la validez de consecuencia, que consiste en presentar pruebas de que cuando se aplica la prueba, examen o instrumento, la evaluación tenga consecuencias positivas. La apreciación de esa positividad es subjetiva pero siempre podremos reconocer indicios, consultar a los diferentes actores y analizar lo que se gana y lo que se pierde en cada circunstancia. En el terreno de las consecuencias quizás uno de los temas más importantes para las prácticas es superar la idea de que todo puede ser evaluado, en tanto todo es objetivable y numérico. Es fácil reconocer que atribuir un número a realidades complejas supone imprecisión y también tergiversa la apreciación, en tanto parece más certero y riguroso que

una descripción natural de un saber o una acción. La apariencia de objetividad del número contrasta con la fiabilidad que se puede obtener al mostrar desde la descripción una apreciación de un hecho, conducta o una misma apreciación. En síntesis, las prácticas de los docentes que se refieren a la evaluación nos muestran a diario un complejo camino cargado de paradojas y contradicciones.

EL ERROR Y LOS APRENDIZAJES ESCOLARES

En las tradiciones de la enseñanza, detectar los errores y corregirlos a tiempo constituía un claro desafío en la tarea diaria de los docentes. La preocupación mayor radicaba en el temor a que se afianzaran conocimientos equivocados o se construyeran, a partir de uno erróneo, nuevos conocimientos, generando así una montaña de saberes falsos o inconexos. Por otra parte, desde hace tiempo en el campo de la evaluación, muchas de las prácticas de los docentes están centradas en conocer o medir lo que se desconoce para calificar mediante estos datos los aprendizajes adquiridos. Más de una vez, el olvido o la reconstrucción de un concepto luego de un tiempo transcurrido se aprecian como error sin distinguir su naturaleza. Esto ha conducido a detectar los errores de los estudiantes sin apreciar la naturaleza de las dificultades o los aciertos en el acto de conocimiento.

En el campo de la didáctica contemporánea el análisis del error juega, al igual que ayer, un lugar destacado. Pero no se trata solamente de su detección o su corrección sino, sustantivamente, de entender su origen, naturaleza y relevancia con el objeto de construir propuestas de enseñanza que contemplen, comprendan, atiendan e intenten favorecer mejores comprensiones. Por una parte, algunas propuestas de enseñanza pueden inducir a error. Por otra, es la naturaleza del contenido o su complejidad lo que puede ocasionarlo. Y, finalmente, los errores pueden deberse a experiencias de los estudiantes o dificultades propias en el proceso de cognición. Dada esta complejidad, nos interesan la naturaleza o el origen del error. Consideramos que este reconocimiento podrá ayudar a los docentes a diseñar nuevas propuestas y, a la par, a mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes.

Son muchas las investigaciones que en el campo de las ciencias experimentales dan y dieron cuenta de las dificultades de comprensión porque se construyen falsas analogías, se establecen relaciones o vinculaciones donde no las hay, se forman interpretaciones equivocadas, etc. Por ejemplo, si dos fenómenos ocurren al mismo tiempo, es posible creer que esta simultaneidad es una expresión de la causalidad.

Comprender algo en toda su complejidad y según la naturaleza del fenómeno implica poder explicarlo, dar ejemplos, generalizar adecuadamente, extraer conclusiones, establecer analogías, utilizar ese conocimiento para relacionarlo con otros temas, etc. El estudio de la singularidad es quizás uno de los temas más complejos del conocimiento. Resulta difícil entender un caso o una situación en todas sus dimensiones sin que después veamos reflejados en otras situaciones o casos los mismos problemas o características. El problema es que se producen de esta manera falsas generalizaciones y se relaciona lo que no debiera relacionarse. En otros casos, al iniciar el estudio de un tema, no podemos reconocer variaciones o sutilezas en ese análisis. Tendemos a generalizar y nos es difícil reconocer los casos y las situaciones particulares. En el acto de generalizar, más de una vez no contamos con todos los elementos que lo hacen posible y, por lo tanto, apresuramos dicha generalización, ocasionando un proceso de pensamiento erróneo. Las síntesis se apresuran con el objeto de favorecer la comprensión pero esto, a su vez, puede dar lugar a una comprensión equivocada o simplificada.

En algunas oportunidades elaboramos hipótesis personales -suposiciones construidas a partir de experiencias personales- que ofrecen explicaciones a un hecho o fenómeno pero que son totalmente ajenas a las explicaciones científicas. En esos casos, se trata de un error que es fruto de una construcción original.

Más de una vez algún conocimiento que poseen los estudiantes los lleva a una apreciación o relación incorrecta. Es necesario diferenciar ese error del que es producto del desconocimiento de un tema o problema y que conduce, también, a una explicación errónea.

En ocasiones los docentes partimos de suponer que un conocimiento ya adquirido no necesita revisión y sobre él se puede complementar o enseñar algo nuevo. Los estudiantes creen que lo saben o tie-

nen temor o vergüenza a exponer públicamente su desconocimiento. Desde ese momento, las explicaciones o actividades que se despliegan resultan muy difíciles de instalar. Sería preferible utilizar parte del tiempo en volver a exponer el tema, revisarlo o ahondar en él antes de avanzar en las explicaciones o en temas que requieren en su base de esos conocimientos o ideas previas. Es posible que no nos demande tanto tiempo como si fuera la primera vez que lo explicamos y, seguramente, permitirá luego avanzar con mayor rapidez.

El error y el castigo: la humillación, el temor

En el acto de aprender como en ningún otro, necesitamos la tranquilidad o seguridad de que no se ponen en juego en cada respuesta, actividad o pregunta nuestra capacidad, nuestra inteligencia o todos los esfuerzos empeñados hasta el momento. El pensamiento original, el atreverse a transitar por un camino nuevo, implica un claro desafío personal, que requiere vencer el temor al ridículo, poner en evidencia el propio desconocimiento, mostrar debilidades que se podrían haber ocultado. Evidentemente, los aspectos emocionales juegan un lugar central en la cognición y el error se instala en el primer plano de estas preocupaciones. Es sustantivo enseñar a los estudiantes que su detección es vital para entender su origen y analizar las posibilidades de su resolución. En el salón de clase, no necesitamos o no deberíamos necesitar hacer una prueba para saber lo que el alumno no sabe. Esto forma parte de las actividades cotidianas de los docentes, así como la resolución de las incomprendiciones o de los temas o conceptos deficientemente comprendidos.

En síntesis, el error en los aprendizajes escolares nos remite a una problemática difícil y compleja atravesada por múltiples variables: los errores de comprensión frente a temas y problemas complejos; los errores que se producen por cuestiones de enseñanza; los errores relativos a problemas de desarrollo cognitivo de los estudiantes –a su memoria, al pensamiento animista, a las atribuciones causales cuando no las hay–; el error como exposición personal del estudiante frente a las dificultades (al reconocer ante los otros lo

que no se sabe). Combatir los errores y los obstáculos, y encontrar estrategias para resolverlos, sigue siendo una de las principales búsquedas de los docentes.

