

La evaluación de los procesos de aprendizaje en el primer año de una carrera docente

Estudio de caso: Primer Año del Profesorado de Inglés del Profesorado Superior de Lenguas Vivas en la Provincia de Salta

**Rosanna Caramella¹, Irma Larrinaga de Becker¹,
Yone Analía Olivera de Bravo¹, Marina Pinkowski¹**

Resumen

En esta investigación se aborda la problemática de la evaluación de los aprendizajes en el Primer año de la carrera de Profesorado de Inglés, a partir de la detección de las dificultades de los alumnos frente a la situación de evaluación de sus aprendizajes. Esto llevó al equipo a proponerse indagar en profundidad sobre distintas cuestiones que configuran el acto de evaluar: cuál es el posicionamiento de los docentes en relación con este tema, qué es lo que evalúan –o qué creen evaluar–, a través de qué estrategias, y en qué momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el objetivo de producir conocimiento sobre el tema, tratando de develar los supuestos y concepciones que subyacen a las prácticas docentes, esta investigación se centró en el análisis de las prácticas evaluativas. Para ello se recurrió a una serie de instrumentos de recolección de información, la que fue analizada desde un enfoque metodológico de carácter cualitativo interpretativo.

Entre los principales resultados obtenidos, se puede señalar la existencia de un delicado divorcio entre lo que se entiende por evaluación y cuál es su función en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por una parte, y el acto de evaluación que se concreta en la práctica docente, por la otra. Esto representa un desafío a ser abordado institucionalmente, sobre todo si se tiene en cuenta que se trabajó sobre una población de primer año de una carrera docente, con todo lo que representa un alumno inicial y sus dificultades de inserción en el nivel.

Palabras clave: evaluación - evaluación en aprendizaje de Lengua Inglesa - evaluación en el Nivel Superior de Formación Docente

¹ Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6007, Salta.

El presente artículo contiene el informe del Proyecto de Investigación N° 423 del Instituto Nacional de Formación Docente, presentado en abril de 2011 y con dictamen final de evaluación (aprobado, recomendado para publicación), octubre de 2012.

Introducción

En el Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta se vienen desarrollando, desde hace varios años, distintas acciones tendientes a mejorar la formación de los futuros profesionales; entre ellas, un lugar importante es ocupado por ateneos, talleres y proyectos que permiten profundizar la reflexión sobre las prácticas docentes.

En este marco, el equipo inició, en el año 2004, un proceso de investigación en sucesivas etapas que comenzaron abordando la problemática de la articulación entre los campos de formación en el Profesorado de Inglés. Se siguió con una revisión de la práctica pedagógica desde todos los aspectos implicados en ella: contenidos, estrategias metodológicas, evaluación... Se determinó que era necesario avanzar en la construcción de una grilla de competencias que estableciera los criterios de mínima –tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico– que deben ser alcanzados por los alumnos al término de cada año de su carrera (2005). En relación con este instrumento y para el caso de la lengua extranjera, se tomaron como modelos las grillas establecidas para los exámenes de competencias de los distintos idiomas de la Comunidad Europea, y otras utilizadas en centros de estudios de Estados Unidos para enseñanza de inglés como lengua extranjera. Con esto en la mano, se realizó el análisis de contenidos de los programas de lengua extranjera de nuestro plan de estudios y se fueron estableciendo las competencias básicas a ser alcanzadas en cada una de las macrohabilidades lingüísticas –escucha, habla, lectura, escritura.

La socialización y discusión entre el cuerpo docente de esas grillas constituyó el núcleo central de un tercer trabajo (2006). A pesar de todo lo realizado –análisis de las grillas con los docentes, reformulación de algunos campos, formas de aplicación, toma de decisiones,

planificación de acciones–, no fue posible lograr el involucramiento de todos los docentes; en general, se mostraron reticentes a discutir y analizar los criterios e instrumentos de evaluación que cada uno aplica en el aula. Esto indujo al equipo a plantearse la necesidad de circunscribir el campo y comenzar la aplicación práctica y concreta en un espacio determinado, que estaría conformado por los docentes de primer año de asignaturas del campo de la lengua extranjera y del campo pedagógico, lo que constituyó un cuarto proyecto de investigación (2007). Se trabajó a lo largo del año escolar con la enseñanza de las asignaturas a la luz de las competencias establecidas, luego de que fueran redefinidas, ajustadas y consensuadas entre los docentes. Esto culminó con una evaluación final que no arrojó resultados positivos, tanto en la aplicación como en el producto final.

