

LA EVALUACIÓN Y LA CALIFICACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

Corral, Nilda J.
ncorral@hum.unne.edu.ar
D'Andrea, Ana María
anadan@arnet.com.ar
Facultad de Humanidades (UNNE)

Introducción

En esta comunicación se exponen y comparan algunos de los resultados obtenidos a partir de las producciones discursivas de profesores y estudiantes relativas a la evaluación en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Corrientes. Articulamos los resultados de las perspectivas de ambos actores a fin de identificar coincidencias y divergencias sobre las funciones y la utilidad que dan a la evaluación y sobre lo que se privilegia al calificar, dimensiones que consideramos forman parte del nivel más manifiesto de la evaluación, en el sentido de que son procesos que pueden expresarse discursivamente.

Los resultados que se presentan se obtuvieron en el marco de un proyecto de investigación orientado a describir las percepciones y valoraciones de profesores y estudiantes en torno a la evaluación en Institutos de Formación Docente¹. El proyecto marco está siendo desarrollado por un equipo que hasta ahora produjo resultados acerca de los esquemas perceptivos y valorativos relativos a la evaluación de los profesores por una parte (Bondar y Corral, 2005; D'Andrea y Corral, 2006; Corral y D'Andrea, 2006-2007), y de los estudiantes por otra (Corral y Flores, 2005; Silvestri y Corral, 2005_a, 2005_b).

La elección de la evaluación pedagógica como tema del trabajo responde a su reconocida importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde distintas perspectivas y motivaciones, interesa tanto a los docentes que la utilizan en la práctica diaria como a los estudiantes, para quienes implica calificación, permanencia en la institución y promoción de un curso a otro. Como lo han señalado Edelstein y Coria (1995), es en la evaluación donde se produce un quiebre de las relaciones pedagógicas, en el sentido de la asimetría de lugares que supone, es la actividad que refleja con más claridad la problemática del poder y del control.

Esta temática adquiere especial importancia cuando se trata de la formación docente, puesto que el estudiante se prepara para trabajar en un ámbito equivalente a aquel en que se forma. En este contexto los futuros formadores se inician en la teoría y en la práctica valorativa y evaluativa en todas sus dimensiones. Las formas de pensamiento, valoración y acción producidas en el transcurso de la formación docente, tienden a tener continuidad en las prácticas profesionales posteriores.

Sin la evaluación, al decir de Perrenoud (1996), no existiría ni el éxito ni el fracaso escolar. Ambos calificativos son frutos de valoraciones, intenciones y técnicas que ponen en juego los

docentes ante los requerimientos de certificación en el marco de la institución educativa. Para ello el sistema educativo fabrica juicios y jerarquías de excelencia. Los juicios y jerarquías de excelencia son, en tanto representaciones, el resultado de la construcción intelectual, cultural y social. Por ello Perrenoud (1996) utiliza la metáfora de la fabricación, en tanto procedimientos relativamente estables que son, en parte codificados por la organización y, en parte, inventados por cada docente. Fabricación que es, hasta cierto punto, artesanal y en la que ocupa un lugar destacado la institución, incluso cuando es cuidadosamente instrumentada.

Docente y estudiante se enredan en un juego complejo cuyas reglas no están definidas en su totalidad. El estudiante del profesorado aprende a ser evaluado y a evaluar. Puede afirmarse que se familiariza con la noción de excelencia valorada en la institución educativa, pasando a ejercer calificadamente el oficio de estudiante en cuanto interiorización de una cultura propia de la organización institucional, de la clase. Oficio que, en definitiva, asocia el éxito con el aprender las reglas del juego, más que con el aprender contenidos disciplinares.

Algunos términos claves

La evaluación es una tarea cargada de complejidad en la que no siempre se tienen certezas sobre la validez y confiabilidad de la información recogida. Detenernos a pensar en ella implica, como punto de partida, reflexionar sobre el saber, pensar y actuar a la hora de evaluar. Pero si deseamos conceptualizar más profundamente la evaluación no podemos soslayar las implicaciones éticas e ideológicas que subyacen en sus teorías y prácticas.

