

Diálogos entre Comunicación y Evaluación. Una perspectiva educativa

Susana Celman¹ | Virginia Olmedo²

A Edith Litwin, *in memoriam*

Resumen

En este artículo intentaremos pensar los procesos comunicativos en el interior de los procesos evaluativos que ocurren en las instituciones educativas situadas. La comunicación es visualizada como el vehículo educativo necesario para hacer públicos sentidos, razones y prácticas, donde 'lo común' es esto que pasa entre docentes y estudiantes en los diferentes encuentros y espacios de interacción. Entendemos que los procesos comunicativos habilitan espacios donde se tejen las intersubjetividades cognitivas y sociales pero, cuando esto ocurre de acciones evaluativas vinculadas con la acreditación de conocimientos curriculares, su impacto aumenta considerablemente. La intención es analizar reflexivamente la relación entre comunicación y evaluación porque tenemos indicios de que en ese espacio se juega algo del orden de lo político, lo ético y lo educativo. Para ello, compartiremos nuestros argumentos sobre una matriz evaluativa enmarcada

Summary

In this article we will try to think about the communicative processes to the interior of the testing processes that take place in the located educational institutions. Communication is visualized as the necessary educational vehicle to make senses, reasons and practices known, in which "The thing in common" is the process that take place between teachers and students in the different encounters and spaces of interaction. We think that the communicative processes create spaces where the social and cognitive intersubjectivities are built, but this impact is considerably stronger when they point to the inside of the testing actions related to the acquisition of the knowledge that belongs to the curriculum. The aim is to analyze in a thoughtful way the relationship between communication and testing because there are hints that indicate that something related to the political, ethical and educational aspects, is involved. So we will share

en una perspectiva de Evaluación Educativa.

Docentes y estudiantes, diferentes en saberes y prácticas, convocados en un tiempo y espacio, nos igualamos en la posibilidad de participar en los distintos modos de construir conocimiento y el derecho a tomar la palabra. Por ello, pretendemos dialogar para construir códigos comunes, escuchando otras voces y teniendo presente que son los lectores quienes construirán nuevas interpretaciones y significados.

La idea central es que participar y suscribir la propia evaluación les permite a los sujetos regular sus itinerarios de aprendizaje a partir de conocer y conocerse en esa situación. Es una praxis que amerita ser enseñada y aprendida como acción ciudadana en tanto se transite de la heteronomía a la autonomía.

Palabras clave: Evaluación Educativa – Comunicación – Prácticas Docentes - Educación Democrática.

our arguments about a Testing pattern delimited by an Educational testing perspective.

Teachers and students with different knowledge and experiences, sharing time and space, get equal as they participate in the different ways of building knowledge and expressing their own thoughts. Therefore we are trying to have a full intercourse to build common codes listening to others; having in mind the readers who are the ones who will create new interpretations and meanings.

The central idea consist of allowing the subject to get acquainted with their own learning processes, thanks to their own participation and testing recognizing themselves in such a situation. It is a praxis which deserves to be taught and learnt as a civil act only if there is a transforming process going from heteronomy to autonomy.

Key words: Educational Testing – Communication – Teaching practices – Democratic education.

Fecha de Recepción: 10/10/2010 Primera Evaluación: 21/11/2010 Segunda Evaluación: 12/02/2011 Fecha de Aceptación: 12/02/2011

Un relato a modo de introducción

Coordinando un taller en una escuela de nuestra ciudad en torno a la evaluación de los aprendizajes, construimos una historia que nos permitiera iniciar el diálogo con los profesores a partir de un relato. En él se narraba la preparación de una clase de Física por su profesor, a quien llamamos Julián Alarcón y apodamos Pepe. Ya en el taller, leído el caso, los docentes presentes preguntan, refiriéndose a Pepe: “¿Por qué es tan inseguro?”. Esta interpelación nos sorprendió. Ninguna de nosotras pensamos que estábamos retratando a un profesor ‘inseguro’. Intentamos, más bien, presentar las reflexiones y opciones que creíamos usuales cuando un docente analiza posibilidades y arma su próxima clase: busca información en distintos medios, considera alternativas de organización de los contenidos, recupera viejos esquemas, recuerda sus primeras prácticas de enseñanza, consulta a otros colegas antes de entrar al aula y comenzar a trabajar con el grupo.