Todo lo realizado llevó al equipo a poner el foco de la indagación en la concepción desde donde se evalúa, que es desde donde se resignifican los contenidos y estrategias de enseñanza, y se coincidió en la necesidad de lograr criterios más integrados entre las áreas desde el 1° año de la carrera.

La práctica del docente en el aula configura la práctica evaluativa que ese docente implementa y que incide en los aprendizajes de sus alumnos. Por lo tanto se precisa conocer de manera más profunda las estrategias de evaluación de los docentes y su vinculación con los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En este contexto, se planteó una cuestión particularmente relevante en el primer año de la carrera de Profesorado de Inglés: la detección de dificultades de los alumnos frente a las situaciones de evaluación de sus aprendizajes, lo que podía entenderse como una de las causas del alto porcentaje de abandono y del escaso índice de aprobación de las distintas asignaturas.

Se recogieron inquietudes de la población estudiantil de las distintas divisiones del primer año sobre las formas, tiempos e instrumentos de evaluación propuestos por los docentes; problemas a la hora de comprender las consignas y desconocimiento de los criterios de evaluación y las competencias requeridas para la promoción de cada espacio curricular; desajustes entre lo enseñado y lo exigido en el momento de la evaluación, sea ésta parcial o final.

Por otra parte, desde las prácticas de los docentes era claramente observable una gama muy amplia de concepciones que van desde una actitud individualista, no compartida entre los pares, que en muchos casos incluso sólo reitera viejos estilos y modelos de evaluación en los que no es posible determinar una conceptualización sobre el tema; hasta posturas reflexivas que tienen un claro fundamento epistemológico.

Esta percepción nos llevó a formular los siguientes interrogantes:

- ¿Qué concepciones de evaluación configuran las prácticas docentes?
- ¿Qué se evalúa?
- ¿Qué estrategias de evaluación utilizan los docentes del Primer Año de la carrera de Profesorado de Inglés –área pedagógica y disciplinar–?
- ¿En qué momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje se evalúa?

Todo ello constituyó el fundamento de la elaboración de nuestro proyecto de investigación, el que puede resumirse en la siguiente pregunta:

¿Cómo se produce la evaluación de los aprendizajes de los alumnos del Primer Año de la carrera de Profesorado de Inglés en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta?²

El marco teórico en el cual se encuadra esta investigación da sustento a los interrogantes planteados acerca del concepto, el contenido, las estrategias y los tiempos de la evaluación.

El concepto de evaluación ha variado profundamente en las últimas décadas del siglo pasado y comienzos del actual. Apremiar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los términos que más se le asociaron. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Álvarez, 2000).

Sin embargo, es frecuente encontrar prácticas educativas en las que se implementan estrategias de aprendizaje muy innovadoras, pero las mismas van acompañadas de estrategias de evaluación tradicionales. Esto refleja la necesidad de una continuidad en la búsqueda y construcción de herramientas que permitan realizar el proceso evaluativo de acuerdo con las novedades que se hacen presentes en la clase, para propiciar aprendizajes significativos, colaborativos y cooperativos.

Por otra parte, 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 (Zavalza, 2002).

Según Litwin (1997; 84-95), las nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica señalan principios que fomentan la comprensión, abordajes para la enseñanza que emergen de la investigación cognitiva, dispo-

² En adelante, nos referiremos sólo a «alumnos» y «docentes», entendiendo que se trata del campo de análisis ya especificado.

siciones del buen pensar y características de una enseñanza que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico. Analizar la evaluación desde esta perspectiva significa reconocer las posibles maneras de comprender, tanto por parte de los docentes como de los propios alumnos. Ese proceso de reconocimiento puede conformar también un proceso de conocimiento que se integrará a la situación de enseñanza.