LAS BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Si pudiéramos caracterizar las buenas prácticas que recorren los diferentes niveles del sistema educativo elegiríamos a las que satisfieran las siguientes condiciones: sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase. Además, en las buenas prácticas de evaluación los desafíos cognitivos no son para evaluar sino que conforman una parte de la vida cotidiana del aula; éstas son atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes. En más de una oportunidad, las prácticas de enseñanza, junto con las exigencias que se imponen a los estudiantes –tanto las que éstos entienden como imposiciones como las que los docentes explicitan– se transforman en abrumadoras, provocan angustia o ansiedad. Es difícil que los estudiantes pidan ayuda y logren resolver la ansiedad o el temor. Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.

Seguramente, no hay una sola manera de evaluar correcta. Es la expresión de las prácticas cotidianas del trabajo en el aula y, por lo tanto, tiene la impronta del tipo de trabajo diario que lleva a cabo el docente con sus estudiantes. Debería, por otra parte, favorecer y estimular las mejores producciones de los alumnos.

Si de calificación se trata, la búsqueda de las prácticas docentes consiste en posibilitar el “diez” posible de cada uno. En el marco de los estudios obligatorios, o lo que es igual, en los primeros diez años

de escolaridad, el máximo rendimiento debería posibilitar la calificación máxima para esta totalidad, que diera cuenta de que se disponen y satisfacen los conocimientos necesarios para el ciclo subsiguiente. Las apreciaciones respecto de las correcciones y las valoraciones de cada uno de los trabajos se deberán explicitar pero son apreciaciones cualitativas y deben sostenerse como tales. El valor de cada uno de los trabajos debe ser apreciado por los docentes y comunicado a los estudiantes. Los límites, las posibilidades, las resoluciones originales, se constituyen en nuevas instancias de los conocimientos básicos de cada ciclo o nivel. El surco que dejarán los análisis cualitativos en los aprendizajes de los estudiantes dependerá del valor de las sugerencias, de los estímulos que provoque y del acierto con que perciba los lugares potentes para el mejoramiento de esas producciones.

En una práctica moral nos permitimos educar y confiar en que el aprendizaje se produce sin que se vincule con la evaluación. Es más; seguramente podremos reconocer enseñanzas en las que no vale la pena provocar evaluaciones para medir las apreciaciones o el grado de apropiación de ideas y conceptos por parte de los estudiantes, no porque carezcan de valor, sino por lo contrario, esto es, que el valor de la comprensión del tema o problema generan preocupaciones de tal índole que es preferible desplegar otras acciones y prácticas y no las de la evaluación. En otras ocasiones el reconocimiento del interés que despertó el tratamiento del tema salta a la vista en la práctica y no requiere ser confirmado a través de la evaluación. Esto significa liberar al currículo de algunas prácticas de evaluación. Por otra parte, es sustutivo que las evaluaciones como parte de las propuestas de enseñanza y en el marco de las prácticas morales no se transformen en una mera exhibición, que no prevalezca el brillo por sobre el contenido y que no se trivialice el trabajo del curso. Los docentes sostienen que una buena evaluación debe recuperar la comodidad de la enseñanza. Estar cómodo en un momento de alta tensión, como suelen ser los espacios de las evaluaciones, es todo un desafío. La comodidad se da en un clima de confianza, no se pone a prueba la salud del estudiante, el tiempo que utilizó para aprender, el respeto a sus intereses y posibilidades.

La confección de los instrumentos o los dispositivos de evaluación juega un lugar central. En un segundo momento, es necesario analizar su validez y confiabilidad. La tarea se completa al construir los criterios con los que se va a evaluar y comunicarlos a los estudiantes para que comprendan su valor. Se trata de tres momentos que a su vez entran en diferentes y complejas tareas que contemplan propuestas creativas, rigor en el análisis y compromiso a transformar la evaluación en un nuevo acto de aprendizaje, cuando los estudiantes comprenden y comparten el sentido de los criterios con los que se realizó. El análisis de la pertinencia de los criterios también nos permite un mejor y más respetuoso diálogo con los estudiantes. Al someterla al juicio de los alumnos logramos también dar cuenta de nuestro compromiso por generar evaluaciones que transparenten las aspiraciones o expectativas del trabajo docente.

Cada vez que solicitamos a los estudiantes que justifiquen su propuesta, estamos pidiéndoles que la remitan a un análisis interpretativo. En estos casos, un criterio que podemos sostener para evaluar la justificación podría sustentarse en la relevancia del marco teórico interpretativo que eligen. Docentes y alumnos en los diferentes niveles del sistema difieren en los criterios con los entienden se debieran juzgar las evaluaciones. De ahí el valor de compartirlos, explicitarlos y entenderlos en toda su significación, transformando este acto comunicativo en un verdadero acto de aprendizaje. No alcanza su explicitación porque probablemente lo que unos y otros entiendan por ese criterio sea diferente y provoque respuestas del estudiante orientadas a otra dirección de la que predice o espera el docente. Los estudiantes sostienen que esperan que en las evaluaciones se cumpla con lo que se prometió y que el profesor valore el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos, en el mejor de los sentidos. Diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores de las evaluaciones.

Desde la perspectiva de las tendencias en las evaluaciones podemos reconocer modelos cuantitativos -que se distinguen por poner el acento en la satisfacción de los objetivos planteados y, por lo tanto, en el cumplimiento del currículum o en el cambio de las

adquisiciones de los alumnos al diferenciar lo que se sabía con lo que se sabe una vez acontecido el aprendizaje- y modelos cualitativos, que adoptan miradas reflexivas, comprensivas e interpretativas respecto de los cambios que se suceden en los aprendizajes y en el impacto de la subjetividad de los evaluadores, sus expectativas y representaciones en esos actos o reconocimientos.

En los niveles superiores, frente a la existencia de grupos numerosos, más de una vez se sostiene que resulta imposible la valoración cualitativa del trabajo del estudiante. Ahora bien, si resulta imposible la valoración cualitativa, es probable que se esté evaluando sólo un aspecto del rendimiento: aquél que se limita a una rápida estimación de una conducta observable. Existen instrumentos objetivos elaborados con detenimiento, que generan respuestas únicas por parte de los estudiantes, fáciles de corregir, pero que son fruto de elaboraciones complejas por parte de los docentes y permiten distinciones sutiles en los niveles de conocimiento. Es probable que, si contáramos el tiempo que tardamos en elaborar esos instrumentos y el tiempo que tardamos en generar apreciaciones cualitativas, obtendríamos resultados similares pero seguiríamos sin contemplar en los casos de las apreciaciones cuantitativas la apreciación valorativa con la que podríamos favorecer nuevos aprendizajes.