Estas acciones, que a nuestro entender son de carácter evaluativo en tanto se analizan opciones, se juzga su valor y se toman decisiones habituales al momento de construir la propuesta didáctica, fueron significadas como rasgos de alguien que no sabía qué hacer para enseñar. Inmediatamente tomamos conciencia del cruce de interpretaciones generadas. Lo que para nosotras era un caso interesante y rico en apreciaciones reflexivas, decisiones concientes e

incertidumbres educativas para otros caricaturizaba a un docente que no se animaba a tomar sus propias decisiones y asumir sus acciones con valentía pedagógica. Este episodio nos retrotrajo al núcleo duro de una problemática que, desde hacía un tiempo atrás ocupaba parte de nuestras lecturas y reflexiones compartidas, especialmente al integrar una cátedra en el Profesorado de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Si cada persona, desde sus experiencias y marcos referenciales, lee una situación significándola, es precisamente en la comunicación que es posible explicitar y poner en común estas argumentaciones, cuyas diferencias emergen y nos permiten encontrarnos frente a otros sujetos y significados. Esta cuestión nos parece importante para pensar el complejo campo de la Evaluación Educativa desde una perspectiva democrática y democratizadora, porque consideramos que en ella se juegan no sólo comprensiones y sentidos diversos sino también, a partir de su formulación, se toman decisiones que involucran a sujetos e instituciones.

En este artículo intentaremos pensar los procesos comunicativos en el interior de los procesos evaluativos, entre profesores y estudiantes en las instituciones escolares. Entendemos que en los procesos comunicativos se habilitan espacios donde se tejen las intersubjetividades cognitivas y sociales pero cuando esto ocurre al interior de acciones evaluativas vinculadas

a la acreditación de conocimientos curriculares, su impacto aumenta considerablemente.

La organización que, a continuación se presenta, no es casual. Pretendemos trabajar con ciertos interrogantes que se constituyen en nuestra trama argumentativa y que podrían permitirle al lector, transitar estas problemáticas y animarse a rever sus prácticas. La intención es analizar reflexivamente la relación entre comunicación y evaluación porque tenemos indicios de que ahí se juega algo del orden de lo político, lo ético y lo educativo.

¿Por qué focalizar en la comunicación?

Diversos autores³ y nosotras mismas en trabajos anteriores⁴, hemos sostenido la importancia de una evaluación educativa democrática y participativa cuyos enfoques nos hablan de *los otros* como sujetos con problemáticas propias y construcción de decisiones situadas. Sin embargo, en las instituciones educativas, parece ser que es sólo el docente quien decide qué, cuándo y cómo enseñar algo para que otros lo aprendan. Esto ocurre aun cuando sabemos que su esfera de acción no es absoluta y su espacio de autonomía está delimitado por los diseños curriculares y las normativas que incluyen su tarea y su asignatura.

En este sentido, podríamos convenir que cada propuesta educativa adquiere, de la mano del profesor, su sello particular. Y es el mismo docente quien diseña y pone en práctica las estrategias

evaluativas desde su marco referencial. Pero es importante recordar que estamos hablando de evaluar los aprendizajes *de los estudiantes*; el que ellos han construido o están a medio camino de hacer; el que están en condiciones de realizar; el que se animan a proponer; el que colecte sus trayectorias; el que les permita mirar a futuro; el que desean o no se atreven a desear.

Si aceptamos la no identidad entre lo que se enseña y lo que se aprende, es lógico atribuir tanto al docente como a los estudiantes la opción de intervenir en los procesos educativos comunes. E intervenir es, en este caso, poder hablar, opinar y tomar partido sobre el conocimiento. Es desde allí que la comunicación es visualizada como el vehículo educativo necesario para hacer públicos sentidos, razones y prácticas, donde lo *común* es esto que pasa *entre* docentes y estudiantes en los diferentes encuentros y espacios de *interacción*.

Solemos recoger en las aulas frases tales como: “En la próxima clase hay evaluación”, “En el examen entra la Unidad IV”, “La prueba es individual”... En las evaluaciones los docentes recurrimos a la comunicación frecuentemente para *informar* qué, cuándo y cómo se realizará una prueba. Es menos frecuente entablar un *diálogo* para poner en común aquellas cuestiones que implican tomar decisiones sobre lo que consideramos valioso de ser evaluado y el modo de hacerlo. En estas escenas, que se suceden durante la elaboración, realización y calificación de las evaluaciones, priman los monólogos. Son prácticas autocentradas en el

profesor que, en algunos casos, no logran comprender cuáles, cómo y por qué los estudiantes construyen aprendizajes diversos a partir de una misma situación de enseñanza.

Estamos dejando traslucir intencionalmente que una idea central en nuestra argumentación es acentuar el rol de la evaluación como proceso de comunicación y autorregulación⁵. Sostenemos, desde el punto de vista teórico y redoblamos la apuesta desde las experiencias transitadas, que participar y suscribir la propia evaluación les permite a los sujetos regular sus itinerarios de aprendizaje a partir de conocer y conocerse en esa situación. Es una praxis que amerita ser objeto de enseñanza, que se aprende en ese hacer reflexivo y es valiosa como acción ciudadana en tanto los estudiantes transiten en ese espacio que va de la heteronomía a la autonomía. De ahí que focalicemos en la comunicación como encuentro entre diferentes, aunados por algo que merece ser trabajado en común: el conocimiento como objeto cognitivo y los modos de construirlo como posible conflicto social.