A la luz de estas consideraciones teóricas, se identifican perspectivas diferentes de la evaluación de los aprendizajes. Howard Gardner (1995) señala las características de un nuevo enfoque sosteniendo que debería ponerse énfasis en la evaluación y no en el examen, en tanto que 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 implicaría 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.

De todo lo expresado se desprende que el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable, conceptos que desarrolla, entre otras cuestiones, Alicia Camilloni (Camilloni et al., 1998).

Una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se tendrán en cuenta para analizar el nivel de la producción: reproducción de información—obtenida en clases o a partir de lecturas—, resolución original de problemas o resolución que evidencia un sistema de aplicación, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de diferentes niveles de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etc. Construir y exponer los criterios tam-

bién permite reconocer si existen criterios implícitos referidos a las normas de presentación, prolijidad u ortografía, y cuál es su valor. Todo ello permite identificar el grado de progreso de los estudiantes.

La evaluación se transforma en un acto de construcción de conocimiento en el que no comparamos lo incomparable, sino que cada alumno, a partir de conocer la buena resolución—la del experto—, construye su propio conocimiento referido a su actuación, contemplando sus hallazgos y sus dificultades.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; forma parte del proceso. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta..., entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 1996).

La condición para que esto ocurra es que se conciba la tarea educativa como una propuesta que se pone a consideración de sus actores, quienes la ejercen con autonomía responsable y transformadora. Por ello, es posible entenderla menos como un tranquilo y organizado campo de certezas, y mucho más como un apasionante espacio generador de interrogantes.

Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianidad de profesores y alumnos. Es el núcleo mismo de trabajo con el conocimiento y es una actividad evaluativa.

Pues bien, retomando nuestra formulación, se establecieron los siguientes:

Objetivos generales

- Producir conocimiento sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alum-

nos del Primer Año del Profesorado de Inglés.

- Difundir los resultados de la investigación entre los docentes de las distintas carreras que se brindan en la institución.
- Propiciar futuras líneas de trabajo para incidir en la reconfiguración de las prácticas evaluativas en la institución.

Objetivos específicos

- Analizar las estrategias de evaluación utilizadas por todos los docentes del Primer Año objeto de estudio.
- Analizar la relación entre las estrategias y herramientas de evaluación y los resultados de aprendizaje de los alumnos del Primer Año.
- Generar conocimiento acerca de los supuestos y concepciones implícitas sobre la evaluación que operan desde las prácticas docentes.

Para alcanzar estos objetivos se recurrió a la recolección de información a través de cuestionarios a docentes, encuestas a los alumnos y documentación institucional. Los datos obtenidos fueron confrontados y analizados a la luz del marco teórico expuesto.

Metodología

En cuanto al enfoque metodológico, se optó por un paradigma cualitativo interpretativo, que permitiera la indagación de los hechos y su comprensión en un contexto específico: el primer año de una carrera de formación docente.

En las diferentes instancias del proceso investigativo se tuvieron como referentes básicos los siguientes aspectos:

- El planteamiento del problema de investigación.
- Las preguntas de investigación.
- Los objetivos.
- Las estrategias metodológicas.

Si bien en un primer momento se había decidido realizar la indagación en las tres comisiones de primer año de la carrera, finalmente, se optó por acotar el campo a una sola de esas comisiones, de manera de poder realizar un análisis riguroso de los datos que se obtendrían a través de diferentes instrumentos de recolección. La cantidad de alumnos participantes en el proceso fue de 50 a 70, según las materias; con un total de 8 materias y 8 docentes.

Se utilizaron las siguientes fuentes de información:

Encuestas a alumnos. Se elaboró un instrumento de características semiestructuradas para ser aplicado en la población del primer año seleccionado, lo que se hizo a mediados del mes de noviembre de 2009. Es importante señalar que la oportunidad fue intencionalmente fijada de manera que en las respuestas de los alumnos se observara el análisis de aprendizajes, estilos y metodologías, independientemente de los resultados finales.