La evaluación pedagógica constituye un campo en torno al cual existe una amplia variedad de conceptualizaciones, cuya naturaleza y características difieren en tanto se la entienda como medición de resultados, como instrumento de control, o de interpretación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Santos Guerra (1988) organiza a partir de la noción de paradigma las posibles funciones que puede tener la evaluación, que se sintetizan a continuación:

Para el paradigma tecnológico/positivista, la evaluación puede tener alguna de las siguientes funciones:

- *Control*: permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.
- *Selección*: el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas.
- *Comprobación*: permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. La superación de las pruebas sirve de garantía social.
- *Clasificación*: como la evaluación tiene un referente doble (con los mínimos y con los demás estudiantes), los resultados permiten clasificar a los alumnos.

¹ PI-29/04 Ciencia y Técnica UNNE. Directora: Nilda Corral de Zurita.

- *Acreditación*: la superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación económica y social. Esa acreditación tiene también una escala.
- *Jerarquización*: la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y discutir las con los alumnos.

Para el paradigma crítico/reflexivo, las funciones son las siguientes:

- *Diagnóstico*: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
- *Diálogo*: la evaluación puede convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza.
- *Comprensión*: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Retroalimentación*: la evaluación permite la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.
- *Aprendizaje*: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.
- *Formativa*: Se orienta a recoger datos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de mejorarlo. A diferencia del modelo anterior, no es retrospectiva sino prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Si bien no desconoce a la evaluación sumativa, lo que la distingue del modelo anterior, es el peso que se le da a este tipo de evaluación.

Otro término que nos interesa definir es el de **calificación**. Siguiendo a Gvritz y Palamidessi (1988), calificar significa dar o poner una nota a un alumno. Dicen López Pastor y Pérez Brunicardi (2004) que puede haber evaluación sin calificación pero la calificación no puede existir si antes no hay evaluación. La calificación define un lugar, un valor o un precio socialmente reconocido para un individuo o la cosa evaluada. Con la calificación el acto de evaluación se vincula con el nivel de la decisión.

En la calificación se categorizan los datos, se realiza la correspondencia entre un cierto nivel de logro de aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención. Los procesos de puntuación y calificación en ocasiones parecen no distinguirse porque debido a una cierta automatización, determinada puntuación lleva aparejada una calificación. De cualquier manera, la nota o calificación dada en cada examen, termina siendo una barrera o estigma y representa lo que cada estudiante vale.

Birgin, Braslavsky y Kililevsky (1992) llevaron a cabo una investigación en 1987 sobre las representaciones y las prácticas docentes en tres instituciones de nivel medio de la Capital

Federal. De las conclusiones a las que arriban en el trabajo, nos interesan particularmente las representaciones y las prácticas de los profesores para la aplicación de una nueva normativa de evaluación. Acerca de estos temas, dicen lo siguiente: En el momento de la evaluación el conocimiento se transforma en un “bien de cambio” y la interacción en un “trueque” por el cual el docente da a cambio una nota o el equivalente a la aprobación/desaprobación. Si el alumno quiere obtener su parte, implementará todas las estrategias posibles para lograrlo: desde el estudio disciplinado hasta la copia, el fraude, el ruego, la súplica, etc. Estrategias que forman parte del acervo cultural de los jóvenes estudiantes. La mayor parte de los profesores consideró que la evaluación sirve para comprobar lo que el alumno aprendió y cuánto debe rever. La evaluación busca medir en referencia a una norma, a un objetivo deseable y alcanzable. Algunos docentes la visualizaron como un recurso vinculado a las credenciales. Un pequeño grupo consideró que brinda información útil.

Por su parte, Susana Celman (1998), si bien no descarta la calificación responsable de los alumnos –de acuerdo con lo establecido en las normas vigentes–, advierte respecto al hecho de que las calificaciones en sí mismas sólo constituyen indicios de que algo “no anda bien”, pero no informan qué y por qué “no anda bien”, es decir, no indican qué es lo que debería modificarse. Las calificaciones aportan información sobre el lugar que ocupa cada alumno y su rendimiento en una escala numérica o conceptual pero a diferencia de la evaluación, no permiten aprender. Litwin (1998), señala al respecto, que la evaluación reducida a la calificación mediante los exámenes, rompe la naturaleza de los procesos de enseñar y aprender al incorporar motivaciones externas y entonces, el estudiante pasa a interesarse por cuánto obtuvo con total independencia de cuánto aprendió.