Cabe advertir al lector desprevenido que cuando aludimos a la comunicación no estamos refiriéndonos sólo a lo que circula de manera verbal, sino que entendemos que las acciones comunicativas no verbales, muchas veces, nos brindan una mayor cantidad y calidad de información sobre lo que entra en el espacio de lo comunicable y decible en un tiempo y lugar determinados. De este modo, el silencio, los gestos, lo visual nos permiten enriquecer aquello

que se pone en juego en la comunicación entre los sujetos, en este caso, lo educativo. La evaluación ingresa aquí, no sólo para recoger lo verbal y no verbal emergente de los procesos comunicativos y educativos, sino también para señalar el sentido ético-político que asumen. Prácticas donde *tomar la palabra y construir argumentos* son actos ciudadanos, donde *respetar los silencios* genera climas de confianza, donde *escuchar a los otros* invita a considerar sus puntos de vista, donde *interpretar* ayuda a reconsiderar los conflictos sociocognitivos y comprenderlos.

Y, si del aprendizaje se trata, son los propios estudiantes quienes tienen algo para decir sobre por qué hicieron ciertos trabajos y cómo arribaron a esos procesos. Narrarlos y comprenderlos a través de la evaluación posibilita dar cuenta de las relaciones establecidas y de los sentidos que asumen para los que las construyen, generando nuevos saberes y conocimientos situados. A su vez, la intención comunicativa permite su objetivación, facilita someterlos a crítica y abrir la posibilidad de transformarlos. Tenemos que convencer al otro de que es valioso proponernos realizar, por ejemplo, un trabajo que no reproduzca los cánones establecidos, que implique algún grado de creatividad y se aparte de las tradiciones. Para ello argumentamos y, al hacerlo, sometemos nuestras convicciones a la confrontación con otros puntos de vista, quizá centrados en el valor de reiterar lo conocido como garantía de saber. Es en este intercambio en donde pueden lograrse ciertos acuerdos que sostengan las tareas de enseñar y aprender.

Interpretaciones en el campo evaluativo

Reconocemos que en las prácticas del campo de la evaluación educativa –situadas, particulares, dinámicas- se involucran diferentes componentes. Referentes, criterios, enfoques metodológicos, herramientas y juicios de valor son, por lo tanto, posibles objetos que merecen ser comunicables y construidos con la participación de los estudiantes. Poner en común desde dónde nos paramos para pensar el diseño de las propuestas evaluativas, por qué la conformamos y construimos desde ese lugar y desde qué dimensiones sostenemos su validez, son cuestiones que hay que dialogar con los otros.

Referenciar nuestras prácticas evaluativas, transparentando los anclajes que las sostienen, debería ser parte del contrato pedagógico. Optar por una estrategia de enseñanza de relacionarnos con el conocimiento y privilegiar cierta forma de aprendizaje, de entender a la sociedad y el lugar de los sujetos en ella, son algunas de las manifestaciones de los *referentes* con los que construimos nuestras propuestas didácticas, que incluyen la evaluación.

De igual modo, la apreciación valorativa de los procesos de aprendizajes de los estudiantes requiere la construcción de algunos *criterios* para cada situación particular. Aquello que nos orientaba desde el punto de vista referencial, en términos generales, ahora necesita estar situado concretamente. Sin embargo, el tránsito entre los referentes y los

criterios no es algo lineal ni mecánico. Se trata, más bien, de procesos complejos de elaboración donde deberían emerger rasgos de aquellos marcos referenciales. Estos últimos son el telón de fondo del espacio educativo, donde poner en perspectiva y focalizar opciones metodológicas y, finalmente, proponer las herramientas evaluativas sensibles y pertinentes que nos permitan conocer la diversidad y cualidad de los aprendizajes.

La formulación del juicio de valor, identificada como instancia evaluativa de fuerte significación por lo que articula y los emergentes que desata, es también un vehículo que transita por los otros componentes mencionados y actúa a modo de bisagra en la apertura de nuevos momentos educativos.

En este artículo, creemos necesario advertir que todos y cada uno de los componentes de la tarea evaluativa deberían ser objeto de comunicación intersubjetiva entre docentes y estudiantes. A pesar de compartir la preocupación sobre la tiranía del tiempo escolar, queremos argumentar la propuesta de su inclusión en las agendas escolares, como cuestión a ser enseñada y aprendida por su alto valor educativo.

Emerge entonces, como una primera relación potente, la idea de *transparencia* como cualidad propia de una evaluación democrática. Poner en común referentes, criterios, líneas de acción y valoraciones por las que se opta en los diferentes momentos de construcción de las propuestas evaluativas, es a la vez requisito y condición de posibilidad para una praxis ciudadana como pretensión central de las instituciones educativas.

Conocer las reglas de juego con las que serán valoradas las acciones que nos incumben y someterlas a crítica es un derecho de todo sujeto democrático, y a la vez, un espacio de aprendizaje en la construcción de esos propios derechos. Las escuelas son, quizás, uno de los espacios privilegiados donde pueden aprenderse y enseñarse no sólo el uso de estos derechos sino también descubrir o reconocer nuevas problemáticas que aludan a demandas de nuevos reconocimientos. Esto abre, además, la posibilidad de poner en discusión por qué es necesario y valioso ocuparse y trabajar en ese sentido.