Se organizaron grupos de 3 a 4 integrantes; cada grupo debía completar una encuesta por cada docente. Se entendió que al favorecer el análisis interactivo para elaborar las respuestas, lo producido por los alumnos tendría mayor representatividad, como de hecho creemos que sucedió al leer sus escritos.

Cuestionarios a docentes. Originalmente se había pensado realizar entrevistas grabadas. Esto no fue posible porque se carecía del tiempo necesario dada la proximidad de la finalización del ciclo lectivo. Se optó entonces por elaborar un cuestionario de preguntas abiertas en las que el docente pudiera expresarse sobre distintas cuestiones en torno al problema «evaluación».

Documentación institucional: planillas de regularidad de las distintas asignaturas; actas de exámenes finales; base de datos con información sobre los índices de cursado/deser-

ción, regularización y aprobación de las materias hasta setiembre de 2010.

También se consultaron los programas de las distintas asignaturas a fin de recabar información sobre instrumentos, criterios y tiempos, según la planificación de cada docente al comienzo del año.

Los datos obtenidos de estas fuentes fueron confrontados entre sí con el objeto de determinar el grado de correspondencia entre lo que manifestaron los alumnos y docentes y los resultados obtenidos en el cursado y en las evaluaciones finales.

La evaluación desde la práctica de los docentes, la experiencia de los alumnos y los resultados académicos

El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica y desde el hacer cotidiano en el aula.

En esta investigación nos centramos en el estudio del tema en relación con las prácticas de los docentes y sus implicancias en los resultados que obtienen los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo del primer año de su carrera.

Nos interesa ahora presentar la información recogida y analizarla a la luz del marco teórico en que se inscribe este estudio.

- La evaluación como componente de la programación didáctica. Evaluación de los aprendizajes

Ya se señaló en la explicitación del marco teórico que la evaluación, desde una perspectiva didáctica debe retroalimentar el proceso

de enseñanza e integrarse al proceso de aprendizaje, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico. Es un instrumento indispensable y altamente significativo del que dispone el docente para orientar y reorientar su práctica en el aula.

Los docentes señalan:

...la evaluación cumple con la función de diagnosticar... proyectar el avance de los estudiantes con respecto a los contenidos estipulados para tratar durante el año»... (PI)³

...la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje...es un componente más de aprendizaje para el docente»... (PP)

Pero las respuestas de los alumnos nos permiten reconocer que no se cumple cabalmente con esto que se formula de manera teórica, pues sienten que el desarrollo de la asignatura es demasiado vertiginoso, que esto no les permite «apropiarse de los contenidos», que transcurre demasiado tiempo entre la realización de prácticos y parciales y la devolución de los resultados, lo cual tampoco les permite identificar los nudos problemáticos que se presentan en su aprendizaje.

- Los exámenes como componente central de la evaluación, si bien se reconocen otras formas de evaluación significativas

Se focaliza aquí en la nueva perspectiva que presenta la dicotomía «evaluación vs. examen». Frente a la práctica habitual de identificar evaluación con exámenes parciales y prácticos, Gardner plantea la necesidad de encontrar momentos, instrumentos y materiales que se adecuen a las posibles diferencias indivi-

³ La sigla PI identifica a un docente de Inglés; PP, a uno del Área Pedagógica.

duales de los alumnos, propiciándose de esta manera una «evaluación natural», es decir, la evaluación como parte natural de un proceso, y no como un mero instrumento de medición con una carga negativa que muchas veces impacta sobre las posibilidades del alumno de responder adecuadamente.

