

LA EVALUACIÓN, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ¿UN MISMO PROCESO?

Capovilla, Natalia V.
naticapovilla@yahoo.com.ar
Gauna, Claudia R.S.
claudiarosana_g@hotmail.com
Universidad Nacional del Nordeste

“No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable (...) afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar”.

(Álvarez Méndez, J. M., 2001)

El propósito de este trabajo es conocer qué objetivos persiguen los docentes con su enseñanza, por qué utilizan ciertos instrumentos de evaluación, y si esa selección se corresponde con los objetivos perseguidos.

A partir de ello, intentamos reflexionar sobre la necesaria coherencia entre la forma de evaluar y el proceso de enseñanza-aprendizaje concebidas como partes de un mismo proceso y que sólo en la unidad mantienen su sentido y se retroalimentan.

En este sentido, no intentamos determinar la buena enseñanza del docente, tampoco si efectivamente el alumno alcanza el aprendizaje, ya que consideramos que no siempre después de una enseñanza existe un aprendizaje, sino ver el carácter intencional de la enseñanza y la actuación del docente en las evaluaciones del aprendizaje porque la enseñanza es una “... actividad que responde a unas intenciones y cuyo desarrollo exige una planificación que concrete dichas intenciones en propuestas realizables...”¹

¿Qué entendemos por “enseñanza”?

Cuando se habla de enseñanza generalmente uno se remite a la experiencia que tuvo como docente, lo que uno hace, y no se detiene a pensar en todas las dimensiones que intervienen en ella, tampoco se concibe el carácter histórico de sus modificaciones. Para comenzar con el análisis del tema que nos compete creemos conveniente poner de manifiesto el concepto de enseñanza propuesto por Fenstermacher, el cual afirma que: “... se trata de una actividad en la que una persona (P) que posee cierto contenido (C) y trata de transmitirlo o impartirlo a otra persona (R) –que inicialmente carece de (C)-, de modo que P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C...”²

Si bien esta definición deja de lado muchos de los factores importantes y presentes en la vida del aula, debe reconocerse que la misma dio lugar a que, por un lado, se distinga la actividad de sus múltiples funciones y, por otro, se la diferencie claramente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Coll, C (1993) p. 357

Otro de los aspectos a tener en cuenta, como lo expresa Feldman, es que en esta definición genérica, la enseñanza no se define por el éxito del intento sino por el tipo de actividad en la que ambos sujetos se ven comprometidos, es decir, el intento que realiza una persona (docente) para que la otra (alumno) pueda alcanzar un aprendizaje determinado.

Como ya se dijo antes, en la enseñanza intervienen diferentes factores o dimensiones a tener en cuenta, que según Eisner configuran a la *enseñanza* como una actividad que posee intenciones tanto explícitas como implícitas (dimensión intencional) enmarcadas en una serie de estructuras organizativas con una disposición de tiempos y espacios determinados (dimensión estructural) donde se toman decisiones relativas al contenido, al establecimiento de los objetivos y a la selección de las actividades (dimensión curricular), focalizando la atención la práctica de los docentes en el aula, el manejo personal que hacen de estrategias y métodos (dimensión pedagógica) incluyendo, en esas prácticas, a la evaluación (dimensión evaluativa).

En este trabajo intentaremos analizar si existe alguna relación entre la primera dimensión, es decir, las intenciones que los docentes poseen al enseñar, con la forma e instrumentos que utilizan para llevar a cabo sus prácticas de evaluación.

Objetivos de la enseñanza

Para poder llevar a cabo la práctica de enseñanza es necesario que el docente realice una programación previa, es decir fijar de antemano cuáles son sus intenciones (objetivos), los contenidos a tratar, las actividades que desarrollará y la forma en que evaluará. La realización del mismo no es determinante, ya que cuando uno lo lleva a la práctica va modificando de acuerdo con los alumnos y sus intereses, contexto, tiempos, etc.

Lo que a nosotras nos interesa son los objetivos, las intenciones de los docentes en las instancias de evaluación de los aprendizajes, no para comprobar si se han alcanzado o no esos objetivos sino como momentos en los que el docente puede observar si sus intenciones han sido útiles y realmente han guiado los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Enseñanza y Evaluación

Muchas prácticas educativas 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, invirtiendo el interés de conocer por el interés por aprobar.

Desde hace tiempo el término evaluación estuvo relacionado y a veces reducido a las funciones de: calificar, acreditar, medir, controlar, comprobar y promover a los alumnos. Con avance del conocimiento pedagógico la evaluación se constituyó como una dimensión compleja

² Cols Estela (...) p. 9

de la enseñanza que se analiza desde diversos puntos de vista, generando distintos enfoques teóricos sobre su concepto, funciones y finalidades.