Tomar la palabra y argumentar como praxis política y educativa adquiere en la evaluación un plus ético y pedagógico, porque se genera la toma de decisiones, la adhesión a posturas y la construcción de críticas reflexivas que deseamos que los sujetos educativos asuman. Sin embargo, cabe interrogarnos hasta qué punto se puede transparentar todo en la comunicación escolarizada y qué significa ser transparente en evaluación. Tenemos en cuenta, sin embargo, que la transparencia absoluta en la comunicación no existe, que hay sentidos que llegan a no ser concientes incluso para los propios sujetos y que hay límites en lo que cada grupo, cultura y época puede pensar y decir. Pero, a la vez, creemos que sólo en encuentros conjuntos se pueden acordar, confrontar, omitir, decir, develar, solapar los heterogéneos significados y diferentes sentidos de someter a evaluación algo del campo educativo.

Ser transparente en evaluación es intentar construir prácticas evaluativas en las que se pueda visualizar y discutir intencionalidades, enfoques y posturas. Ser transparente en evaluación es exponer, en el *espacio público* de la escuela, razones, referentes y criterios que sostienen nuestras decisiones como docentes. Ser transparente en evaluación implica, un ejercicio permanente de descentración donde se abren al análisis y la construcción conjunta las decisiones y acciones evaluativas que cotidianamente no son puestas en común. Nos referimos aquí a los motivos que justifican los recortes de contenidos del campo disciplinar y su organización en la propuesta didáctica; la distribución de los tiempos; los enfoques en la enseñanza; la elección los recursos y los espacios para el aprendizaje; las actividades priorizadas, así como también la elaboración de las propuestas evaluativas situadas.

Creemos que en todas las acciones mencionadas en el párrafo anterior, los docentes tenemos reconocida autoridad para actuar como sujetos educativos. Generalmente, los proyectos de cátedra son comunicados por el o los profesores al equipo de dirección de la institución escolar o al departamento de asignaturas afines, cuando estos existen. Lo que intentamos observar aquí es que es menos frecuente que esa práctica se constituya en objeto de análisis y tema de comunicación *con los estudiantes*. Se entrega el programa pero no se lo pone a consideración; se enuncian los objetivos en términos de aprendizajes

pero no se dialoga acerca de los sentidos que los estudiantes les atribuyen; se actúan diversas formas de enseñanza sin consultar con los destinatarios otras alternativas; se concluyen temas sin una reflexión conjunta sobre qué se trabajó realmente y qué pudieron recuperar y apropiarse los alumnos; se piensan y ejecutan herramientas evaluativas sin confrontar miradas sobre su coherencia, pertinencia y sensibilidad para poder conocer, en ellas, los procesos de aprendizajes construidos.

Docentes y estudiantes, diferentes en saberes y prácticas, convocados en un tiempo y espacio, nos igualamos en la posibilidad de participar en los diferentes modos de construir el conocimiento y en el derecho a usar la palabra como herramienta de poder democrático, para generar acuerdos posibles y deseables sobre nuestra tarea escolar común. Al decir de E. House (House, 1994) y MacDonald (1989), la participación en democracia nunca es igualitaria, pero su práctica democratizadora construye sujetos capaces de participar en lo público. El intento de corrernos del uso del poder vertical, descendente y centrado en unos pocos, para favorecer su circulación y análisis crítico entre todos los involucrados en el proceso evaluativo es algo difícil y complejo pero altamente deseable.

Preguntar para construir sentido

Jerome Bruner (1991) dice que los hombres, al interactuar, construyen un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en escenario desde

el cual interpretar y narrar el significado de sus acciones. Estas interpretaciones dan forma a explicaciones narrativas que posibilitan la negociación de dichos significados. Cuando en las instituciones educativas escuchamos que los alumnos “están desmotivados”, “no les importa estudiar”, “se han perdido los valores y los modelos”, “no participan”, deberíamos escucharlas como expresiones de una particular síntesis argumentativa, que expresa una manera de entender por qué no se consiguen los logros educativos previstos y deseados. El aporte de Bruner puede ayudarnos a comprender que ese es solo *un* modo de narrar lo que nos convoca y preocupa, que existen otros modos de significarlo que pueden constituirse en alternativas no sólo para su comprensión, sino que desatan modos diferentes de intervención. Así, cuando decimos que los alumnos están “desmotivados”, estamos afirmando que carecen de motivación, que la perdieron o que les fue sustraída. Si, en cambio, decimos que “hoy los jóvenes no aceptan todas las propuestas del mundo adulto” o “dudan del valor del conocimiento en un mundo de incertidumbres” estaríamos no sólo reconociendo que, como sujetos sociales construyen y actúan de acuerdo a lecturas de la realidad, sino que es tarea de las escuelas trabajar con ellos para delimitar un espacio y un trayecto en común que de sentido a la tarea en torno al conocimiento.