Dicen los docentes:

...la evaluación se realiza de dos maneras: una formal bajo los nombres de prácticos y parciales, ...los estudiantes son notificados de los temas y las fechas son negociadas... La otra forma es la participación en clase sobre las tareas asignadas... Se trata de acompañar a aquellos estudiantes que necesitan más apoyo... (PI)

...a lo largo del proceso, con trabajos prácticos semanales... con devoluciones, orientación y tutorías... (PP)

...a través de una evaluación continua, de proceso y de resultado, teniendo en cuenta la participación en clases, ...la realización de trabajos prácticos, trabajos de campo, la apropiación de contenidos y los cambios actitudinales en el proceso formativo» (PP)

Los alumnos piden que se les corrijan los trabajos con «más rapidez», piden también «más tiempo para la realización de las pruebas y accesibilidad para consultas antes de las evaluaciones», «más tiempo para la apropiación de contenidos», «más práctica sobre lo aprendido» antes de su evaluación (es necesario recordar que se trata de una carrera de formación en lengua extranjera, por lo que el tiempo que se le otorga a la práctica de los contenidos y habilidades lingüísticas es fundamental para asimilar e incorporar las estructuras de la lengua).

- Las prácticas de la evaluación: del con-

trol a la mejora de los procesos formativos

Si el docente realiza su trabajo de enseñanza focalizando y haciendo focalizar al alumno la necesidad de ir permanentemente reflexionando y haciendo consciente lo que se va entendiendo y asimilando —o no— durante ese proceso, la evaluación adquiere verdaderamente su calidad de parte integrante del trayecto formativo.

Dicen los docentes:

...la evaluación en nuestras prácticas se reflexiona desde las reuniones docentes... con los docentes del Trayecto de las Prácticas... se genera un espacio de reflexión, de intercambio y de encuentro.» (PP)

...los estudiantes pueden comentar sobre las prácticas realizadas durante las clases y sugerir mejoras...» (PI)

...se llevan a cabo evaluaciones orales, evaluaciones de reconocimiento auditivo... Se considera la opinión de los estudiantes en las evaluaciones»... (PI)

...la evaluación es intrínseca al proceso de enseñanza, se tienen indagaciones, participaciones espontáneas, interpretaciones de casos, viñetas. Se evalúa lo aprendido y lo no aprendido.» (PP)

...[la opinión de los alumnos] permite modificar o adaptar la actividad para el próximo año. O... plantear nuevamente un ejercicio en un nivel acorde al grupo» (PI)

Los alumnos piden mayor comunicación de parte de los docentes y más amplia explicación de los temas, más participación y dinámicas más activas en las clases, que se desarrollen los temas y se expliquen los textos, que se expliquen más los contenidos y no esperar que el alumno sea «autodidacta» frente a la bibliografía. Incluso llegan a señalar problemas de mal trato de parte de algunos docentes, que ellos interpretan como una falta de respeto a su propia opinión.

- Los momentos para la evaluación

Concebir la tarea de evaluación como un apéndice final –de cada tema, de cada unidad del programa, o del proceso completo de la disciplina– plantea en realidad un divorcio con lo que se viene analizando en cuanto a la necesidad de su presencia durante todo ese proceso; la evaluación debería formar parte del núcleo mismo del trabajo con el conocimiento, es inherente a la adquisición del conocimiento.

Los docentes señalan que realizan evaluaciones en diferentes momentos: al comienzo de clases, durante la semana, al finalizar un contenido; hablan de evaluación inicial, de proceso y sumativa, de evaluación continua, final y de evaluación al ingreso en la carrera, como estrategia institucional.

De lo expuesto hasta aquí, se hace evidente la ausencia de un componente clave en la evaluación: la formulación de criterios a partir de los cuales se decide un momento para evaluar, qué evaluar, con qué instrumentos, a la luz de qué parámetros.

En general, los docentes no hacen referencia, ni en sus respuestas a cuestionarios, ni en sus programas de cátedra, ni en el trabajo en el aula –según lo que expresan los alumnos– a la formulación y explicitación de criterios de evaluación. Así, la evaluación queda reducida a su aspecto más formal y externo, a su dimensión de medición de contenidos aprendidos, a una condición para regularizar la asignatura, con porcentajes y cantidades de prácticos y parciales para aprobar, sin que se verbalice específicamente su valor como elemento central en el proceso de aprendizaje.

En los programas o proyectos de cátedra, se explicitan las formas de evaluación y los tiempos, siempre bajo el título de «Condiciones para regularizar la asignatura»; en algunos casos, muy pocos, se establecen algunos criterios generales.