Los promedios de calificaciones a menudo también encierran falsos dilemas para los docentes. Si entendemos el proceso del conocer como un lento proceso en el que se empeña, sustancialmente, la reflexión para la comprensión, es lícito identificar estudiantes que partiendo de un escaso rendimiento incrementen paulatinamente, a medida que transcurre el curso, esos niveles de comprensión. Promediar los distintos momentos del aprender no da cuenta del nivel alcanzado y carece de valor. Esas calificaciones parciales deberían entenderse estrictamente como tales sin formar parte de la apreciación final. La nota final es fruto de apreciaciones compartidas, integra los procesos de trabajo empeñados y difícilmente se expresa en un promedio que dé cuenta del progreso del estudiante en su avance en el conocimiento.

LOS PORTAFOLIOS

Una propuesta diferente puede ser la producción de un portafolio. Los portafolios constituyen una manera de presentar los trabajos de los estudiantes con el objeto de favorecer la evaluación. Se trata de un registro de los aprendizajes en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso del aprender. También constituye una colección ordenada de evidencias que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos llevados a cabo en el aula. En los portafolios se incluyen las mejores producciones de los estudiantes luego de sus procesos de elaboración. Todos los portafolios no son iguales: algunos docentes los utilizan sólo para el registro evaluativo y otros los utilizan como parte de la estrategia de enseñanza, aun cuando finalmente también puedan utilizarlos para la evaluación. Los folios no constituyen las hojas de una carpeta de registros; los estudiantes seleccionan sus mejores trabajos, que son el resultado de proyectos y no de las actividades diarias que se realizan. Cada trabajo conforma un folio; cada folio ha sido confeccionado, revisado, actualizado, corregido, recoge sugerencias para el mejoramiento por parte de los docentes y da cuenta del progreso que puede realizar el estudiante. Por último, hay folios que pueden ser el fruto de una producción colectiva, mientras que las carpetas de trabajos siempre dan cuenta de producciones individuales.

Los portafolios pueden ser construidos en torno a problemas, grandes ideas, temas en controversia, biografías, propuestas de acción, etc. Dependerán de la asignatura y de la concepción de aprendizaje que contemple el diseño de las propuestas y los ejes que posibilitarán la organización del portafolio. Los docentes que trabajen con portafolios ponen especial cuidado en la producción de los estudiantes, entendiendo que los procesos de comprensión seguramente implican diferentes propuestas de elaboración de proyectos, de solución de problemas o de trabajos en relación con temas, ideas o preguntas relevantes. Cada una de las propuestas demanda tiempo: los folios se hacen y rehacen o se completan paulatinamente. No se trata de evaluaciones que se pueden realizar en un plazo breve sino de trabajos que demandan un tiempo considerable. Los benefi-

cios tienen que ver con las producciones sostenidas que favorecen mejores procesos de construcción del conocimiento.

El contenido de un portafolio dependerá de la asignatura y de las características de los proyectos que se elaboren. En ciencias sociales un portafolio puede contener folios que se integren por trabajos que reconstruyan una biografía, presenten una carta, un ensayo, el análisis de una fuente o de una representación pictórica de la época estudiada, la confección de un guión, entrevistas y su correspondiente análisis, etc.

Los portafolios contienen más de un producto y cada producto, a su vez, demandó un trabajo diferente de producción y sistematización. Se confeccionó durante un cierto tiempo y probablemente necesitó de borradores y propuestas parciales. Demandó la crítica del docente y finalizó mediante un acuerdo entre el docente y el estudiante acerca del estado final de la producción que permite que pase a integrar uno de los folios.

Sin embargo, aun cuando reconocemos el valor de trabajar con portafolios, difícilmente encontramos una propuesta para la evaluación que nos asegure que su implementación es siempre provechosa y productiva. En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de evaluar. Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar, contrariamente al clima habitual que se instala con las evaluaciones, un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad. Posibilita reconocer nuestros límites, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar el sentido de lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación es proveedora de seguridad, protege a los estudiantes y, por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.

Finalmente, entendemos que el análisis de las prácticas de evaluación no puede reducirse a la búsqueda del instrumento más certero. Las buenas prácticas posibilitan evaluaciones en circunstancias no previstas donde una respuesta oportuna del estudiante o una buena pregunta que da cuenta de su proceso de pensar permite reconocer mejor los conocimientos adquiridos o el nivel de reflexión que posee. De esa manera, no sólo se evalúan productos sino que se analizan o se reconocen procesos y se adoptan tanto los procedimientos formalizados como los que no lo son para obtener no sólo

indicios sino también apreciaciones valiosas en torno al conocimiento adquirido. En todos los casos las opiniones de los estudiantes respecto de las apreciaciones de los docentes deben ser contempladas. Las interpretaciones que cada uno de los actores genera en relación con sus actos en los que se compromete el pensar de unos y otros no son patrimonio de alguno y sí son fruto de las circunstancias complejas del aprender, tanto de los estudiantes como de los profesores en el acto de evaluar.

LA EVALUACIÓN SOMETIDA A JUICIO

Desde hace muchos años, en el sistema educativo argentino solemos calificar de 0 a 10 las pruebas, los cuestionarios, los diferentes trabajos o producciones de los estudiantes. Estas calificaciones suelen promediarse, volcarse en boletines, carpetas o cuadernos y constituir la expresión de los conocimientos adquiridos por los alumnos. La comparación que los alumnos hacen de sus pruebas entre sí y las experiencias construidas año tras año por el docente brindan una suerte de seguridad al efectuar la práctica de calificar. Lo que en general no se contempla es que las evaluaciones crean y modifican la autoimagen que el niño tiene de sí y la representación que de él construyen su familia, sus compañeros, los docentes que se sucederán en su vida escolar. Es probable que las evaluaciones negativas tengan un mayor efecto, al colocar al niño en el lugar del mal alumno impidiendo mejores rendimientos.

Reconocemos también que para algunos docentes el resultado de una evaluación puede mostrarle la dificultad de algún tema, su incomprendición total o parcial, permitiéndole un conocimiento acabado que puede conducir a nuevas explicaciones, actividades de enseñanza o atención a algún problema que desconocía. Cabría preguntarse si no existen métodos más naturales para alcanzar este conocimiento aun reconocido el carácter controversial de las prácticas evaluativas.