Cabe aclarar que estos relatos no son sólo una producción individual; las sociedades y las culturas en cada época construyen historias que pretenden

justificar los sentidos de los hechos y, al hacerlo, fundan esos sentidos en razones que comparten colectivamente y transmiten de generación en generación. Aparecen así discursos hegemónicos sobre lo *malo y lo bueno, lo valioso y lo deleznable, lo bello y lo feo* imponiéndose y transitando los espacios sociales. En las instituciones educativas, los relatos contruidos individual y socialmente nos muestran cómo los sentidos de lo escolar van tejiendo en las narrativas que, puestas en boca de quienes las habitan como sujetos, muestran lo que allí sucede. Los docentes, portamos actividades que traducen esa trama, que nos constituye y sostiene cotidianamente, muchas veces de manera invisible e inconsciente para nosotros mismos. La evaluación reflexiva y la crítica argumentada permitiría la externalización de lo implícito, el registro de las alternativas y, quizá, su transformación.

Es en este contexto que pensamos que la implementación de la *pregunta* al interior del acto pedagógico es una herramienta evaluativa importante para provocar, conocer, comprender e intervenir en los aprendizajes que se suscitan en los encuentros escolares. No aludimos aquí a la pregunta retórica con respuesta implícita o predeterminada sino la que indaga sobre los significados atribuidos culturalmente tanto por los docentes como por los estudiantes. De este modo, en la evaluación educativa es posible poner en práctica el juego didáctico de los procesos comunicativos que permitan acceder a las múltiples miradas que se elaboran acerca del

pensamiento de un autor, las diversas relaciones que se construyen en torno a un tema o concepto, las formas provisorias de representarse una idea o principio, las articulaciones que se establezcan con los temas cotidianos, las formas alternativas de resolver un problema o encarar un trabajo.

Quizá sea la instalación de la pregunta educativa lo que permita desentrañar en el diálogo comunicativo, por un lado, los relatos instituidos por la escuela y, por otro, la posibilidad de comprender las significaciones que los estudiantes construyen.

Cuando los procesos comunicativos cobran relevancia

En educación connotamos que algo es 'relevante' cuando estamos convencidos y argumentamos sobre su valor pedagógico y su importancia, casi insoslayable, en un tramo de la práctica educativa. Cuando afirmamos que los procesos comunicativos cobran relevancia en los procesos evaluativos es porque sostenemos que a partir de ellos podría crearse un clima de confianza que posibilite el intercambio y circulación de voces de aquellos que intervienen en dichos procesos.

Si bien no pueden prescribirse de manera general y abstracta ciertos momentos en los cuales radicar las acciones comunicativas, sí creemos que es primordial considerar su inclusión a lo largo de los itinerarios educativos. Usualmente, se los identifica formando parte de las instancias finales de

enseñanza y aprendizaje, ligados a la transmisión de los juicios evaluativos. Usualmente también, quisiéramos que se los incorpore en los momentos *iniciales* en donde se anticipan y convienen ciertas líneas de acción. Poner en común con el grupo el diseño y los componentes del programa de cátedra, presentándolo como el resultado de opciones realizadas previamente por los docentes, abre la posibilidad de comunicar las razones por las cuales se han tomado algunas decisiones. Si el programa es una 'propuesta' a ser completada y definida con los estudiantes, ese momento comunicacional inicial permitirá la incorporación de intereses, necesidades y prioridades expresadas por ellos.

Aceptando que en la puesta en terreno de todo proyecto educativo ocurren situaciones del orden de lo imprevisto, deberíamos poder interpretar las voces de los diferentes sujetos involucrados al intentar comprender qué va pasando. La intencionalidad centrada en la enseñanza se va transformando entre docentes y estudiantes, a raíz de la creación de aprendizajes situados y la circulación de la palabra. Por ello, el *seguimiento* como acción evaluativa se orienta a registrar de qué manera se interviene en la construcción del conocimiento sobre un tema y se establecen relaciones. Esto es importante porque es, en esas relaciones, donde se tejen los significados contextualizados y comunes que permiten nuevos y cada vez más complejos aprendizajes. No se trata, entonces, de seguir desde una lógica del control al estudiante, sino de

vigilar epistémicamente los itinerarios por los que transita para conocer y aportar en las relaciones que va estableciendo.

En los momentos de *cierre*, es frecuente que en las instituciones educativas la comunicación se vincule a transmitir la nota y sus implicancias en la acreditación. Sin caer en dicotomías reconocemos que esto es importante pero también es valioso aprovechar esta situación para recuperar los referentes que operaron desde un inicio y los criterios acordados in situ para reflexionar acerca de las producciones individuales y grupales. La *devolución*, como instancia de comunicación evaluativa *en manos del docente* -escrita, oral, individual, colectiva- permite poner en común las argumentaciones que validan los juicios educativos. Asimismo, facilita la emergencia de revisiones críticas sobre los propios criterios y referentes y los acontecimientos desatados en el proceso pedagógico.