Respecto del análisis del rendimiento académico de los alumnos, esto no nos sirvió a la hora de cruzar la información. Se cotejaron los porcentajes de regularidad en cada asignatura respecto de la cantidad de alumnos que efectivamente las cursaron, con el porcentaje de aprobación en el término de 6 turnos de examen a lo largo de un año y medio.

Las cátedras en las que los alumnos señalaron mayores dificultades en sus respuestas a la encuesta –tanto en el desarrollo de las clases como desde sus limitaciones personales–, presentan altos índices de regularidad y aprobación. En cambio, aquellas cátedras en las que reconocieron la presencia de docentes fuertemente comprometidos, dinámicos, con un importante componente de comunicación, etc., los resultados fueron considerablemente menos halagüeños.

Esto, creemos, hace evidente la necesidad de empezar a indagar en otros factores que inciden en los resultados; entre ellos, la diferencia entre lo que significa promocionar o aprobar una materia y, por el contrario, la calidad de los aprendizajes construidos en ese campo; la distancia entre el decir y el hacer del docente; y otros factores de fracaso o deserción de distinta índole, incluso ajenos a la institución educativa.

Si bien los profesores dan cuenta en sus formulaciones del «deber ser» respecto de la problemática de la evaluación, surge de todo lo analizado y de la confrontación de los datos obtenidos que esos conceptos teóricos no están presentes de manera sistemática y reflexiva en el momento de planificar la evaluación de sus asignaturas. No se establecen ni explicitan los criterios de evaluación y, por lo tanto, no se tienen en cuenta criterios claros cuando se construyen los instrumentos de evaluación y se planifican tiempos.

A pesar de que se explicita la idea de que la evaluación debe formar parte del proceso de

construcción del conocimiento para el alumno, a la vez que de información válida y confiable para el docente, sin embargo, en el ámbito de las prácticas áulicas, la evaluación, en muchos de los casos, se reduce a la toma de pruebas –prácticos, exámenes parciales, exámenes finales– como única instancia e instrumento de evaluación. De todas maneras, esto que se comprueba en general presenta algunas –pocas– situaciones diferentes: en algunos proyectos de cátedra y en la información recogida en planillas de regularidad es posible observar una planificación clara de evaluación de proceso. Es decir, algunos profesores sí utilizan múltiples modos de recolección de información sobre la situación de aprendizaje de sus alumnos.

También debemos reconocer que existe un cúmulo de factores que se confabulan para desarticular las prácticas. Algunos de ellos: la cantidad de alumnos/cátedras que atiende cada docente; la designación de los docentes por horas cátedra y no por cargos; la cantidad de horas cátedra que puede tener un docente (en la Provincia de Salta, se admiten hasta 50 horas reloj, es decir, sesenta y seis horas cátedra «como máximo»); el número de días de clase caídos por feriados y asuetos. Todo esto no pretende justificar, sino aportar otros elementos a ser tenidos en cuenta.

Conclusión

Como culminación de nuestra indagación, retomamos las preguntas que nos hicimos al principio y buscamos darles una respuesta a la luz de los objetivos planteados.

Respecto de cuáles son las concepciones que configuran las prácticas docentes, lo primero a señalar es que, en general, se considera a la evaluación como un componente externo al proceso de enseñanza, como el cumplimiento de un requisito institucional –el docente debe

dar cuenta de si el alumno promueve, regulariza o queda libre, cargando en una planilla los resultados de las pruebas realizadas. Es preocupante entender que esto es así, a la par que se formulan respuestas muy conceptuosas sobre qué significa evaluar o qué función cumple la evaluación en sus prácticas de enseñanza, lo cual implica una fuerte paradoja entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace; tal vez el docente malinterpreta el significado de esos conceptos o cree estar actuándolos correctamente cuando los equipara a lo que maneja más fácilmente, en algunos casos, a lo que vivió a lo largo de su propio trayecto formativo.