Prácticas para repensar

Analizaremos tres ejemplos de situaciones dilemáticas en las evaluaciones que es posible identificar en las propuestas habituales. Al administrar un primer examen pensamos la conveniencia de aumentar la calificación obtenida para ofrecer un estímulo inicial. Es obtener 4 en una escala de 0 a 10, le atribuimos un 6. Cuando la calificación obtenida en un primer examen es muy alta, preferimos bajarla para seguir manteniendo el estímulo. Sostenemos así la conveniencia de no calificar con 10 en la escala de 0 a 10. Al finalizar un ciclo nos atenemos al promedio de calificaciones adoptando un criterio estricto, aun cuando esto implique que el estudiante deberá rendir un examen adicional que no condice con el progreso realizado en el último período en el que obtuvo las calificaciones más altas.

El análisis de estas prácticas muestra que en las dos primeras situaciones aumentamos o disminuimos la calificación, esto es, no respetamos el puntaje obtenido por el alumno pensando en el valor que implica la calificación como estímulo. Manipulamos la calificación impidiendo la comparación que los estudiantes podrían hacer entre ellos o la contemplación de algún criterio o tabla para reconocerla. También es central el papel del evaluador, que es al fin quien cambia la calificación. Una de las mayores limitaciones de esta forma de asignar las notas consiste en que se trata de una práctica que no puede ser llevada a cabo mediante un proceso autoevaluativo, dado que le hemos incorporado razones que tienen que ver con nuestra idea respecto del curso escolar completo en toda su secuencia. Es evidente que realizamos una evaluación muy difícil de objetivar.

La primera situación se distingue por su perspectiva optimista. Pero ésta debería mantenerse a lo largo de todo el año. La segunda podría hacer que los estudiantes descreyeran de la seriedad de la práctica evaluativa y de la ecuanimidad de los docentes para efectivizarla. En los dos casos caben ciertas reflexiones: ¿no sería conveniente evitar la calificación numérica en ese primer examen? Si eso no es posible ¿la calificación podría ser más global y no pormenorizada?

¿El estímulo podría ser verbal o escrito pero de carácter cualitativo? En la tercera de las situaciones nos preguntamos por qué razones no aceptamos que el aprendizaje es un proceso y que el promedio oculta el carácter evolutivo de ese aprendizaje o del esfuerzo producido.

La preocupación por la evaluación suele instalarse en muchos momentos de las prácticas educativas. Lamentablemente, suele también estructurar esas prácticas. Los profesores deciden qué van a evaluar y desde ese lugar diseñan la enseñanza. Los estudiantes preguntan si todo lo que se está enseñando será evaluado. El placer por enseñar algo sin preocuparnos por su evaluación o el de aprenderlo por la satisfacción de la curiosidad, el interés que despertó o el valor que le atribuimos dejan de reconocerse. Estructurada la enseñanza desde la evaluación, los estudiantes estudian lo que será evaluado para el día preciso del examen. De esta manera, la prueba se transforma en un dispositivo engañoso donde los aprendizajes se estructuran en torno a los temas de la evaluación produciendo, en más de una oportunidad, un recorte particular de los contenidos del currículum.

Otra preocupación se instala cuando se sostiene la necesidad de contar con un diagnóstico previo. Los diagnósticos no suelen ser acompañados por altas expectativas para el rendimiento. Esos exámenes, en muchas oportunidades, no permiten la recuperación de conocimientos adquiridos que hubieran requerido un tiempo de práctica o revisión. Otras veces provocan en el docente un diagnóstico desfavorable del grupo, por todo lo que condiciona negativamente la evaluación en la producción del trabajo.

Una estrategia habitual que favorece la calificación es la prueba escrita. La validez que otorgan el registro y la documentación de las respuestas de los estudiantes, en tanto nos queda el reconocimiento de los conocimientos adquiridos en un momento dado, ha promovido su utilización en todos los niveles del sistema educativo. Se añaden la mayoría de las veces una suerte de ritualidades que son la expresión de la seriedad de la práctica: no se pueden hacer preguntas durante el examen, no se puede consultar al docente, no se puede consultar el texto, hablar con los compañeros, detenerse a estudiar nuevamente o posponer la situación de examen. Además,

todos los estudiantes, con independencia del ritmo habitual de resolución de temas y problemas que tengan, deben utilizar el mismo tiempo. Se suele sostener que estas disposiciones son el reaseguro de la validez del examen, en tanto todos los estudiantes cuentan con la misma regulación. La administración de los exámenes podría estar a cargo de cualquier persona que haga cumplir con estos requisitos.

Entendemos que los exámenes son también situaciones de aprendizaje. En todos los casos que hubiera necesidad, negar la ayuda para orientar a los estudiantes conduce a que la situación sea más ficcional que real. En la vida diaria, cotidiana o profesional, cualquier actividad a desplegar que reconozcamos como compleja o cuya resolución tenga consecuencias en nuestra vida suele estar sujeta a que realicemos consultas, la repensem, podamos confrontarla con otros. Además, es imposible que dos personas utilicen el mismo tiempo para su resolución. Estas consideraciones nos obligan a repensar las evaluaciones escritas teniendo en cuenta que aun cuando son válidas para la documentación no deberían imponer condiciones que las transformen en una situación de presión en la que no se contemplen necesidades, dificultades, ayudas, ritmos diferentes, etc.

La ética de los acuerdos

Docentes y alumnos construyen a lo largo del año escolar acuerdos referidos al estudio, al cumplimiento de la tarea, al valor de la participación en clase, entre tantos otros. Lamentablemente, diferentes docentes con el mismo grupo de estudiantes construyen diferentes acuerdos que pueden ser contradictorios. Así, los alumnos dejan de reconocer el valor moral que éstos llevan para otorgarles una significación especulativa. Pero además, los acuerdos pueden ser rotos por los docentes por diferentes razones.

Cuando se le pregunta a un estudiante cuáles son las condiciones de una buena evaluación, sostiene, simplemente, que el docente cumpla con lo que prometió. Nos preguntamos las razones por las que los estudiantes afirman que los docentes rompen los compromisos. Nos preguntamos qué es lo que autoriza a un docente -que

maniobra con sinceridad a sus estudiantes en las habituales situaciones de enseñanza que es importante reconocer el valor de la ayuda, contemplar el error como parte del aprendizaje, admitir que nadie sabe mejor respecto de lo que se sabe que el propio sujeto -a quebrantar, en las situaciones de examen, todas esas afirmaciones, acuerdos o compromisos. Las situaciones de evaluación deberían ser el mejor lugar para seguir dando cuenta de que cualquier situación de enseñanza implica el respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y también por sus limitaciones. Y como cualquier otra situación en la que las personas se encuentran vinculadas, debería ser un lugar de confianza, de ayuda y de estima, en el que los acuerdos sólo pueden modificarse con el consenso de todos los sujetos involucrados.

