

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

OTRA EVALUACION ES POSIBLE

Autor: Mantek, Patricia

Categoría B

Jornadas Regionales ADENAG 2014

INDICE

Resumen	2
Prólogo	3
Introducción	4
Desarrollo	6
Reflexiones finales	20
Bibliografía	22

RESUMEN

Desde una nueva agenda de la didáctica, la evaluación es parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, se sostiene que sólo será posible producir genuinos aprendizajes en la medida en que las evaluaciones contemplen los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes.

Este trabajo intenta generar un espacio de reflexión acerca de los criterios necesarios para implementar, en las aulas universitarias, evaluaciones alternativas a las tradicionales. Para ello se trabajará sobre marcos teóricos que aportan luz a la ruptura del binomio enseñanza-aprendizaje y, por tanto, el carácter de objetivo o subjetivo de la evaluación.

Es necesario ser creativo, innovador y entender que el estudiante debe comprender, retener y hacer uso activo de los conocimientos. Es el desafío de los docentes en la actualidad dejar atrás moldes preestablecidos y comenzar a pensar en nuevas formas de evaluar o de considerar los aprendizajes vinculadas a cada disciplina, motivando a los estudiantes a interesarse y transferir sus conocimientos a situaciones problemáticas.

PRÓLOGO

El presente trabajo tiene como objetivo central iniciar el debate acerca del actual sistema de evaluación en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, a fin de poner en crisis el mismo.

Partiendo de una base teórica que fundamente el posicionamiento se pretende contribuir a la mejora continua de las intervenciones didácticas del docente en las aulas y, fundamentalmente, a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es crucial poder llevar adelante un análisis crítico de lo que se considera, dentro de un nuevo enfoque de la pedagogía, como un *buen docente*. Es por ello que se plantean algunas dimensiones que se consideran esenciales para poder favorecer la comprensión, incorporación, asimilación, interpretación y uso activo del conocimiento del estudiante a lo largo de su carrera y al crecimiento continuo del docente como formador de personas y profesionales.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se intenta de presentar, explícitamente, un enfoque de la evaluación educativa alejado de la constatación, la medición y la comparación de los conocimientos.

No sería adecuado, dentro de una nueva perspectiva didáctica, el uso de procedimientos iguales ante distintas disciplinas o contextos. En confrontación con esta posición es que me pregunto si era posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento.

Desde la perspectiva de que todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos es que decido reflexionar acerca de esta temática. “La evaluación se utiliza con fines e intenciones diversas, siguiendo principios y normas diferentes, fundamentando que, en su aplicación, se siguen criterios de calidad”¹.

En la educación superior, deberíamos evaluar para que los estudiantes reconozcan e interpreten las capacidades necesarias para una formación integral y considerando la especialidad elegida también debieran considerarse dentro de la evaluación conocimientos específicos, de acuerdo a la disciplina por la que optaron al ingresar a este sistema. Para ello es que plantearemos las alternativas a la evaluación tradicional. Resulta inconsistente al momento de observar que se evalúa sobre la base de inferencias, “muchas veces confundidas con prejuicios o suposiciones que ofrecen pocas garantías de credibilidad, con la pretensión o ilusión de evaluar procesos mentales”². Podría mencionarse exámenes donde se repiten fórmulas o sus derivaciones memorizándolas y no aludiendo a su correcta interpretación; como también la reiteración de enumeraciones de pasos copiando un libro o autor sin una comprensión real de lo que se está repitiendo o al menos sin una comprobación real de su posibilidad de aplicación. “Acudimos a las respuestas sin averiguar el valor de las preguntas que suscitan tales contestaciones”³. Concurrimos “a ellas como fuente primaria de un saber adquirido, otorgando a los productos resultantes un valor indudable y definitivo que, en muchos casos,

¹ Álvarez Méndez, J; (2001); Material extraído de “Evaluar para conocer, examinar para excluir”; pág. 2

² Álvarez Méndez, J; (2001); Op Cit ; pág. 5

³ Álvarez Méndez, J; (2001); Op Cit ; pág. 7

resultaría difícil explicitar y justificar en función de su capacidad formativa.”⁴ Esto hace alusión a aquellos cuestionarios que se dan como representación de conocimiento válido, “pero que realmente no representan más que el valor del eco que repite”⁵ incesantemente “las mismas generalidades y formulaciones simplistas de parcelas de conocimiento irreconocible.”⁶

“Parte de la confusión que se produce en la evaluación del rendimiento de los estudiantes se debe a la mezcla de funciones que se asignan a la evaluación educativa”⁷.