Álvarez Méndez (2004) señala que para la racionalidad técnica constituyen preocupaciones básicas qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar. En cambio, para la racionalidad práctica el interés está en saber al servicio de quién está la evaluación que el profesor realiza, en qué principios se inspira, qué fines persigue y qué usos se hará de la información que produce.

En este sentido, consideramos necesario también preguntarnos por la **utilidad** que tiene la evaluación tanto para los docentes como para los estudiantes.

El mismo autor dijo unos años antes que la evaluación debería entenderse como una actividad crítica de aprendizaje en tanto se asuma que con ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que debe superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone y debería poner en juego. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que el profesor le ofrece, la cual siempre será crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora, pues como expresa el autor es necesario que aprendamos de y con la evaluación (Álvarez Méndez,

1993).

Metodología

Las muestras estuvieron conformadas por veintidós profesores y sesenta y dos estudiantes del último nivel del profesorado de Educación Física de la Provincia de Corrientes, que forma profesores en la disciplina para todos los niveles del sistema educativo.

Se emplearon dos procedimientos para la obtención de información: a) cuestionarios con preguntas de respuestas predefinidas para las que se solicitó jerarquizar las categorías presentadas según el orden de importancia atribuida; b) la técnica del completamiento de frases, que consiste en la presentación de frases abiertas acerca de diversos asuntos que se relacionan entre sí, en este caso consideramos solamente las relativas a las funciones y utilidad de la evaluación y lo que el docente privilegia al calificar.

Análisis e Interpretación de Resultados

a) ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?

En la perspectiva de los **estudiantes** futuros formadores, las principales funciones que ellos suponen que los profesores conceden a la evaluación son las siguientes:

- para que el profesor compruebe los conocimientos adquiridos por los estudiantes;
- para que el estudiante sepa que ha aprendido y que le falta aprender;
- para que el profesor cumpla con el requisito institucional de calificar y promocionar.

Las respuestas están ubicadas en orden jerárquico de acuerdo al número de estudiantes que eligieron cada una de ellas. La primera fue elegida por el 56% de los estudiantes como primera opción en orden de importancia atribuida. En cambio la segunda y la tercera fueron señaladas como primera opción por un porcentaje significativamente menor (23% y 16%, respectivamente).

En contraposición, el 63% señaló como quinta y última opción, lo que significa mínima importancia atribuida, la función de la evaluación como ayuda para que el profesor pueda mantener su autoridad y control sobre el grupo clase.

Por su parte, los **profesores** consideran que las principales funciones de la evaluación son las siguientes:

- permite que los profesores comprueben los conocimientos adquiridos por los estudiantes;
- permite al profesor saber si se han conseguido los objetivos propuestos;
- facilita al profesor la reorientación del proceso de enseñanza.

Las dos primeras son las que mencionan más reiteradamente los profesores, en tanto que la tercera sólo es mencionada por aproximadamente un tercio de los docentes de la muestra.

En cambio, las siguientes finalidades fueron escasamente señaladas por ellos:

- permite que el alumno se informe acerca de sus aprendizajes;

- permite cumplir el requisito institucional de clasificar y promover;
- ayuda al profesor a mantener la disciplina.

Vemos la coincidencia de estudiantes y profesores en cuanto a que la principal función de la evaluación es la comprobación de la adquisición de conocimientos. Por otra parte, en las respuestas de los estudiantes se advierte la suposición de que lo importante para los profesores es la retroalimentación del proceso de aprendizaje, mientras que las respuestas de los profesores muestran que lo importante para ellos es retroalimentar la enseñanza. Si bien el aprendizaje y la enseñanza son parte de un mismo proceso, los profesores no centraron la atención en el aprendizaje ni los estudiantes en la enseñanza, a pesar de que estas opciones les fueron presentadas.

Es de destacar que entre las funciones a las que los profesores no otorgaron importancia, a las dos primeras los estudiantes las suponen importantes para aquellos (información acerca de sus aprendizajes y cumplimiento del requisito institucional de clasificación y promoción), en tanto que ambos grupos coinciden en no señalar como finalidad importante de la evaluación el mantenimiento de la disciplina.

¿Qué califican los profesores?