EVALUAR LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Durante largos y complejos procesos hemos diseñado y puesto en marcha proyectos en las escuelas y en las aulas con el objeto de favorecer los aprendizajes, estimular trabajos cada vez más desafiantes, proporcionar nuevas oportunidades para desarrollar la imaginación y la creatividad y tantos otros propósitos. En todos los casos, tratamos de alentar actividades con sentido educativo a la par de diseñar propuestas significativas para los estudiantes y generosas por sus propósitos. Pero no en todos los casos acompañamos estas actividades con otras que permitieran evaluarlas y analizar sus beneficios, sus dificultades o falencias. Nos proponemos, a continuación, señalar algunas características de la evaluación de los proyectos que podríamos implementar en las aulas con el objeto de conocerlos mejor y más sistemáticamente, teniendo en cuenta especialmente la transformación que viven una vez implementados.

El propósito de la evaluación

Evaluar un proyecto implica conocerlo, comprenderlo y juzgarlo. En nuestras prácticas cotidianas más de una vez creemos que reco-

ger simplemente opiniones de directivos, padres o alumnos, alcanza para saber las bondades, el éxito o las cualidades de un proyecto. El problema se nos suscita cuando para algunos el proyecto es bueno, para otros es malo y la medida de la opinión es un término medio no representativo. Evidentemente, recoger las opiniones podría satisfacer el conocimiento de las apreciaciones de los diferentes actores o participantes pero no alcanza para comprender y juzgar el valor de una propuesta.

Podríamos sintetizar dos orientaciones de la evaluación: evaluar para apreciar de manera holística e integral un proyecto o evaluar para analizar y distinguir de manera pormenorizada cada uno de sus aspectos o dimensiones. Ambas propuestas podrían integrarse pero probablemente se busque señalar si vale la pena volver a implementar el proyecto o continuarlo, dirigiéndose a una apreciación general. En la segunda, pueden distinguirse los aspectos que deberían mejorarse, las potencialidades, los resultados parciales. Esta última se inclina a mejorar el proyecto, mientras que la primera se centra en los resultados globales.

¿Quiénes evalúan?

En las instituciones educativas es importante la participación amplia y comprometida en la evaluación de un proyecto de todos aquellos a quienes les interesa mejorarlo en las acciones. Esto implica abrir la consulta para invitar y promover la participación, entendiendo que una buena manera de proporcionar datos e informes creíbles, confiables y valiosos se favorece cuando todos los que participaron en el proyecto se comprometen con él para encontrar mejorarse o por qué no, suprimirse.

En muchos proyectos se busca, además, la participación de alguien externo al mismo o de algún especialista en el contenido tratado o en el medio utilizado para que provea un análisis experto. La mirada del director, del supervisor, de algún profesor especial también puede ser involucrada y ofrecer planteos interesantes para

su mejora. Cada uno de los evaluadores seguramente necesitará de un instrumento diferente o podrá abarcar un espectro del proyecto para el análisis: el interés que despertó en los estudiantes, los avances en el conocimiento, la participación de los padres, si aumentó el uso de la biblioteca o la consulta a fuentes diferentes, cuánto mejoró la relación entre los estudiantes, etc.

¿Qué podemos evaluar?

En primer lugar, deberíamos reconocer qué es lo que nos interesa evaluar del proyecto. Es probable que no podamos evaluar todo; en ese caso, es primordial reconocer los aspectos que nos parecen relevantes o significativos. Una vez reconocidos, deberíamos saber si esas conductas, acciones o conocimientos existían antes de implementar el proyecto o son fruto de esa implementación, diferenciando las conductas previas de las posteriores. Esta diferenciación puede requerir que administremos un instrumento, por ejemplo una encuesta o, simplemente, que recojamos la información a partir de conversaciones más o menos informales acerca de la diferencia entre el antes y el después.

Una propuesta diferente consiste en evaluar si se cumplieron los objetivos que el proyecto había planteado. En ese caso es fundamental contar con ellos y recoger la opinión fundada de los diferentes participantes, la documentación –si la hubiere– como registro del proyecto o el reconocimiento de las acciones que podrían testimoniar el cumplimiento de los objetivos por parte del evaluador. Evidentemente es central diseñar la evaluación. Se trata de un proceso laborioso que permite sistematizar las acciones. Desde esta perspectiva, conocer los objetivos que se plantearon permite diseñar las acciones para obtener datos que informen acerca de su cumplimiento.

Una tercera propuesta se dirige a evaluar lo no visible, teniendo en cuenta que la implementación de un proyecto siempre tiene un lado no transparente o desconocido como resultado. Todos los proyectos tienen efectos no buscados o no previstos por su implementación. Es de interés averiguarlos, reconocer el impacto que produjeron al llevarlos a la práctica, y en los involucrados tanto directa

como indirectamente en su implementación. Conocer los efectos no buscados o no previstos del proyecto puede ser tan valioso e interesante como evaluar el cumplimiento de los objetivos o las diferencias entre el antes y el después. Se podrán evaluar tanto los productos como las acciones desplegadas, esto es, los procesos que dieron lugar a esos productos. Más puntualmente podrá evaluarse el clima que generó el proyecto, las redes que se conformaron, las relaciones que se establecieron con la comunidad, el sentido de la institución como centro cultural y científico o el enmarque en una institución ejemplar, tal como se supone que es la escuela.

Las instituciones ejercen sus efectos en virtud del ambiente que crean, así como de la personalidad y del intelecto de quienes trabajan en ellas. Las escuelas tienen como propósito crear una cultura, permitiendo adquirir un estilo de vida para una sociedad democrática. Evaluar los proyectos en ese marco implica reconocer y diferenciar la característica esencial de la institución educativa.

¿Cómo podemos evaluar?

Podemos evaluar los proyectos sistemáticamente mediante la administración de cuestionarios, encuestas o entrevistas, o también recogiendo opiniones o analizando los productos. En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de evaluar. Tal como hemos señalado anteriormente, el análisis de las prácticas de evaluación no puede reducirse a la búsqueda del instrumento más certero. Más de una vez se obtienen elementos de análisis en situaciones totalmente informales. Sin embargo, deberíamos procurar que las evaluaciones y sus instrumentos sean válidos y confiables: que midan lo que pretenden medir y que aplicadas en circunstancias diferentes nos provean de resultados similares. Escribir o documentar la información que se obtuvo nos permite revisar, estudiar y finalmente identificar el valor de nuestros proyectos de trabajo.

En un marco más amplio, y trascendiendo los proyectos diferentes que nos vamos planteando, las instituciones escolares tienen que reconocer el tejido que genera la compleja trama de proyectos y propuestas, intereses y demandas en la construcción de una escuela que trabaje en la formación ciudadana.