Evaluar significa otorgar un juicio de valor. Su resultado es una retroalimentación para el evaluado y el que evalúa, de tal manera que puedan tomar las acciones correspondientes para asegurar el logro de los objetivos de la mejor manera.

La evaluación se realiza diariamente y no siempre implica la asignación de una calificación.

Se inicia la reflexión sobre las experiencias de evaluación realizadas hasta el momento y la deliberación constante sobre el campo de la problemática. Ello nos advierte de la inadecuación de los exámenes tradicionales como instancias evaluativas, por lo que se considera necesario la reflexión sobre el actual sistema pedagógico evaluativo y el repensar de la práctica docente al momento de evaluar. La propuesta no es exhaustiva pero se cree necesario que cada docente reflexione sobre sus formas de evaluación aplicándolas a su disciplina. Se instala para comenzar la idea central de que la finalidad de los exámenes no es solamente poner una nota, sino generar la comprensión de conocimientos e información por parte de los estudiantes, pudiendo tanto ellos como los docentes vislumbrar cuales fueron sus errores.

⁴ Álvarez Méndez, J; (2001); Op Cit ; pág. 7

⁵ Álvarez Méndez, J; (2001); Op Cit ; pág. 7

⁶ Álvarez Méndez, J; (2001); Op Cit ; pág. 7

⁷ Álvarez Méndez, J; (2001); Op Cit ; pág. 7

DESARROLLO

1- *¿Por qué enseñar y aprender no son lo mismo?*

Fenstermacher define a la enseñanza como: “*un acto entre dos o más personas (una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra) comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una a otra.* Una característica obvia es que en todos los casos están involucradas en la actividad dos personas. Otra es que las dos personas están implicadas de algún modo. Al examinar la naturaleza de este compromiso se advierte que una de las personas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra. Es decir, la persona en posesión del conocimiento o la habilidad intenta transmitir aquello a la otra persona”⁸.

El autor habla de la existencia de una *dependencia ontológica* al referirse a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Relación que se observa como semántica, dado que el significado de la enseñanza depende del concepto de aprendizaje, planteando de esta manera la falacia de que sin enseñanza no existe el aprendizaje.

Se puede ejemplificar la diferencia “entre esta relación de dependencia ontológica con la idea de relación causal mediante una comparación entre correr y ganar. Una persona puede estar corriendo una carrera y no ganarla, pero nadie puede decir que no corrió. Hay una dependencia ontológica entre correr una carrera y ganarla porque la persona que lo realiza desea ganar, pero no es causal (si corro la carrera sí o sí voy a ganar)”⁹.

Durante mucho tiempo se estableció una relación causal entre enseñanza-aprendizaje, como si una fuera consecuencia directa de la otra. Pero Fenstermacher establece ciertas diferencias entre las mismas.

El aprendizaje lo puede realizar uno mismo y se produce dentro de la propia cabeza del sujeto. El aprendizaje no es moral ni inmoral y consiste esencialmente en la adquisición de “algo”.

⁸ Fenstermacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” En: Wittrock, M. (1989) *La investigación en la enseñanza* Tomo 1. Barcelona: Paidós. Pág. 150

⁹ Guerrero, A. y Torre, S; (2006); Artículo “Un concepto de enseñanza. Gary Fenstermacher”

Por su parte, la enseñanza se produce estando como mínimo dos personas, y no ocurre dentro de la cabeza de un solo individuo. Se puede impartir moral o inmoralmente, siendo su esencia dar u otorgar “algo”.

Una tarea importante dentro del proceso de enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje. Esta tarea consiste en colaborar en la acción de estudiar; consiste en enseñarle cómo aprender.

El profesor no transmite o imparte el contenido. La tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de ser estudiante y mejorar sus capacidades de hacerlo. El profesor más bien instruye al estudiante sobre como adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante es capaz de adquirir el contenido, aprende.

Con el paso del tiempo se ha visto modificada consecuencia del aprendizaje por la recurrente actividad de estudiar y su perfeccionamiento como un eje central del proceso de enseñanza.