En este sentido, la evaluación puede tomar como objeto a la enseñanza, al aprendizaje, a las instituciones, al currículum, etc.; puede realizarse al inicio, durante y/o al final de los procesos. Nosotras tomaremos la evaluación como un instrumento que brinda información necesaria para la toma de decisiones contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, por ello lo concebimos como parte constitutiva de estos procesos.

Consideramos que la evaluación de los aprendizajes, en su función pedagógica, cumple un papel diagnóstico que permite al docente conocer el punto de partida, el progreso y los resultados alcanzados por los alumnos, no para diagnosticar éxitos y fracasos sino para intervenir en su mejora. A esta evaluación Pérez Gómez la denomina *evaluación formativa*, debido a que permite al docente reflexionar sobre su enseñanza y a los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje a través de diferentes instrumentos (formales e informales).

Evaluación formativa

Este tipo de evaluación es la que permite recabar información sobre la relación que el alumno establece con el saber, de cómo lo adquiere y de cómo lo utiliza al finalizar una etapa de su proceso. De esta manera la evaluación se integra a la enseñanza y al aprendizaje ayudando a conocer el proceso llevado a cabo por los alumnos y guiando continuamente a la enseñanza, porque permite que el docente elabore sus juicios de valor basados en las características de sus alumnos y pueda tomar decisiones para mejorar su propio accionar.

Instrumentos de evaluación

Las evaluaciones son operacionalizadas a través de diferentes instrumentos pero la importancia de la misma no está en el instrumento en sí, sino en el uso que se haga de él, es decir, qué es lo que podemos conocer utilizando un instrumento u otro.

De la amplia gama de instrumentos de evaluación que existen, los más utilizados son:

Pruebas tradicionales: incluyen consignas abiertas para que los alumnos expongan sus conocimientos; de elección múltiples, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento y de completar.

Pruebas objetivas: en ella se confunde objetividad con medición del aprendizaje y la memoria. Se solicita al alumno una respuesta única, a través de establecer opciones como: sí, no, verdadero, falso, selección múltiple. Estas pruebas objetivas "...son un conjunto vertebrado de preguntas claras y precisas que demandan del alumno una respuesta igualmente breve, generalmente limitada a una elección entre una serie de alternativas que se le proporcionan..."³

³ Mateo, J (2000) p. 72

Pruebas semi-estructuradas: el docente guía el razonamiento de los alumnos a través de consignas claras que implican poner en juego procesos complejos y múltiples capacidades.

Pruebas de libro abierto: deben incluir consignas que soliciten a los alumnos su capacidad de integrar, sintetizar, relacionar enfoques teóricos con la realidad, etc.

Trabajo grupal: en este caso la evaluación debe centrarse tanto en los productos grupales e individuales, como en el proceso de interacción llevado a cabo en el grupo.

Regímenes de evaluación

La operacionalización de la evaluación se realiza a través de los reglamentos internos de las Unidades Académicas y de los reglamentos de cátedras.

Si analizamos los instrumentos veremos que la evaluación del rendimiento académico ha superado el criterio único de examen final para cualificar la preparación del alumno. Con algunas variantes, las Unidades Académicas utilizan los siguientes regímenes para evaluar a los alumnos:

Régimen de promoción con examen final: el examen final (oral, escrito, de actuación, o una combinación entre ellos) del alumno debe estar diseñado de forma tal que permita observar el proceso de aprendizaje de manera sintetizada y global, es decir, mostrando todo el contenido de la materia. Este examen puede utilizarse como única instancia determinante de la promoción del alumno o puede computarse con otras calificaciones. De esta manera su validez y confiabilidad es aún mayor. "...este régimen de promoción tiene algunas características que deben tenerse en cuenta... para que las calificaciones promedios sean confiables debe cumplirse la condición de que la escala empleada sea una escala de intervalos o una escala de razones...".⁴

Régimen de promoción sin examen final: en este caso se pueden utilizar diversas formas de evaluación pero las más características es el uso de los exámenes parciales cuya calificación se promedia. Muchas veces se incluye un examen parcial integrado que cumple la función de examen final. También se realiza una evaluación continua de las conductas, procesos y productos de los alumnos.

Para la deducción de la calificación generalmente se recurre a la ponderación de los criterios.

La escala de calificación empleada en todas las unidades es la de cinco categorías con la siguiente interpretación cualitativa: 1) Reprobado e insuficiente; 2) Aprobado; 3) Bueno; 4) Distinguido; 5) Sobresaliente.

Criterios de evaluación

La evaluación que tiene por objeto al aprendizaje de los alumnos supone el establecimiento de una serie de criterios que permitan emitir un juicio de valor sobre ese objeto. Muchos autores hacen hincapié en que los docentes, en el momento de planificar sus prácticas de

⁴ Camilloni, A.(1998) p. 154

evaluación, son los que deben definir qué evaluarán, pero al pensar en una evaluación que sea parte del aprendizaje del alumno aportando elementos a su formación surge la necesidad de “negociar” esos criterios en base a los cuales serán evaluados, sólo así tendrán sentido, aportarán algo a los procesos y permitirán tomar decisiones.

El principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable.

La construcción de criterios, el análisis del progreso de los estudiantes o la elaboración de la clasificación desde el rendimiento máximo en el grupo, constituyen las maneras habituales de calificar. El problema reside en que muchas veces utilizamos una u otra forma para justificar la nota que hemos construido antes del examen del alumno.

Perspectivas del docente

Cuando uno idealiza el tipo de enseñanza que quiere llevar a cabo, no se encuentra exento de la influencia de la formación que ha tenido a lo largo de su vida. Es así que cada docente posee una concepción de la práctica. Pérez Gómez distingue cuatro perspectivas básicas sobre la formación del profesorado:

1) Perspectiva Académica: la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad.

a- Enfoque Enciclopédico: La enseñanza debe conseguir que los alumnos adquieran el bagaje de conocimientos de la cultura occidental, transmitiendo ideas y obras de las diferentes disciplinas.

b- Enfoque Comprensivo: el docente debe transmitir al alumno tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana.

Las competencias de un profesor deben ser el conocimiento de la disciplina y el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativas de las mismas.

2) Perspectiva Técnica: el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación.

El docente no necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél.

a- Modelo de Entrenamiento: el objetivo prioritario es la formación en el docente, de competencias específicas y observables, concebidas como habilidades de intervención.

b- Modelo de Adopción de Decisiones: los profesores deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuándo utilizar unas u otras, por lo que se requiere, además, la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención.

3) Perspectiva Práctica: el profesor debe concebirse como un artesano o profesional que desarrolla su experiencia y sabiduría para afrontar las situaciones únicas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

a- Enfoque tradicional: se concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se da por ensayo y error, creando una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. Esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula.

b- Enfoque Reflexivo sobre la Práctica: el profesor interviene en un medio ecológico complejo: el centro y el aula, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la situación en la que se mueve.

4) Perspectiva de reflexión en la Práctica para la reconstrucción Social: la enseñanza es una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

a- Enfoque de Crítica y Reconstrucción Social: El profesor es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en la que viven.

La intervención del docente en el aula, como los programas de formación del profesorado sostienen posiciones políticas, explícitas o implícitas respecto de la institución escolar y del contexto social de la escuela. Por ello es más honesto hacer explícitos tales supuesto, trabajarlos y someterlos a crítica y escrutinio público, que mantener una ficticia neutralidad aparente.

b- Enfoque de investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión: la enseñanza es una arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. La enseñanza debe traducir las ideas educativas en acciones educativas, desarrollar la capacidad de autonomía, de realizar juicios críticos e informados, y desarrollar la capacidad de comprensión a través del uso del conocimiento, intrínsecamente problemático.

El profesor debe convertirse en investigador en el aula, donde aparecen problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto.

Primera aproximación al campo

Esta investigación toma como población en estudio al conjunto de profesores de la Universidad Nacional del Nordeste de la carrera de Ciencias de la Educación que dictan sus cátedras para los alumnos que forman parte del nuevo plan de estudios, es decir, plan 2000.

La muestra está compuesta por seis profesores de Ciencias de la Educación que corresponden al 1º, 2º, 3º y 4º nivel de la carrera, de la Facultad de Humanidades.

La unidad de análisis escogida fue el nivel de Educación Superior Universitario con sus propios docentes.

La unidad de anclaje es la enseñanza en la educación superior universitaria; y la unidad subordinada son los profesores del profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas a los docentes antes mencionados.

En el diseño de esta investigación hemos hecho hincapié preferentemente en la selección y organización a través de los cuales se determinan los objetivos, los contenidos y la estrategia de enseñanza a poner en marcha en la práctica. Esta actividad la incluimos dentro de la dimensión *objetivos de la enseñanza* de la asignatura.

El docente 1 hizo referencia a la función misma que se le asigna a la evaluación: la de ir introduciendo cambios sobre la marcha, mediante las continuas evaluaciones de su programa realizadas durante el proceso.

En cuanto a la segunda variable en estudio: *estrategias de evaluación* en los docentes 1 y 4 podemos observar que no son los contenidos lo que lo condicionan, sino los aspectos de organización de la institución que escapan a su responsabilidad; sin embargo, es el profesor quien debe solucionarlos, siendo esto de carácter institucional.

La docente 2, por su parte, expresa que los contenidos de su cátedra requieren una estrategia de evaluación que no concuerda con el régimen de promoción sin examen final vigente en el nuevo plan; específicamente con la presentación de dos calificaciones que son el resultado de dos parciales.