Advertimos que no se le ha otorgado la suficiente atención a la participación de los estudiantes en la devolución comunicativa y que, además, no se la considera como una instancia de aprendizaje. Nos detenemos aquí para mostrar la importancia de esta herramienta evaluativa *en manos de los alumnos* en tanto posibilidad de reconsideración integrativa de los propios trayectos realizados y de someter a crítica reflexiva y argumentada el proyecto pedagógico que los aúna. Podrían generarse también propuestas alternativas, complementarias o superadoras, que transparenten en los estudiantes rasgos de aprendizajes

autónomos. Estas expresiones, aunque dolorosas o incómodas por ser vividas como una carencia en el ejercicio de la tarea docente, en realidad son indicios de aquello que deseamos formar, desde una perspectiva democrática: sujetos emancipados.

Las consignas ¿códigos implícitos o explícitos?

En el encuentro entre docentes y estudiantes en torno al conocimiento, interviene la evaluación para intentar condensar las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizajes. La evaluación educativa intenta provocar y recoger información de ambos para conocer, comprender, valorar y, si es necesario, incidir en su transformación.

Una forma particular de comunicación se construye en torno a la elaboración y uso de las *consignas* en las instancias evaluativas. Estas formulaciones pedagogizadas de las indicaciones que sintetizan lo que se espera que otros hagan reviste en las instituciones educativas el carácter de evaluación y acreditación. Este tema es objeto de observaciones y preocupaciones por parte de los profesores y permite construir uno de los relatos más frecuentes desde el nivel primario al universitario. “No saben interpretar las consignas” es una frase habitual luego de una prueba, que pretende explicar por qué tantos alumnos fracasan en los exámenes. Por momentos parece encerrar la creencia que esa habilidad o destreza es algo que se logra por maduración natural

o adquiere espontáneamente y cuya responsabilidad es exclusiva de los estudiantes y respecto de la cual los docentes no tenemos intervención alguna. Sin embargo, sería bueno detenernos a pensar que las consignas pueden considerarse como una condensación particularizada de los enfoques con los que el docente construye su lugar de pertenencia en el campo de la Evaluación Educativa. Es en ellas donde se traducen los posicionamientos teóricos acerca de la disciplina.

No es lo mismo pedir a los estudiantes que sinteticen, citen o emitan opinión en torno a un tema. No es idéntica la perspectiva que intenta conocer algo acerca de la retención de información a la que se orienta a indagar la construcción e interrelación de saberes. En síntesis, las consignas representan indicaciones o acuerdos acerca del trabajo intelectual que deben desplegar los estudiantes y su valor aumenta porque es también a partir de ellas que podemos aproximarnos a la elaboración de juicios valorativos acerca de dicho trabajo

Quizá “entender mal” o “no comprender la consigna” pueda significar “entender o comprender otra cosa”. Quizá la sustitución de un proceso cognitivo por otro al leer la consigna de una prueba se deba más a la reproducción mecánica de dispositivos de respuestas escolarizados que a “fallas de lectura comprensiva”. El error no es siempre falta de atención, conocimiento o estudio. Hay, como recuerda Alicia Camilloni (1994), *errores inteligentes* producto de otras relaciones que para el profesor no

estaban incluidas dentro del repertorio de posibles respuestas. Las consignas encierran códigos de comunicación que son inteligibles para quienes los comparten. Ejemplos de ello serían las interpretaciones que los estudiantes de un curso realizan al leer los ítems de una prueba construida por su profesor habitual y orientan sus respuestas en torno a lo que éste supone que deberían contestar, y que son oscuras o incomprensibles para quienes no asistieron a sus clases. Pero este código intersubjetivo no siempre garantiza el entendimiento. Más aún, puede suceder también, que la lectura de una consigna suscite otras interpretaciones entre quienes han compartido los encuentros de aula.

Un estudiante que aprende intentando comprender no puede dejar de resignificar no sólo lo expuesto por el docente y los textos sino también lo que se le pide en una prueba o examen. Y el profesor, cuando formula una pregunta, la construye desde un contexto de significación que no es fácil de exponer a quien debe responderla. De igual modo, los docentes esperamos que se aborden en la producción de los alumnos ciertos temas o relaciones que no solicitamos expresamente por temor a ser demasiado indicativos, pero, al momento de evaluarlo, lo valoramos respecto a ese patrón o modelo analítico previamente construido pero no comunicado.

La redacción de consignas es una actividad docente de cierta complejidad, que intenta ser coherente con la propuesta educativa de una cátedra y pertinente a

un trayecto de trabajo donde la enseñanza se propuso provocar algunas marcas en los aprendizajes de los estudiantes. Estos códigos, explícitos o implícitos, tienen un papel decisivo en las posibilidades de comunicación y comprensión en las instancias evaluativas. Por lo tanto, es interesante dedicar un tiempo a la verificación de una comprensión en común de lo solicitado y de reflexión después de la lectura de la producción de los alumnos. La revisión de las respuestas permite visualizar, desde qué lugar se leen las indicaciones de trabajo y su actuación posterior. Confluyen, nuevamente en esta instancia, múltiples significados que permitirán negociar diferentes interpretaciones, reconfigurar aprendizajes, diseñar futuros trayectos y acordar la calificación final.