Es en este esquema que se sostiene la importancia del profesor en las actividades propias de ser un estudiante (el hecho de “aprender” entendido como tarea), no para la adquisición comprobada del contenido por parte del estudiante (el hecho de aprender entendido como “rendimiento”). Así si los estudiantes que fracasan en un examen de contenidos razonablemente válidos y fiables, incluidos en la instrucción, tienen herramientas con las cuales comprender y subsanar los errores a fin de incorporar aquellos conocimientos que estén ausentes o corregir los erróneos. En la medida que los estudiantes carezcan de las capacidades de estudio necesario para desenvolverse bien en esta prueba, no se le dé oportunidad de ejercitar estas capacidades o no se le ayude y estimule para interesarse en el material que debe aprender, el profesor debe aceptar una parte importante de responsabilidad por el fracaso del estudiante. Por ello un docente debe aplicar distintos métodos de motivación para contribuir activamente al proceso de aprendizaje. La motivación puede variar de acuerdo al grupo o a la disciplina pero debe contar con los pilares esenciales para que el estudiante sienta el impulso, el deseo, la necesidad y los anhelos necesarios para llevar adelante un buen proceso de aprendizaje. Debe plantearse como necesidades de autorrealización, del logro de los objetivos pautados previamente. Se deben consignar herramientas tendientes a

cumplir con las expectativas y reducir los fracasos en el proceso de aprendizaje.

Se puede aseverar que la enseñanza es una tarea compleja en la que confluyen múltiples elementos y tiene como finalidad promover el aprendizaje. El docente como mediador responsable adquiere un rol activo donde la comunicación se convierte en una pieza fundamental.

Y así, considerando el aprendizaje como la adquisición activa de conocimientos presenta la intervención de factores de orden sensible que influyen en el resultado tales como ansiedad, motivación y actitud del que aprende. Se requiere, asimismo, de estrategias, pensamientos y acciones deliberadas orientadas hacia la meta de aprendizaje. Estas estrategias no son rígidas ni se pueden emplear de igual manera en todos los procesos. Por el contrario, deben adaptarse según las necesidades y el contexto.

2- ¿Qué se evalúa en las Aulas Universitarias?

“Muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje”. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (Litwin y Celman; 1998).

“Es el examen, de esta forma, el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos y el que favorece que el debate educativo deje de ser un problema conceptual para convertirse en un problema técnico. Son las inversiones las que traicionan la función que se le pretende asignar al instrumento”¹⁰.

Se sostiene, además, que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto **se estudia para aprobar y no para aprender**. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo

¹⁰ Camilioni, A. Celman, A.; Litwin, E. y Palou de Maté; 1998; “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”; pag.4

que “será evaluado” y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación.

Desde esta perspectiva, la evaluación sería un tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, **pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza.**

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. “Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos”¹¹ y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta misma visión, significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender.

En relación con la evaluación de los aprendizajes como campo y problema, ésta siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas. “En más de una oportunidad la evaluación, además, plantea una situación de sorpresa con el objeto de que el evaluado no se prepare para ella y así poder reconocer fehacientemente los aprendizajes. Son característicos de estas situaciones el estrés o el shock admitidos como la situación habitual de los exámenes. Estas prácticas no tienen por objeto reconocer lo aprendido, sino analizar lo consolidado o lo que resiste pese a la presión o en una situación de tensión. Evidentemente, esto es ajeno a un ambiente natural en donde se reconozca un aprendizaje o se favorezca su concreción”¹².

También, en la búsqueda de reconocer verdaderos procesos de transferencia, muchas veces las evaluaciones “**implican exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza.** La evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo”¹³.

¹¹ Camilioni, A. Cerlman, A.; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.3

¹² Camilioni, A. Cerlman, A.; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.4 pag.4

¹³ Camilioni, A. Cerlman, A.; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.4

En un ambiente en el que se privilegia el pensar, rara vez nos preocupamos por la evaluación. Sin embargo, evaluar esta actividad privilegiada de la naturaleza humana nos propondría reconocer el interés de los pedagogos en las aulas universitarias por promover este tipo de actividades. “En el marco en el que las actividades reflexivas se producen reconocemos que el mundo es ambiguo e inequívoco”¹⁴, las disciplinas no representan el total del conocimiento y a menudo se yuxtaponen, el docente es falible y la mejor expresión del conocimiento es el razonamiento del estudiante acerca de un tema o cuestión.