Desde esta perspectiva, partimos de la necesidad de reconocer que en las instituciones la evaluación debe iluminar aquellos aspectos que se desconocen. Entender la urdimbre de una institución nos permite desentrañar sus prácticas y comprenderlas según su propia lógica. Cualquiera sea la dimensión que elijamos estudiar –las prácticas docentes, los resultados del aprendizaje, los materiales de estudio y su utilización, el uso de las bibliotecas, los vínculos con la comunidad, los efectos de las normas escolares sobre las conductas de maestros y alumnos– el proceso de evaluación nos permitirá describirla, interpretarla y juzgarla con el fin de mejorar las prácticas.

Desde este punto de vista, entendemos que la información que provee la evaluación de la institución es valiosa para todos los involucrados en una tarea compartida. La evaluación no es una práctica solitaria. En una institución, las prácticas pertenecen a un grupo, de manera que no es posible analizarlas tomando información de los actores en forma aislada. Es muy difícil obtener información válida y confiable sin tener un serio compromiso con la institución, que permita detectar las áreas de conflicto o dificultad. Debe ser posible confiar en que la evaluación no conducirá al castigo o a la identificación de errores, limitaciones o ignorancia. Una evaluación institucional genuina es la que se construye mediante un compromiso institucional con su mejoramiento. En estos casos, los instrumentos más fiables para obtener información y acordar acciones son las reuniones de trabajo, que deberán formar parte de la agenda de la institución. En ellas, y mediante la participación de los directivos, los administrativos y los docentes, es posible intercambiar opiniones, relatar las experiencias, analizar propuestas nuevas, corregir errores o distorsiones en los proyectos, estudiar los efectos no previstos o no buscados de la implementación de las diferentes acciones, entre otros beneficios. En estas reuniones de trabajo es necesario aclarar los

propósitos con los que se las efectúa, acordar los criterios de concreción de las acciones y establecer sus tiempos. En las escuelas deberá disponerse de plazos y espacios para reunirse, organizar jornadas de intercambio y análisis y proyectar acciones de mejoramiento. Estas instancias son la expresión más valiosa de la evaluación.

Las prácticas de la enseñanza en la escuela raramente quedan circunscriptas a las tareas de un docente o de un grupo de estudiantes. Padres, directivos, supervisores y los diferentes docentes se ven involucrados de distinta manera y por diferentes razones. Los diferentes actores comparten sin conflictos, generalmente, la responsabilidad del éxito de los aprendizajes, pero no así la dificultad o el fracaso. La comprensión del origen del problema, en este caso, es uno de los numerosos desafíos que enfrenta una institución para buscar la mejor ayuda con el objeto de su resolución.

Pero evaluar a las instituciones no es solamente evaluar las prácticas de enseñanza, aun cuando éstas se analicen en toda su complejidad. Implica, también, evaluar el clima de la escuela, las redes que conforma, las relaciones que entabla con la comunidad, su sentido como centro cultural y científico y, finalmente, su sentido de ejemplaridad como institución moral. Las instituciones ejercen sus efectos en virtud del ambiente que crean, así como por la personalidad y el intelecto de quienes trabajan en ellas. Las escuelas tienen como propósito crear una cultura, permitiendo adquirir un estilo de vida para una sociedad democrática. Por otra parte, la invitación permanente a conocer y valorar las diferentes expresiones de la cultura –tales como el cine, el teatro o la plástica– generará un ambiente de análisis y debate que favorecerá la creación de una comunidad integrada por los alumnos junto con sus profesores participando de experiencias educativas brindadas fuera del ámbito escolar y generando lazos entre la escuela y el entorno cultural.

En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de hacerlo. La conciencia de la provisionalidad del conocimiento científico y el espíritu de poner en duda las certezas dan cuenta de la capacidad humana para reflexionar y cuestionarse.

La evaluación tiene que poder reconocer cómo aprende la institución, qué capacidad tiene para cambiar, cómo mira sagazmente el

entorno y sus propuestas y cuál es el grado de conciencia de todos su actores respecto al hecho de que prepara para la formación de personas libres y creativas, en un mundo hostil a esa formación pero que, sin embargo, apuesta a ella con la conciencia de que cada una de las acciones que implementa dejará una huella imborrable en el recuerdo de sus alumnos y transformará para siempre su mirada y sus maneras de pensar y actuar.

Desde esta perspectiva, partimos de la necesidad de reconocer que la evaluación en las instituciones debe iluminar aquellos aspectos de esa institución que se desconocen. En especial, los que definen su lógica de funcionamiento, aunque estén ocultos o sean soslayados por sus actores. Sin duda, este reconocimiento permitirá lograr una mejora tanto de las prácticas como de las relaciones entre sus miembros: es algo que les da sentido de pertenencia, una marca que los define.

En más de una oportunidad, las prácticas de enseñanza, junto con las exigencias que se imponen a los estudiantes –tanto las que éstos entienden como imposiciones como las que los docentes explicitan– se transforman en abrumadoras, provocan angustia o ansiedad. Es difícil que los estudiantes pidan ayuda y logren resolver la ansiedad o el temor. Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.

EVALUAR LA ENSEÑANZA

Son muchos los sentidos con que se llevan a cabo las tareas de evaluación en las instituciones educativas. La mayor parte de las veces que evaluamos lo hacemos centrando nuestra mirada en los aprendizajes de los estudiantes. En esos casos, solemos evaluar resultados dejando de lado los procesos, las implicancias de las pro-

puestas de enseñanza, los contextos en los que éstas se desarrollan, el currículo en el que se inscriben, las historias de los grupos y de las instituciones en las que se llevan a cabo. Quizás partimos de la creencia de que esas dimensiones quedarán, de alguna manera, reflejadas en los resultados.

Nos proponemos en este espacio distinguir una de las propuestas que más de una vez queda subsumida en esas evaluaciones, y que es, a nuestro entender, una práctica central en las propuestas de enseñanza: la evaluación de las tareas que llevamos adelante a diario. Entendemos que los sentidos con los que se evalúan pueden ser circunscritos o amplios. Se puede evaluar para mejorar, comprender, justificar, acreditar, medir o comparar. Por el carácter formativo de las prácticas, resulta del mayor interés analizarlas en los procesos de formación docente, pero entendemos que el análisis de las mismas se expande más allá.

Distinguimos tres niveles de análisis para la evaluación de la enseñanza. Reconocer el impacto que tiene en la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes consiste en un primer nivel. Estudiarla, contemplarla de manera descriptiva, analítica y crítica constituye un segundo paso para reconocer su valor. En muchas ocasiones el estudio finaliza al alcanzar este segundo nivel: nos detenemos en considerar el valor y la adecuación de las explicaciones, de las tareas llevadas a cabo y de las actividades propuestas. Entendemos que, aun cuando estos dos primeros niveles son de gran valor, es posible abordar un tercero, en el que se reconozca la distancia entre lo que pensaba el docente antes de iniciar la clase y lo que luego sucedió, el tiempo que requirió su preparación, los resultados, los cambios que se produjeron por la participación espontánea de los alumnos o por los recuerdos que se estimularon. Se trata de una tarea cognitiva que implica tiempo para su efectuación, que puede hacerse junto con otro docente que se ofrezca como interlocutor o solitariamente. En todos los casos, se trata de incorporar este espacio a los tiempos de la enseñanza.