Según los **estudiantes** los profesores dan prioridad a los conocimientos adquiridos y a la aplicación o utilización de los mismos, mencionados por el 53% y por el 32% respectivamente como primera opción en orden de prioridad atribuida, y en menor medida a las destrezas y habilidades (19%). Como segunda opción aparece en primer término la consideración de la voluntad y el esfuerzo, señalada por el 26%, y luego la capacidad de relacionar los conocimientos, indicada por el 24%. En cambio, piensan que los profesores no valoran ni la capacidad de iniciativa en los aprendizajes ni la creatividad.

De manera análoga, los **profesores** afirman priorizar los conocimientos en sus diferentes niveles de información, comprensión y aplicación; en segundo lugar aquellos aspectos que hacen referencia a lo disciplinar específico (manejo de métodos, técnicas y procedimientos relacionados con los hábitos, habilidades y destrezas físicas). En tercer término ubican factores que atañen a lo actitudinal y al comportamiento social en la institución, tales como esfuerzo, dedicación, responsabilidad y capacidad para adecuarse a los requerimientos del profesor.

Esto marca una interesante coincidencia con la visión de los estudiantes, quienes también han considerado este tipo de factores entre los que tienen en cuenta los profesores para calificar a los alumnos. Por otra parte, vuelven a coincidir con los estudiantes en sus enunciaciones en cuanto a la escasa importancia que otorgan a la creatividad y a la capacidad de iniciativa de los mismos.

¿Cuál es la utilidad de la evaluación?

Para el **estudiante** la evaluación le sirve en primer lugar a él mismo, en segundo lugar al docente y en tercer lugar a la institución. Para sí mismo, en cuanto que le permite obtener información sobre sus carencias y errores, también para aprobar materias y avanzar en la carrera, así como para revisar el modo de estudiar y aprender, indicados por el 43%, el 26% y el 15% de la muestra como primera opción en orden de importancia atribuida. En cambio, la gran mayoría no considera de importancia el obtener buenas notas y ser por ello valorado por los profesores y compañeros. Esto amerita destacarse puesto que se trata de un contexto donde está instituida la jerarquización de los estudiantes a través de las calificaciones y donde a los que tienen las notas más altas se los premia con la bandera, sin embargo tal jerarquización parece ser escasamente relevante para ellos.

Para el **profesor** la evaluación sirve en primer término al docente mismo, luego a los estudiantes y en tercer lugar a la institución. Al docente la evaluación le es útil para comprobar que efectivamente se interpreta lo que se intenta transmitir y para reorientar el proceso de enseñanza.

Estas perspectivas diferenciadas de estudiantes y profesores muestran que ninguno de los grupos de actores privilegia en su mirada la utilidad que pueda tener la evaluación para el otro, sino que tienden a centrarse en sus propias expectativas y necesidades. Sin embargo, puesto que la evaluación es, o debería ser, un momento clave de la relación pedagógica, bien podrían los profesores pensar también la utilidad de la evaluación para los estudiantes y sus aprendizajes, así como los estudiantes *futuros profesores* podrían considerar la utilidad que puede tener la misma para el docente y la enseñanza.

Discusión

El análisis de los resultados muestra puntos de coincidencia en lo que la mayoría considera prioritario en ambos grupos –la comprobación de conocimientos adquiridos– que aparece señalado y mencionado con fuerte énfasis tanto en las funciones de la evaluación como en lo que se califica. También hay coincidencias en lo relativo a lo que no se considera significativo, especialmente en cuanto a la capacidad de iniciativa en los aprendizajes y la creatividad, así como en la utilización de la evaluación como instrumento de control para la disciplina, lo cual puede explicarse porque se trata de estudiantes cursando el último año de su carrera.

Por otro lado, encontramos perspectivas divergentes centradas en las expectativas y necesidades inherentes al propio rol –ser estudiante y ser profesor–, cada grupo considera las funciones y utilidad de la evaluación desde el aprendizaje o desde la enseñanza pero no como parte de un mismo proceso.

Desde el punto de vista de las funciones atribuidas a la evaluación, siguiendo a Santos Guerra (1998) podemos ubicar dentro del paradigma tecnológico positivista la prioridad dada por profesores y estudiantes a la comprobación de los conocimientos adquiridos, así como la importancia atribuida por los profesores al logro de los objetivos y por los estudiantes al requisito institucional de calificar y promocionar. Resultados que son similares a los hallados por Birgin, Bravslasky y Kililevsky (1992) en un estudio realizado con profesores del nivel medio.