Si se plantea una evaluación desde este punto de vista se observan cuestiones ficticias dentro del proceso de comunicación. El primero consiste en que el o la docente entabla el diálogo con los estudiantes para indagar lo que éstos desconocen e intentan ocultar. El segundo se refiere al carácter ficcional de la pregunta que hace el docente, en tanto sólo la efectúa cuando sabe la respuesta. Se busca o se intenta descubrir lo que aún se desconoce por encima de los conocimientos ya comprendidos. Animarse a preguntar, por parte del estudiantado, también implica atreverse a descubrir lo que se ignora. No obstante, en la conversación en clase podemos reconocer múltiples prácticas evaluativas que favorecen los procesos del pensar, siempre que el clima del aula sea favorable a estos procesos y no se encuentre sumergido en una práctica de medición. “Con esto se quiere señalar que la ficción en la comunicación es una de las tantas expresiones de los ritos en las clases”¹⁵, mientras que las auténticas preguntas se configuran como el espacio privilegiado para la construcción del conocimiento. Cuando el docente o capacitador “se constituye en un interlocutor más sabio y con más experiencia, permite que los estudiantes planteen sus hipótesis más arriesgadas, sus intuiciones o sus interrogantes sin temer que, con estas intervenciones, el docente descubra las ignorancias”¹⁶.

“Cuando el docente pregunta, más de una vez se encuentra con que el estudiante responde rápidamente, sin detenerse a pensar. En esos casos, es conveniente solicitarle que se tome tiempo para pensar. Quizá nos explicamos

¹⁴ Camilioni, A. Celman, A., Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.6

¹⁵ Camilioni, A. Celman, A., Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.9

¹⁶ Camilioni, A. Celman, A., Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag. 9

esta rápida respuesta de los estudiantes por las prácticas habituales de ensayo y error que generan un residuo cognitivo, esto es, una habilidad cognitiva nueva dada por el estímulo de nuestra cultura a esta manera de pensar. Paradójicamente, nos encontramos con que, en las situaciones de exámenes orales, los docentes realizan preguntas que sólo se pueden contestar con una respuesta rápida y, por tanto, conducente a esta situación de ensayo y error. Los tiempos de la maduración de una idea o simplemente de reflexión más de una vez son tiempos diferentes a las prácticas de acreditación o certificación. También los docentes suelen pensar que no evalúan pormenorizadamente, sino de manera holística o integral, y que para aprobar una materia o campo no se requiere un nivel especializado, sino un mínimo de conocimientos que, en realidad, refiere a una cultura general. Sin embargo, y contradictoriamente; estos conocimientos generales son los únicos que relegan al momento de enseñar”¹⁷.

En muchas situaciones los docentes universitarios consideran más apropiado la evaluación considerando el progreso del estudiante y por ello al utilizar esta metodología de dos exámenes de similares características obtiene calificaciones diferentes, simplemente porque reconocemos esfuerzos diferentes.

Se constituyó en criterio, el esfuerzo o el logro del estudiante. En esos casos, simplemente, se ponderó el resultado del examen por el reconocimiento personal del estudiante. Pudiera suceder el caso en que se prefiera acudir a un criterio a partir del cual se evalúa de acuerdo a las respuestas obtenidas del grupo. El mejor trabajo obtendría la nota máxima y desde esa construcción comparativa evaluamos al resto del grupo. Implica analizar y ordenar de mejor a peor todos los exámenes y ante una duda releer los próximos para volver a confeccionar el orden. Desde esta perspectiva, la enseñanza obraría siempre independientemente de las condiciones naturales de los estudiantes, de sus experiencias y sus logros. Lo que se somete a comparación es la producción con independencia de cualquier otro reconocimiento.

En nuestras aulas universitarias, generalmente, la evaluación es una práctica sistemática, planificada e integrada a un proyecto educativo, que tiene como

¹⁷ Camilioni, A. Celman, A., Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pág. 9

finalidad apreciar, conocer y comprender un aspecto de la realidad educativa. La evaluación, a través de los juicios que formula, debiera generar propuestas de cambio y mejora de lo evaluado.

¿Cómo interviene el examen en este proceso pedagógico propiamente dicho?

El examen es un momento de la evaluación, por parte del docente, que tiene como objetivo valorar el grado de comprensión de los temas desarrollados.

“A través del tipo de preguntas que se formulan, se intenta, en la mayoría de los casos, saber cuánto son capaces de “recordar” al momento de su realización, o dicho de otro modo, a través de los exámenes se les pide den cuenta, a los docentes y a ellos mismos, de lo que estudiaron”¹⁸.

3- ¿Qué implicaría pensar en evaluaciones alternativas?

“Distintas situaciones vienen dándose, para que nos preguntemos si realmente esta manera de realizar los exámenes finales es la pertinente para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Desde lo afectivo, social y motivacional, nos preguntamos si es bueno que la situación de examen sea el primer (y único) encuentro que los alumnos tienen con los docentes. Creemos que la tensión, los temores, los miedos, las incertidumbres que la situación de examen produce se dimensiona de una manera considerable en las propuestas a distancias”¹⁹.