Y entonces... ¿Cómo?

Es posible que lo dicho hasta aquí pudiera provocar en el lector acuerdos generales que lo inviten a pensar y trabajar en esta dirección. Que se interrogue acerca de cómo llevar estas ideas al terreno de las prácticas y que llegue a este punto con la esperanza de encontrar respuestas, puede provocar un desencanto momentáneo. Recordemos que la *construcción metodológica*⁶ de la propuesta evaluativa, más que una técnica que nos diga cómo actuar para conseguir los objetivos deseados, es una praxis situada que cuenta con los otros para sostener su hechura. Por esas razones, entendemos que lo que podemos brindar es este marco general que, al

poner el acento en la importancia que adquieren los procesos comunicativos cuando intentamos construir propuestas de evaluación democrática, alienten a otros profesores a descubrir en su propio contexto, cómo hacerlo.

Es desde ese lugar que negamos la posibilidad de que exista, parafraseando a Comenio, *un método válido para comunicar todo a todos* y, por ello, es que deseamos compartir una experiencia. Insistimos en que es sólo eso, una experiencia dentro de las tantas que seguramente existen en las aulas y que tiene, además, el valor de una *construcción artesanal*⁷ pensada para una situación particular.

Se trata de la incorporación de las TICs como soporte y vehículo de comunicación sobre experiencias universitarias. Omitiendo cuestiones que excede cuestiones estrictamente evaluativas, nos referiremos a tres cuestiones:

- la comprensión de consignas;
- el acompañamiento en la producción de textos reflexivos y argumentados
- la evaluación del trabajo y su devolución.

En relación con el primero, *la comprensión de consignas* de trabajo a realizar por los estudiantes, hemos llevado a cabo distintas prácticas, de las cuales sólo presentaremos dos. En la primera, partimos de una propuesta elaborada por el equipo de cátedra que se presenta ante el grupo de estudiantes. Se lee y se comentan sus implicancias, se analiza su coherencia con los procesos

didácticos precedentes y se modifica si es necesario. Esta consigna se sube, luego, a la plataforma o mail de cátedra para que esté a disposición del curso durante unos días a fin de que cada integrante tenga la posibilidad de reconsiderarla y presentar sus dudas, si las hubiera.

En otra instancia, el grupo en su conjunto –docentes y estudiantes– asume la tarea de construir la consigna, a partir de recuperar algunos criterios que operaron a modo de explicitación de los referentes acordados. Se comenta, argumenta y redacta entre todos y luego se sube al soporte informático. Esta segunda versión del momento inicial es más compleja de construir pero posee derivaciones muy interesantes en el sentido de las prácticas en terreno, en tanto permite una experiencia de aprendizaje situado en contextos reales.

Durante el *acompañamiento en la producción*, los estudiantes en forma individual o grupal pueden enviar no solo consultas sino también avances de sus trabajos para que sean leídos y comentados por los docentes y los compañeros. Esta práctica de lectura colectiva abre la posibilidad de colaborar en el trabajo de otro/s desde la pregunta, la sugerencia de fuentes no consultadas, las facetas no trabajadas en el objeto de estudio, el señalamiento de tramos poco claros o incompletos. La comunicación abierta en ese espacio informático facilita a los autores del trabajo y a los demás integrantes del grupo la circulación de saberes y perspectivas que enriquecen a todos. Esta propuesta permite poner en práctica la idea de aprendizaje

colaborativo y la evaluación como acompañamiento para la mejora.

En cuanto al tercer aspecto, centrado en la *evaluación del trabajo y su devolución*, se construye el juicio de valor y se realiza su comunicación *en línea*. Si acordamos que leer es tratar de ponerse en el lugar de quien escribe e intentar interpretar el texto, en este caso digitalizado, se produce entonces un diálogo con el o los autores que, al intervenir en ese documento, facilita enormemente su explicitación.

Concretamente, a medida que avanzamos en la lectura iluminamos el o los párrafos que nos provocan alguna reflexión e incorporamos comentarios de forma que sean fácilmente visibles a una nueva lectura. Esto recupera la posibilidad de mantener una instancia comunicativa al interior del propio trabajo, abriendo espacios de reflexión y reconsideración en un momento que, en general, se considera “de cierre”.

Finalmente, en la apreciación valorativa de devolución se lo realiza al estudiante en particular pero la misma puede ser consultada por todo el grupo de modo que permita una toma de conciencia y problematización. Para que pueda ser leída en ese contexto, se escribe la argumentación que sirve de sostén para traducirlo en la *nota*, requisito institucional para acreditar los aprendizajes en las instituciones educativas formales. En clase, estos procesos se continúan debatiendo emergiendo, de este modo, diferentes cuestiones para abordar y nuevos aspectos a considerar.