El para qué de la evaluación

Los procesos formativos requieren tiempos de práctica, de análisis, de reflexión. Las calificaciones no alteran ni educan de manera eficaz para una buena práctica. Difícilmente las prácticas experimentales que se llevan a cabo en esos procesos formativos nos permitan adquirir un aprendizaje eficaz. La adquisición del oficio docente requiere, entre tantos otros conocimientos prácticos y teóricos, el reconocimiento de los errores y de los aciertos que se despliegan como consecuencia de esas prácticas para reflexionar en torno a ellos. Es probable que estos procesos reflexivos tengan impacto en las siguientes prácticas y podamos de esta manera construir el oficio docente. Se trata de un largo, sistemático y complejo proceso de aprender. El poder compartirlo con otro docente, que lo haya presenciado o no, permitirá un mejor trabajo reflexivo. Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorecen el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar. No se trata de la implementación de una metodología sino de una concepción del enseñar y del aprender que tiene expresión en esta posibilidad de analizar la práctica, que es a su vez una herramienta para la formación profesional.

Las tradiciones en la evaluación de las prácticas de enseñanza

Una de las maneras más frecuentes de evaluar las prácticas de la enseñanza ha sido "leer" o analizar la práctica utilizando un cuestionario para ello. Las maneras de construir un cuestionario son variadas: se pueden delimitar las dimensiones a evaluar según las concepciones de enseñanza, las opiniones de profesores expertos acerca de lo que es una buena práctica o las de los estudiantes referidas al docente ideal. Algunos cuestionarios intentan ser exhaustivos en relación con las dimensiones seleccionadas y otros sólo inscriben dimensiones que consideran sustantivas. Sin embargo, todos muestran que las puntuaciones no siempre son estables. La misma clase del mismo docente efectivizada con diferentes grupos puede brindar puntuaciones diferentes. Evidentemente las puntuaciones

dependen en estos casos del grupo particular de estudiantes, pero con el mismo grupo diferentes docentes pueden recibir muy distintas puntuaciones. Los cuestionarios dan cuenta de la estabilidad cuando se trata del mismo docente y el mismo grupo, y de las diferencias de las apreciaciones según los grupos sean grandes o pequeños.

Un estudio llevado a cabo por Abrami y d'Apollonia (Serrano, 2000: 65) permitió identificar, entre otras, las siguientes dimensiones para la evaluación de las prácticas:

- Estimulación del interés
- Entusiasmo
- Conocimiento de la materia
- Amplitud del conocimiento
- Preparación y organización del curso
- Claridad
- Habilidades de comunicación
- Claridad en los objetivos del curso
- Relevancia y utilidad de los materiales
- Relevancia y utilidad de los materiales complementarios
- Manejo del grupo dentro del salón de clase
- Fomento de la discusión y de la diversidad de opiniones
- Fomento del pensamiento independiente y del reto intelectual
- Preocupación y respeto por los estudiantes
- Disponibilidad y ayuda

Uno de los problemas derivados de estos instrumentos es la organización y adecuación a las prácticas. El otro remite a lo que el cuestionario calla o lo que no contiene, que quedaría por fuera de la práctica. Su carácter prescriptivo es, quizás, entonces, su mayor debilidad. Instalaría a las prácticas en las dimensiones reconocidas pero no permitiría ni siquiera identificar en qué medida estas dimensiones son afectadas por el contexto, las condiciones, las circunstancias emocionales. Tampoco se incluyen las dificultades y características que las prácticas despliegan, dada la diversidad de contenidos. Por otra parte, se evalúan las actuaciones de las personas pero no se contemplan sus repercusiones en la persona: los temores o el impacto en la autoestima, entre otros.

Otra forma de evaluar las prácticas

Una manera diferente de analizar las prácticas de la enseñanza consiste en registrar lo recientemente acontecido. Escribir, una vez finalizada la apreciación de la clase, la diferencia entre lo planeado y lo que ocurrió, los aciertos o las dificultades, permite reflexionar de manera crítica en torno a lo vivido. Se describen, primero, las acciones implementadas, recordando la secuencia de la clase e incluyendo lo que no estaba previsto. Se tratará de reconocer las preguntas o las explicaciones que dieron lugar a la participación de los estudiantes. Una vez descripta la clase e identificadas las acciones que se desplegaron, se deberán diferenciar las cualidades de la práctica llevada a cabo. El proceso de enriquecimiento del análisis consiste en la capacidad para diferenciar cualidades, cambios sutiles y reconocerlos en relación con sus propósitos. Es posible llevar un "diario de campo" en el que registremos, al finalizar cada instancia, lo que nos propusimos, las evidencias que construimos para reconocer la distancia entre la propuesta y lo alcanzado, lo que nos sorprende o lo que identificamos. Matices, sutilezas e interpretaciones se irán construyendo paulatinamente y permitirán afinar nuestra perspectiva de análisis.

Para Elliot Eisner (1998a: 106), cada acto de crítica es una reconstrucción, la cual toma la forma de una narrativa argumentada, apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable: siempre habrá interpretaciones alternativas de la misma "obra" (Eisner, 1998: 106). Evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento. Se instala porque es el más claro promotor del mejoramiento de las prácticas y, por tanto, es inherente a la profesión docente. En la literatura pedagógica actual encontramos que los diarios, las conversaciones entre docentes, los foros en los que se debate alguna experiencia compartida pueden ser las maneras más efectivas para conducir estos procesos. Quizás lo central en estas propuestas, a diferencia de otros modos tradicionales de evaluación, es la posibilidad de crecer en los análisis y adquirir de manera paulatina un conocimiento más profundo y certero respecto de las acciones que desplegamos. Así como los cuestionarios permiten calificar, en tanto se reconocen o no cada una de las dimensiones seleccionadas,

estos análisis permiten un conocimiento del valor de las acciones, sean planeadas o espontáneas, y se inscriben o entienden en cada uno de los contextos en los que las prácticas se llevan a cabo.

UNA NUEVA AGENDA PARA LA EVALUACIÓN: EL PARADIGMA DE LA CRÍTICA ARTÍSTICA

"Me indignaba el apasionamiento que pone el hombre en desdenar los hechos en beneficio de las hipótesis y en no reconocer sus sueños como sueños".