Un estudiante puede sentir presión o verse afectado por diversos factores de las instituciones que lo atraviesan al momento del examen. Por ello su rendimiento variará significativamente, reflejándose en su calificación. Esto no asegura que no se haya preparado correctamente, sólo que cuestiones externas a dicha evaluación pueden modificar la nota que le pondrá el docente. Por esto mismo, es que hay que comenzar a plantearse alternativas a la tradicional evaluación.

“La primera reflexión, desde este marco, consiste en considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una

¹⁸ Rafaghelli, M;(2000); “Propuestas para la construcción de instrumentos de evaluación para las actividades educativas a distancia”; pág. 2

¹⁹ Rafaghelli, M.; (2000); Op Cit; pág. 3

toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes”²⁰.

El repensar acerca de las evaluaciones y plantearse, como docentes universitarios, formas alternativas implica un análisis diferente sobre la construcción del conocimiento y una transformación de las prácticas habituales. Abren el juego a nuevas situaciones donde la transferencia de estos conocimientos, que forman a los futuros profesionales, y la evaluación de los mismos permitirían comprender si los procesos de enseñanza y aprendizaje se están llevando adecuadamente. En este sentido, como advierten Celman y Litwin, estas propuestas alternativas “permiten pensar bien los problemas del campo, tratan de resolver problemas reales y se constituyen, en la medida de lo posible, en procesos de resolución de problemas genuinos y consistentes con el campo de conocimientos de que se trata”²¹.

Asimismo aseveran que “a la hora de reflexionar sobre la evaluación, sostenemos los mismos interrogantes que al momento de pensar las actividades y su valor en la construcción del conocimiento. Una actividad “pedagogizada”, esto es, una actividad inventada para la enseñanza, carente de valor y sentido real, no implica ningún atractivo o desafío para los estudiantes, no los compromete ni social ni cognitivamente y cobra un valor totalmente extrínseco: actividad para ser evaluada. Cuando la actividad implica un desafío genuino es más sencillo adoptar una propuesta evaluativa porque su mismo carácter de indefinición y de compromiso permite reconocer verdaderos retos cognitivos”.

Esto sería posible visualizarse si se aplicarían estudios de casos reales, no tan de laboratorio como suele suceder, donde el estudiante no se siente afín a lo que está leyendo. Es probable que un estudiante que tenga que resolver un caso sobre Café Cabrales, por ejemplo, se pueda entusiasmar más que sobre Café Pepito, del cual desconoce su realidad; aunque no podemos aseverarlo. La realidad profesional tiende a interesar de una forma más activa a los estudiantes, así como los relatos de los protagonistas como complemento de la lectura. La idea no se concentraría en que reproduzcan conocimientos sino que

²⁰ Camilioni, A. Celman, A.; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.5

²¹ Camilioni, A. Celman, A.; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.5

mantengan una práctica constante de construcción individual y colectiva del conocimiento, donde el docente cumple un rol evidentemente importante y la evaluación constituye una herramienta más en este proceso. No utilizar la memoria como un disco rígido podría ser la clave, y para ello hay que cambiar algunas formas de enseñar, concibiendo a la evaluación como parte integrante de este proceso. No evaluar el almacenaje sino la comprensión de los conocimientos y la aplicación de los mismos se convertiría en una mejor herramienta. El secreto radica en transformar la reproducción por la producción.

Otro punto sustancial es el momento de la evaluación. Una evaluación constante y no en períodos contribuye a la comprensión por parte del estudiante y del docente del correcto proceso de aprendizaje y de enseñanza. Este tipo de evaluación debería ser llevado a cabo durante todo el cursado reemplazando a los ya conocidos parciales. Pero esto no implica necesariamente sentar a los estudiantes a contestar preguntas todas las clases. Por el contrario, lo que se intenta busca son actividades más propositivas, más activas pedagógicamente. Es factible observarse a través de un trabajo de campo a lo largo de todo el cuatrimestre para una materia del área de administración. Si vemos una temática relacionada a organizaciones los estudiantes podrían aplicarla en forma práctica por medio un análisis en una organización real, siendo esta su evaluación de la materia. Claramente, este tipo de evaluaciones alternativas tienen que estar acompañadas por un seguimiento constante del docente.

“Sostener que existen diferentes momentos implica diferenciarlos y reconocer que algunos son mejores que otros, pero no todos son momentos propicios para la evaluación. El buen sentido, el sentido pedagógico, nos permite superar la fiebre evaluadora. Nuestra propuesta consiste en reconocer los momentos clave en donde una buena información acerca de las características del aprender nos ayuda a mejorar el mismo aprendizaje, focalizando los problemas, las dificultades o los hallazgos”²².