Desde los *tipos de instrumentos de evaluación*, en el docente 1 encontramos el uso de pruebas objetivas donde se solicita al alumno una respuesta única con la característica de ser semi-estructurada, donde el alumno debe poner en juego procesos complejos y múltiples capacidades.

Sin embargo, los docentes 1 y 4 utilizan la modalidad oral con relación a la cantidad de alumnos a cargo. En el caso del primero, con el fin de individualizar a cada alumno con su producción; en el caso del segundo, por falta de tiempo disponible para la corrección de cada trabajo.

Sólo el docente 3 hace alusión al trabajo grupal dentro del cual también existe una instancia individual.

En cuanto a la *modalidad de evaluación*, tanto los docentes 1 y 3 están de acuerdo en que se debe llevar a cabo una evaluación de tipo holística donde se integre todo el proceso de aprendizaje teórico y práctico.

Por otro lado, la docente 4 propone un régimen de cursado diferente al vigente para aquellos alumnos que tienen problemas de trabajo, algún sistema semi-presencial.

La docente 5 se refirió a la necesidad de introducir modificaciones en el régimen de promoción sin examen final, quitando la rigidez de que implique tres exámenes parciales y aumentando las exigencias.

En cuanto al *momento de aplicación del instrumento de evaluación*, los docentes respondieron que siguen una normativa impuesta institucionalmente: por promoción con examen final o promoción sin examen final, respetando el calendario académico. Sin embargo, los docentes 2 y 3 llevan a cabo una evaluación de proceso, y no sólo sumativa, lo que es útil para lograr una comprensión de cómo se va produciendo el proceso de enseñanza de manera de ir ajustando progresivamente la ayuda profesional.

Pero ninguno de estos docentes hace mención a la evaluación inicial, la que pretende analizar, identificar y ubicar al estudiante al comienzo de la instrucción e identificar las causas de la deficiencia o rendimiento de su aprendizaje a medida que avanza la instrucción.

En cuanto a los *criterios de evaluación*, podemos ubicar a los docentes 1, 3 y 4 dentro de la perspectiva académica, ya que el aspecto que tienen en cuenta al evaluar es el dominio de encuadre teórico. Sin embargo, a los docentes 2, 3 y 4 los incluimos en la perspectiva de reflexión en la práctica para la Reconstrucción Social, dentro del enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión, en la que conciben a la enseñanza como un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora, desarrollando la capacidad de autonomía y la capacidad crítica para llegar a través del uso del conocimiento

En relación con los criterios, la docente 5 expresó que ella lee todos los exámenes y, luego de eso, establece un parámetro evaluativo; significa que ordena los trabajos de mejor a peor y es ahí cuando evalúa. Sin embargo, en las evaluaciones tiene en cuenta el esfuerzo del alumno.

Luego de esta primera aproximación al campo de estudio, podemos percibir que no son los objetivos de enseñanza los que condicionan la selección y aplicación y los instrumentos de evaluación, sino que las condiciones institucionales (infraestructura, superpoblación, carencias de recursos humanos, etc.), son las que no permiten, en la mayoría de los casos, utilizar las estrategias de enseñanza y evaluación que los docentes creen más adecuadas.

Creemos que sería interesante que la institución tenga en cuenta las problemáticas con las que se encuentran los docentes superando “lo administrativo”; como así también acordar un nivel común de exigencias a la hora de evaluar al alumno, es decir, establecer criterios de evaluación flexibles y comunes a todo el plan de estudio para mantener una misma línea que guíe la actuación de todos los docentes.

Reconocemos que la realización de este proyecto de investigación nos ha servido para desterrar algunas ideas y concepciones erróneas que poseíamos acerca del accionar de algunos profesores. Además creemos que este trabajo puede resultar útil para continuar profundizando

sobre la temática abordada, por ejemplo: focalizarse en cuestiones de tipo institucional o curricular de manera que se pueda hacer frente a los diferentes dilemas anteriormente descritos.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2003). "La evaluación a examen". Cap. II. *La evaluación como actividad crítica de aprendizaje* Buenos Aires, Miño y Dávila.

CAMILLONI, A. (1998). "Sistema de calificación y régimen de promoción". En: Camilloni, A. y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

COLL, C. Y BOLEA, E. (1993). "Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar". Coll, C y Otros (comp.). Cap. 19, *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza S.A.

COLS, E. (2000). "La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar". En: *Revista IICE*. Año IX, Nº 17.

FELMAN, D. (1999). "Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza". Cap. 1, *Enseñanza y didáctica*. Buenos Aires, Aique.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). Cap. X: La evaluación en la enseñanza. Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

MARQUIS, C. (1994). *Evaluación universitaria en el MERCOSUR*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

MATEO, J. A. (2000). "La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas". Cap.II, *La evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Barcelona, ICE-HORSORI.

PÉREZ, GÓMEZ A. (2002). Cap. XI: La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.