Podría pensarse que cuando estudiantes y profesores ven la evaluación en su función de retroalimentación se ubican en el paradigma crítico reflexivo, pero esto puede ser puesto en discusión puesto que ninguno de estos actores atiende al proceso de enseñanza-aprendizaje como una unidad sino sólo desde su propia perspectiva.

Recordando lo dicho por Edith Litwin (1998), que cuando la evaluación se reduce a la calificación se rompe la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, parece que esto es lo que ocurre en esta institución en razón de la coincidencia observada en ambos grupos en lo que se prioriza como función de la evaluación (la comprobación de conocimientos) y lo que se califica (los conocimientos adquiridos).

Un dato llamativo es la escasa importancia atribuida por ambos actores a la iniciativa en los aprendizajes y a la creatividad, al igual que lo hallado por Galantini (2003) en su estudio sobre el profesorado de Educación Física de Santa Fe. Al respecto, podemos coincidir con lo señalado por el autor: "El espíritu inquieto, dinámico y crítico de los que asisten al primer año es la contracara de la pasividad y el desgano de quienes cursan el último año de la carrera" (Galantini, 2003: 112).

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1993). "El Alumnado: La Evaluación como Actividad Crítica de Aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*. 219. Barcelona.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2004). "La Evaluación Educativa al Servicio de Quien Aprende: El Compromiso Necesario con la Acción Crítica". Conferencia del *II Congreso Internacional de Educación: La Formación Docente. Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

BIRGIN, A.; BRASLAVSKY, C.; KISILEVSKY, M. (1992). "Profesores, su Formación y su Práctica". En: Braslavsky, C ; Birgin , A (Comp). *Formación de Profesores. Impacto, Pasado y Presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BONDAR, S.A.; CORRAL, N.J. (2005). "Concepciones de los Profesores en torno a la Evaluación Pedagógica". Resumen publicado en las *Actas de la XII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Corrientes, EUDENE. <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/index.htm> [en línea].

CELMAN, S. (1998). "¿Es Posible Mejorar la Evaluación y Transformarla en Herramienta de Conocimiento?". En: Camilioni, A. y otros. *Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

CORRAL, N.J.; D'ANDREA, A.M. (2006-2007). "Construcción de la Normalidad Escolar". *Novedades Educativas*. 18-19 (192-193): 70-73. Buenos Aires. ISSN: 0328-3534. <http://www.noveduc.com> [en línea].

- CORRAL, N.J.; FLORES, F. (2005). "Los Estudiantes entre el Aprender y el Logro Académico. Concepciones Acerca de Dos Demandas en Tensión". *Actas del 2º Congreso Marplatense de Psicología*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología.
- D'ANDREA, A.M.; CORRAL, N.J. (2006). "Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante". Resumen publicado en las *Actas de la XIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Corrientes, EUDENE. <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/index.htm> [en línea].
- EDELSTEIN, G.; CORIA, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- GALANTINI, G. (2003). *La Escuela Oculta: Microscopía Pedagógica de la Educación Física*. Santa Fe, La Cortada.
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- LITWIN, E. (1998). "La Evaluación: Campo de Controversias y Paradojas o Un Nuevo Lugar para la Buena Enseñanza". En: Camilioni, A. y otros. *Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- LÓPEZ PASTOR, V.M.; PÉREZ BRUNICARDI, D. (2004). "Análisis y Debates sobre la Evaluación en Educación Física". *Novedades Educativas*. Buenos Aires, 16 (157): 24-26.
- PERRENOUD, P. (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar. Hacia un Análisis del Éxito, del Fracaso y de las Desigualdades como Realidades Construidas por el Sistema Escolar*. 2ª ed. Madrid, Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1998). *Evaluar es Comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- SILVESTRI, L.I.; CORRAL, N.J. (2005_a). "La Evaluación Pedagógica desde las Percepciones y Vivencias de los Estudiantes". Resumen publicado en las *Actas de la XII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Corrientes, EUDENE. <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/index.htm> [en línea].
- SILVESTRI, L.I.; CORRAL, N.J. (2005_b). "Representaciones de los Estudiantes Acerca del Éxito y el Fracaso en Situaciones de Evaluación". *Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, UBA, Ediciones de la Facultad de Psicología: 308-310.