Superar lo que Celman y Litwin llaman “fiebre evaluadora” sería comprender, de acuerdo al campo de conocimiento o disciplina de la que tratemos, o

²² Camilioni, A. Celman, A.,; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pág. 5

encontrar la mejor forma adaptativa a través de la cual evaluar. Podría ejemplificarse en el desarrollo de una actividad sobre una organización o institución real durante la cursada donde se vayan incorporando conocimientos e interpretándolos en la práctica sobre un caso real, lo que además contribuye a la formación del estudiante por comprender y generar la conformación de una praxis a partir de la teoría de la aulas. Pueden conformarse actividades en solitario o en forma cooperativa. Ninguna iría en desmedro de la formación.

Rafaghelli considera que la diferencia fundamental entre las evaluaciones tradicionales y las alternativas radica en los procesos cognitivos que ambos generan. “Esto es posible siempre y cuando desde la enseñanza estos procesos hayan sido transparentados y los alumnos hayan realizado un aprendizaje consciente de ellos”²³.

El problema podría residir en la construcción de los criterios con que se evalúan las actividades. Es aquí donde se debería analizar de qué forma se pueden “calificar” estas evaluaciones alternativas; desarrollar los criterios adecuados a cada situación y explicitarlos.

Howard Gardner (1995) señala también las características de un nuevo enfoque de la evaluación. En primer lugar, sostiene que “debiera ponerse el énfasis en la evaluación y no en el examen, en tanto la primera privilegia la obtención de información en los ámbitos más informales y la segunda debate respecto de los mejores instrumentos para ámbitos neutros o descontextualizados. Esto implica también reconocer la importancia de evaluar simple y naturalmente en los momentos adecuados, utilizando múltiples medidas que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales”²⁴.

“Entendemos que una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción”²⁵. Estos criterios pueden partir desde la comprensión de la información obtenida en clase o a través de lecturas de bibliografías, creatividad, diferenciación, resolución de problemáticas, aplicación de

²³ Rafaghelli, M.; (2000); Op Cit; pág. 3

²⁴ Gardner, H. ;(1995); “La educación y las teorías de las inteligencias múltiples”

²⁵ Camilioni, A. Cerlman, A.,; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.13

contenidos, desarrollo de capacidades, entre otras. Radica la importancia de explicitar los criterios en el contrato pedagógico y en reconocer el crecimiento a lo largo del proceso de aprendizaje de cada individuo. Estas formas alternativas de evaluación son una herramienta más que conlleva al pensamiento crítico y al razonamiento del estudiante universitario.

“Analizar la evaluación desde esta perspectiva significa reconocer las posibles maneras de comprender de los estudiantes, tanto por parte de los docentes como de los propios alumnos. Ese proceso de reconocimiento conformaría también un proceso de conocimiento que se integraría a la situación de enseñanza”²⁶.

En este contexto hay que plantearse si es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento, como dice Celman.

“Las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero paralelamente, los estudiantes también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen”²⁷.

La mejora de los exámenes comienza en los interrogantes acerca de qué se enseña, por qué, cómo, si los estudiantes logran aprender, en qué se contribuye en el proceso de aprendizaje, cuáles son las falencias.

Para ello, se debiera trabajar sobre el desarrollo de conocimientos y habilidades susceptibles de tratamientos diversos y distintos niveles de resolución, que permitan su expresión a través de formas alternativas. Asimismo se debiera contribuir a la apertura interpretativa, permitiendo la autoevaluación y la coevaluación grupal.

“No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen”²⁸.

²⁶ Camilioni, A. Cerlman, A.,; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.5

²⁷ Camilioni, A. Cerlman, A.,; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.16

²⁸ Camilioni, A. Cerlman, A.,; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag. 19

Por otro lado, podemos observar problemas latentes en referencia a lo que indica Litwin, tales como la fragmentación excesiva de los contenidos, la centralización preponderante en evaluar los resultados, y no procesos, entre otras.

“Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso”.

Algunos autores, como los se han visto nombrado anteriormente denominan a esto como “evaluación dinámica” o “evaluación a través de la enseñanza”. Se centra el foco no solo en el estudiante en forma aislada sino dentro de un sistema social en el cual docente y estudiante convergen. De esta manera el docente puede inducir el momento necesario para intervenir y colaborar en el cambio cognitivo; esto es cuando el estudiante llega a un punto en el que se siente estancado o no puede continuar en su propio proceso de aprendizaje. Eso sí, siempre se realiza en forma propositiva y manteniendo la independencia del estudiante en dicho proceso.