MARGARITE YOURCENAR, *Memorias de Adriano*

En las prácticas tradicionales evaluar significó construir instrumentos –encuestas, escalas de opinión, pruebas objetivas de información o pruebas abiertas de comprensión– con el objeto de: diferenciar el antes, el después o el proceso mismo; establecer un diagnóstico; evaluar las conductas de los estudiantes antes y después de la enseñanza, los proyectos innovadores y los tradicionales. Todos ellos permitieron obtener información sobre las instituciones y sus proyectos. En el mejor de los casos ponían en marcha una práctica, resuelta entre quienes trabajaban en la escuela, que generaba un ámbito comprometido y participativo para la formación y especialización de los docentes.

En busca de nuevas alternativas para la evaluación institucional, nos interesa ahora plantear otra propuesta posible, que deriva de la crítica artística. En un sentido amplio, los críticos [cinematográficos, literarios o de arte] suelen "iluminarnos" con sus apreciaciones, ayudándonos a apreciar las limitaciones, hallazgos o virtudes de la obra desde una mirada ilustrada. Si nuestro problema es adjudicar una nota o una valoración cuantitativa, este enfoque difícilmente nos sirva, puesto que parte de la preocupación por reconocer las cualidades es interpretarlas con un amplio y profundo sentido educativo.

En un enfoque cualitativo, las primeras descripciones se expresan en metáforas que favorecen la comprensión o en analogías que nos permiten incorporar aspectos emocionales, dándoles sentido a la experiencia y a las acciones. Este relato de los hechos nos permi-

te acceder a un segundo momento, donde la descripción cobra un nuevo sentido. Se trata de un proceso interpretativo que utiliza elementos teóricos para analizar la experiencia.

En la crítica, la explicación desde un análisis teórico permite entender un sentido que está más allá de lo que observamos. En definitiva, al juzgar una obra –o una propuesta educativa– determinaremos su valor utilizando criterios que podamos identificar. Estos criterios no son universales; se construyen en función de las situaciones educativas peculiares que definen a cada institución.

En esta propuesta no juzgamos tal como se hace habitualmente en la evaluación, sino que describimos acabadamente para interpretar con sentido teórico y recién después juzgar con criterio. Aquí se utilizan teorías, modelos y esquemas para tratar de distinguir lo relevante y lo subyacente, lo explícito y la huella. Se promete la participación de todos los actores institucionales y se contrastan sus apreciaciones, razones y justificaciones, hasta compartir los significados que atribuyen a las acciones. En opinión de Ángel Pérez Gómez (1986: 438), Elliot Eisner considera que una crítica es válida cuando capacita a una persona con menos especialización que el crítico para ver lo que de otra manera no podría reconocer. Educa, por tanto, nuestra capacidad de percepción y comprensión, e ineludiblemente impacta en el mejoramiento de las prácticas institucionales.

La tarea de los docentes es alentar a los estudiantes para que obtengan dos miradas cada vez más fértiles en torno al mundo que los rodea: la del arte y de la ciencia. Sus expresiones del lenguaje y sus formas narrativas deben ser incorporadas a la escuela como formas diferentes. Externalizar proyectos, problemas, dudas, en formatos narrativos diferentes, favorece un desarrollo más amplio de la mente; permite concreciones, luego revisiones y, por lo tanto, mejoras en las maneras de pensar. No se trata de alentar la espectacularidad para transformar la escuela en un muestrario en donde prevalezca el brillo y no el contenido, ni de trivializar los problemas de las ciencias o de las humanidades. Se trata de documentar –por medio de producciones diversas– que vale la pena construir miradas diferentes para enriquecer los aprendizajes. La misma documentación, en tanto elección, es un acto teórico. Lo que se elige y lo que se deja de lado tienen implicancias en el currículo y en la mente de

los estudiantes, en tanto impactan en su formación. El uso de la mente es la única forma posible de desarrollarla.

El acto mismo de representación es una transformación de un estado interno en el mundo público. La virtud de este proceso consiste en estabilizar algo que es evanescente. No hay nada más escurriderizo que un pensamiento (Eisner, 2002: 38).

La evaluación de las producciones de los estudiantes desde la perspectiva de la crítica artística permite identificar: una dimensión descriptiva que tiene por propósito reconocer lo construido, resuelto o representado; una interpretativa que da cuenta desde un programa o paradigma aquello que distingue explicando el significado que se le atribuye; una evaluativa, en la que se juzga entramando y dando sentido a las perspectivas anteriores. La crítica, al contribuir a una mejor comprensión de los fenómenos, hechos o acciones descritos, también contribuye a la mejora general del proceso educativo.

El crítico como experto posibilita que cada una de las dimensiones (descriptiva, comparativa o evaluativa) tenga posibilidades de ser objeto de comparación. La búsqueda comparativa, el análisis de las recurrencias, las miradas significativas que relacionen estas producciones con otras de la ciencia, las humanidades y el arte permiten brindar nuevos sentidos al trabajo y dan continuidad a la tarea de enseñar y aprender. Estas prácticas, diametralmente opuestas a la evaluación que tiene por propósito la sanción, intentan dotar de humanidad a la evaluación, ser más comprensivas y favorecer los mejores desarrollos. Si la educación nos convierte en mejores personas, prácticas más respetuosas del producto de cada uno de los estudiantes seguramente dejarán huellas en sus maneras de realizar, ver y entender los límites de las acciones que despliegan.

La instalación de una agenda para la evaluación, que tenga en cuenta sus parámetros y dimensiones, los paradigmas de los que se nutre, debe ser esencialmente educativa. Debe dejar huellas morales de su accionar y ser un acicate para renovar las acciones en ese continuo constituido por el conocimiento, el hacer y el pensar. Debe desechar la medida burocrática para mirar ese continuo y superar la creencia de que todo puede y merece ser evaluado. La "evaluatitis" o enfermedad de la evaluación consiste en privilegiarla por sobre cualquier práctica, aunque se tenga que intercambiar la práctica de

enseñar por la práctica de evaluar. En los últimos años se han desarrollado prácticas que privilegian la enseñanza de aquello que puede ser evaluado, distorsionando el sentido de la enseñanza.

A la hora de analizar las evaluaciones institucionales nuestra mayor preocupación es reconocer que la evaluación tiene sentido en tanto apunta a mejorar las instituciones en su dimensión moral. Queremos decir que la escuela se legitima como institución pública cuando satisface su más profundo sentido social. Es el lugar privilegiado en el que se practican y enseñan la justicia y la solidaridad. El enfoque de la crítica artística puede ayudar a conceptualizar de manera diferente el campo de la evaluación. La primera –y última– pregunta que propone es reconocer si vale la pena evaluar determinado objeto, si esa evaluación va a tener consecuencias positivas en los contextos y los sujetos de las prácticas y, finalmente, si vamos a aprender de estas prácticas.