En cuanto a qué se evalúa, entendemos que se pone el foco en la reproducción: reproducción de contenidos, de estructuras gramaticales, de conceptos teóricos del campo pedagógico, sin que entre en consideración el contexto de aplicación del conocimiento que se adquiere.

Se dice que las estrategias que se implementan son diversas, adecuadas a los contenidos que se busca evaluar, tratando de contemplar las diferencias personales de los alumnos, pero, en la realidad, no queda claro que esto sea así. Las instancias e instrumentos de evaluación son iguales para todos, lo mismo que los tiempos, a lo sumo es posible que el alumno que no alcanza los estándares fijados por el docente (explicitados o no), pueda ir a una instancia de recuperatorios.

Se insiste en señalar que la evaluación que realiza cada uno de los docentes es de proceso y de resultados, pero lo que se observa con mayor frecuencia y regularidad es esto último, es decir, que se evalúan los resultados. En este sentido, también es importante tener en cuenta que el sistema exige al docente una evaluación final que determine si el alumno promueve o no la asignatura. Si no lo hace, debe recurrar desde el principio o rendir en condición de libre, sin que exista, por ejemplo, la posibili-

dad de que pueda completar al año siguiente su trayecto formativo en ese campo o disciplina desde donde quedó.

Cómo se produce entonces la evaluación de los aprendizajes de estos alumnos en su primer año de carrera.

Hemos señalado que al concepto de evaluación se le atribuyen diferentes significados, algunos muy cercanos entre sí, otros ampliatorios, otros complementarios: apreciar, estimar, analizar, valorar, juzgar, calificar, medir... Desde la perspectiva de la didáctica, evaluar significa atribuir un valor a los actos que dan cuenta de los aprendizajes de los alumnos, lo que se constituye en un campo privilegiado desde el cual problematizar las prácticas docentes.

Desde nuestra experiencia investigativa entendemos que todavía la evaluación sigue vinculada fuertemente a la medición, la acreditación, la promoción. Son escasos los espacios desde donde el alumno puede vincular la evaluación con el proceso interno de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o de la comprensión o la transferencia de conceptos o temas. Por el contrario, es frecuente observar la creación de situaciones estereotipadas al momento de evaluar los aprendizajes, muy distantes de su contexto de enseñanza.

En nuestra reflexión vale considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico, pero, si es presentada como una actividad «pedagogizada», es decir inventada sólo para la enseñanza, no implica ningún atractivo para los estudiantes, no los compromete ni social ni cognitivamente y cobra un valor totalmente extrínseco. Así, en su recorrido por las prácticas evaluativas, los alumnos conceptualizan la evaluación como estrategia del docente para medir la reproducción de los conocimientos y el almacenamiento de la información.

En cambio, la evaluación tendría que ser

el recurso fundamental para favorecer en los alumnos el desarrollo de sus producciones, permitiéndoles reconocer los diferentes modos de representación en que se pueden expresar los procesos de producción del conocimiento.

La confrontación de la literatura teórica y las producciones académicas con las investigaciones en terreno, los datos y las condiciones de materialización de las prácticas pone al desnudo situaciones paradójicas y contradictorias, una suerte de tensión entre teoría y acción, entre discurso normativo y realidad; pero es necesario e ineludible atribuir nuevo sentido y valor a la evaluación desde la práctica docente; el docente debe incorporar a su práctica la concreción de todo lo que en su discurso es la evaluación.

Se hace necesario, entonces, trabajar en la institución para que se instale la evaluación de los aprendizajes como una práctica genuina, en los momentos más adecuados, desde una comprensión y una construcción comprensiva de los criterios evaluativos, definiendo los objetos de evaluación a partir de las finalidades formativas, teniendo en consideración el contexto, y desde un posicionamiento político y ético en la utilización de los resultados.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2000.
- Camilloni, A. W. de; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Díaz Barriga, Á. *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM, 1993.
- Domínguez, G. *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires: Fundec, 2000.
- Entwistle, N. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, 1991.

- Gardner, Howard . *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Litwin, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- Perrenoud, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata, 1990.
- Zabalza, M. A. *Diseño curricular en la Universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea, 2002.