“La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados —previstos o no previstos—, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones”²⁹.

M. Scriven (1967) formuló el concepto de “*evaluación formativa*”, para referirse a las actividades concebidas que permitan los reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Posteriormente, este concepto se aplicó a los procedimientos utilizados por los docentes a fin de adecuar sus estrategias pedagógicas, de acuerdo con los progresos y dificultades mostradas por sus estudiantes.

“La evaluación de las estrategias de aprendizaje puestas en juego durante el proceso de construcción de los conocimientos, es un área de alta potencialidad

²⁹ Camilioni, A. Celman, A.; Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.24

educativa y con amplias posibilidades de incidencia en la transformación de dicho proceso”³⁰.

Nisbet y Schuckmith (1987) definen las estrategias de aprendizaje como “*secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitarla adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos*”³¹.

Utilizar la información resultante de cualquier acción evaluativa evidencia el poder como tema esencial en el campo que estamos tratando , permitiendo o dificultando, según los casos, la apropiación democrática del conocimiento que en él se produce.

Modificar el sistema de evaluación es, entonces, mucho más que modificar el modo de administrar los exámenes.

4- ¿Qué hacer los buenos profesores para provocar el aprendizaje?

Según Bain “los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un *entorno para el aprendizaje critico natural*”³². Esto hace referencia a interrogantes que se les plantea a los estudiantes como desafíos para comprender nuevos conceptos. Asimismo afirma que “son condiciones exigentes, pero útiles, en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente; y prueban, erran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independiente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento”³³.

Un buen docente, para contribuir o provocar en el estudiante el aprendizaje, debe llevar adelante la estimulación de la creación de nuevos modelos, más profundos en la que no limiten su esfuerzo al recordar temas para el examen. Para un estudiante situarse en el modelo de repetición de saberes no será útil, por el contrario. Simplemente lo ayudará a pasar la materia. Pero eso sí, generar estas nuevas motivaciones en los estudiantes donde tomen un rol más

³⁰ Camilioni, A. Celman, A., Litwin, E. y Palou de Maté; (1998); Op Cit; pag.26

³¹ Nisbet, J y Schuckmith, J; (1987); “Las estrategias del aprendizaje”

³² Bain, K.; (2004); Op Cit; pág. 29

³³ Bain, K.; (2004); Op Cit; pág. 29

activo de la construcción de sus conocimientos trae aparejado desafíos emocionales que hay comprender y acompañar desde el rol docente. Hay que llevar a las clases los propios asuntos de la vida profesional para permitirles comprender y comprobar sus propios razonamientos, que deben ser retroalimentados, pero no estructurados. Se les “proporciona a los estudiantes un lugar donde construir ideas, y ellos (los docentes) invierten una gran cantidad de tiempo en crear una especie de andamio que ayude a los estudiantes a ponerse a la tarea de hacer esa construcción”.

Se puede colaborar en el aprendizaje a través de poner en crisis las situaciones. Esto quiere decir plantear problemas, cuestiones y preguntas. Hay que promover estructuras de comprensión de las que habla Bain. Estas estructuras no es más que la relación de las partes individuales con el todo y con el desarrollo de las decisiones de los estudiantes a partir de los conocimientos adquiridos. Quiere decir que los estudiantes construyan los conocimientos, comprendan y aprendan a utilizar dicha información para la resolución de problemas. Es función del docente promover estas prácticas con el fin de que los estudiantes desarrollen un proceso de aprendizaje más rico. El docente debiera desarrollar un conjunto de actitudes, concepciones y prácticas que sean congruentes con percepciones basadas en la motivación que desarrolle dentro del aula. Fomentar la crítica, la producción propia, la reflexión sobre los contenidos que lee, la participación activa, la retroalimentación entre lo que concibe y lo que dice el docente. Se trata de desarrollar “una serie creciente de cambios en la visión del conocimiento que mantienen las personas y de la necesidad de adoptar diferentes enfoques para distintos niveles de los estudiantes”³⁴.

De esta manera podría aparecer un nuevo modelo de educación donde ya no se acumula la información sino donde se crean hábitos de pensamiento y desarrollo crítico a través de la construcción de los conocimientos.