Creemos que las TICs son poderosas

herramientas que se cargan de intencionalidades en las manos de quienes las usamos. En nuestro caso, nos permiten la construcción de la propuesta democratizadora e intersubjetiva de la evaluación de los aprendizajes.

De diálogos, códigos y acuerdos

Muriel Barberly, en “*La elegancia del erizo*”, relata en un capítulo muy breve las reflexiones de Paloma, una inteligente niña de doce años, que ve a su madre regar y abonar con cuidadoso esmero las plantas de su jardín. Ella piensa que su mamá encarna a la perfección un paradigma desde el cual obtiene una certeza: el bálsamo que penetra de afuera hacia adentro en las plantas, al igual que en sus hijas, las protegerá y hará crecer. “Un toque de pulverizador y da una breve ilusión de seguridad”... dice Paloma. Y agrega: “Cuánto mejor sería si compartiéramos unos con otros nuestra inseguridad, si todos juntos nos adentráramos en nosotros mismos para decirnos que las judías verdes y la vitamina C si bien alimentan al animal que somos, no salvan la vida ni sustentan el alma”.

Evocamos este otro relato porque nos parece leer en él, en forma de metáfora, algo de lo que intentamos escribir en este artículo. Muchas veces los docentes organizamos nuestras prácticas con la convicción de estar haciendo, *de afuera hacia adentro, lo mejor para nuestros alumnos*. Definimos qué deben aprender, cómo, en qué tiempos y de qué manera hay que expresarlo en las evaluaciones.

Es posible que, al igual que la madre de Paloma, estemos seguros de nuestras intenciones y acciones sin percibir que, en realidad, el que aprende es el otro y que decidimos todo por él. Quizás la diferencia radica en que no se trata de plantas sino de sujetos. Por eso, sentimos como válidas las palabras de la niña cuando cierra este capítulo y pensamos que es mejor compartir unos con otros lo que nos alimenta y convoca como sujetos de la educación.

En tal sentido, pretendimos abrir un espacio de diálogo para ayudarnos y animarnos a compartir nuestras preguntas y nuestras propuestas recuperando otras voces por medio de relatos, teniendo

presente que con los posibles lectores surgirán nuevas interpretaciones y significados. Trabajamos con la idea de que afirma la necesidad de la construcción de códigos comunes en la comunicación evaluativa. Argumentamos sobre la importancia de someterlos a procesos de conocimiento, comprensión y crítica para desnaturalizarlos y descentrarnos pensando en la posibilidad de su transformación. Intentamos compartir ciertos rasgos de una matriz evaluativa que permita transparentar nuestros acuerdos en torno a la Evaluación Educativa, donde la comunicación toma la palabra y construye sentidos.

Notas

1. Licenciada y Especialista en Educación. Profesora Titular cátedra “Evaluación”. Docente Investigadora Cat. 1. Directora de Posgrado Especialización y Maestría en “Docencia Universitaria” UNER. Av. Alameda de la Federación 156. C.P. 3100. Paraná, Entre Ríos. Argentina. (0343) 4318170. scelman@gmail.com. Institución: Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos.
2. Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Adscripta cátedra “Evaluación”. Pasaje Baucis 431. C. P. 3100. Paraná, Entre Ríos. Argentina. (0343) 4223048. virginiaolmedo@gmail.com. Institución: Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos.
3. MACDONALD, B. (1989). SIMONS, H. (1999). KUSHNER, S. (2002). ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001; 2003). entre otros.
4. CELMAN, S. (2010). CELMAN, S. y OLMEDO, V. (2010).
5. PERRENOUD, P. (2008). es quien ha trabajado el concepto de “regulación” en el campo de la evaluación educativa.
6. EDELSTEIN, G. (1996). confrontando con la idea de un único método didáctico, plantea la categoría de “construcción metodológica” para el campo de la educación.
7. Construcción artesanal.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. Madrid.
- (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- CAMILLONI, A. (1994). “El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada”. En E. Litwin; M. Maggio y H. Roig: *Educación a distancia en los '90. Desarrollo, problemas y perspectivas*. Facultad de Filosofía y Letras. Programa de Educación a distancia UBA XXI. Universidad de Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- CELMAN, S. (2010). “Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario”. En: Galussi, A. (Comp.): *Del Aula al campo, el desafío cotidiano....* Eduner. UNER. Paraná.
- CELMAN, S. y OLMEDO, V. (2010). “Evaluación Educativa con TIC’s en una cátedra de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, Argentina”. En: Leite, D. (Org.): *Inovacao, Acaliacao e Tecnologías da Informacao*. Porto Alegre. Ed. Pacartes.
- HOUSE, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Morata. Madrid.
- KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Morata. Madrid.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue. Buenos Aires.
- SIMONA, H. (1999). *La evaluación democrática de instituciones escolares*. Morata. Madrid.