³⁴ Bain; K. (2004); Op Cit, pág. 55

REFLEXIONES FINALES

Luego de analizadas distintas aristas de lo que sería un buen proceso de aprendizaje y de enseñanza, las actuales formas de evaluación y el concepto con su implicancia de evaluaciones alternativas o innovadoras se puede llegar a una conclusión basada en que se “Evalúa para conocer, se examina para excluir”³⁵.

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar ni clasificar. Si bien se presenta una similitud semántica, existe una evidenciable diferencia dada la finalidad con la que se utiliza. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. La evaluación trasciende este tipo de actividades cumpliendo un rol más amplio y formativo. El docente y el estudiante aprenden con diferentes motivos. El docente intenta mejorar su práctica y para ellos debe formarse continuamente. Paralelamente debe comprender las dificultades en el aprendizaje de sus estudiantes y contribuir a resolver dichas complicaciones. Por su parte, el estudiante realiza su aprendizaje desde la autoevaluación y a través de la contratación de su corrección con la del docente. Si se quiere aprender con y de la evaluación, entonces lo que se busca es una evaluación que sirva como actividad de conocimiento. Y para ello se requiere que la misma tenga carácter formativo contribuyendo de esta forma al proceso de aprendizaje, y cumpliendo una función de acto de aprendizaje el momento de la corrección. “Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa”³⁶.

Entendida la educación como acceso a la cultura y a la formación integral presenta el reto de que cada profesor tiene que evitar dejar estudiantes fuera del proceso. Tomar conciencia de este hecho es comprometerse con modos

³⁵ Álvarez Méndez, J; (2001); Op Cit ; pág. 1

³⁶ Álvarez Méndez, J; (2001); Op Cit ; pág. 2

razonables de actuar con cada sujeto que se encuentre en esa situación delicada para no excluir a nadie de la participación del saber.

Será, siempre y en todos los casos, evaluación *formativa*, *motivadora*, *orientadora*. Lejos queda la intención sancionadora.

La desunión teoría-práctica es otro factor preponderante. La división del proceso de enseñanza en teoría y práctica ejerce un poder negativo sobre el proceso de aprendizaje, generando una línea innecesaria. Esto se afecta también al momento de evaluar en forma tradicional, teniendo el estudiante que dividir mentalmente los conceptos teóricos de los prácticos como si unos no se correlacionaran con los otros.

En esta dinámica, se puede asumir y exigir la *responsabilidad* que cada parte debe desempeñar en su papel. Existe por parte del docente una responsabilidad sobre lo que sus estudiantes estudian, leen y aprenden a fin de garantizar un fructífero proceso de aprendizaje. La de los estudiantes, consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje.

Es indispensable en un nuevo paradigma de la didáctica comprender la necesidad de repensar la evaluación en nuestras aulas universitarias. No debiéramos continuar con la única visión de evaluar a través de exámenes. Plantear que un proceso de aprendizaje puede ser más satisfactorio si tenemos una planificación del proceso de enseñanza en el cual no estemos considerando al estudiante como una calificación sino como un individuo que se debe formar crítico, de forma integral y mediante la construcción de conocimientos.

Es el rol del docente universitario en la actualidad el de replantearse su actuación en las aulas y rever su actividad como formador. Es su responsabilidad encontrar nuevas formas de evaluación que contribuyan a la formación de los futuros profesionales, de ser creativos, innovadores. Es de esta manera que podemos contribuir con la sociedad en generar mejores personas y profesionales para cambiar el destino de todos.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.; (2001);Ed. Morata; Madrid; *Material extraído de “Evaluar para conocer, examinar para excluir”*.
- Bain, K.; (2004); Publicaciones de la Universidad de Valencia; Valencia; *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*.
- Camilioni, A., Celman,S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.; (1998); E. Paidos; Bs As-Barcelona-México; *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*.
- Fenstermacher; (1989); E.Paidos; Madrid; *Tres aspectos de la filosofía de la investigación*.
- Gardner, H.; (1995); E. Paidos; Barcelona; *La educación y las teorías de las inteligencias múltiples*.
- Guerrero, A. y Torre, S.; 2006; *Artículo “Un concepto de enseñanza. Gary Fenstermacher”*. Disponible en <http://pizarrasypizarrones.blogspot.com.ar/2011/05/concepto-ensenanza-aprendizaje.html>
- Nisbet, J y Schuckmith, J.; (1987); Ed. Santillana; Madrid; *Las estrategias de aprendizaje*.
- Rafaghelli, M.;(2000);UNL;Santa Fe; *Propuestas para la construcción de instrumentos de evaluación para las actividades educativas a distancia*.