



PERCEPCIONES DE UNA BUENA PRÁCTICA EVALUATIVA: UNA MIRADA COMPARADA ENTRE LOS ALUMNOS DEL ÚLTIMO AÑO DE NIVEL MEDIO Y ESTUDIANTES DE LOS PRIMEROS AÑOS DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO Y LICENCIATURA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS, FCEYN, UNMDP.

Sottile, Gonzalo y Meretta, Pablo

ISFDyT N°81. Instituto de Investigaciones Marinas y Costeras, UNMdP-CONICET.

gonzalo_sottile@yahoo.com.ar, pabloemeretta@gmail.com

Resumen

La evaluación de los aprendizajes es una práctica social constituida por sujetos en relación (docentes y estudiantes) incluidos mediante diferentes formas participativas en una institución culturalmente significada (Celman, 2010). Según Edith Litwin (2010) la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. Muchos autores han explicitado el carácter complejo de las prácticas evaluativas en tanto las mismas ponen al desnudo todo el proceso educativo ya que al hablar de evaluación es inevitable hacer referencia a los contenidos, a la enseñanza, al aprendizaje, a los sentidos de la formación, etc. Es complejo porque las prácticas evaluativas se han convertido en dispositivos de control e instrumentos de poder. Por lo tanto, la reflexión en torno a estas prácticas implica cuestiones de ética, honestidad y responsabilidad profesional.

Palabras Clave: Evaluación de los aprendizajes; Buenas prácticas; Estudio comparativo; Escuela Media; Estudios Superiores

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es una práctica social constituida por sujetos en relación (docentes y estudiantes) incluidos mediante diferentes formas participativas en una institución culturalmente significada (Celman, 2010). Según Edith Litwin (2010)





la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes.

Muchos autores han explicitado el carácter complejo de las prácticas evaluativas en tanto las mismas ponen al desnudo todo el proceso educativo ya que al hablar de evaluación es inevitable hacer referencia a los contenidos, a la enseñanza, al aprendizaje, a los sentidos de la formación, etc. Es complejo porque las prácticas evaluativas se han convertido en dispositivos de control e instrumentos de poder. Por lo tanto, la reflexión en torno a estas prácticas implica cuestiones de ética, honestidad y responsabilidad profesional. En relación a esto, Rafaghelli resalta:

“No se puede evaluar sobre lo que no se sabe, tampoco se puede evaluar con criterios ajenos al campo educativo. Hay un criterio de validez en evaluación que se denomina validez manifiesta, esto es que “la significación de los programas e instrumentos de evaluación deben ser percibidos por los alumnos, los padres y el público en general como instancias adecuadas para la evaluación”. Estas prácticas no pueden ser vistas como absurdas carreras de obstáculos ni como simples o complejos filtros que tienen como único fin, producir una selección más o menos azarosa, más o menos injusta entre los alumnos. Los instrumentos deben ser vistos como formas capaces de dar cuenta de los aprendizajes necesarios de los alumnos en cuanto lo que respecta a la forma como a los contenidos evaluados” (Rafaghelli, 2009, p.3).

La evaluación como práctica humana, posee una dimensión política ligada al ámbito del poder. En este sentido, Palou de Maté (2010) señala que las demandas de evaluación parten en consecuencia de los organismos educativos, con estructuras de poder consolidadas. Y advierte que la información es la que lleva en sí misma una cuota de poder y permite un mejor control, dando lugar a la realización de estrategias de acción coherentes a perspectivas ideológicas particulares. Bajo esta perspectiva la evaluación puede concentrar o distribuir poder acorde a quienes sean los destinatarios de la información y al uso que de ella se haga.

Las buenas prácticas de evaluación y enseñanza se influyen mutuamente e impactan en la cultura de las instituciones educativas. Por medio de ellas, se abre un modo de comprender el sentido de la evaluación, dialogar e identificar qué hay que mejorar y cómo para aprender más y mejor. Anijovich & González afirman: “una *buen práctica de evaluación* no solo impacta en los aprendizajes de los alumnos sino que, a





partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores” (2011, p.17). En coincidencia con el repensar del quehacer cotidiano en el aula es que se utiliza el concepto de *evaluación formativa* cuando se piensa a la evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje. De esta manera se enfatiza su uso como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los estudiantes (Anijovich y González, 2011).

Es innegable la importancia de la percepción de los alumnos de estas prácticas y su impacto en los diferentes niveles de enseñanza. Posiblemente cada docente establecerá un vínculo con sus estudiantes y contribuirá a la percepción de los mismos en estas prácticas. Sin embargo, un alumno que ingresa a la universidad luego de al menos 12 años de escolaridad, tendrá fuertes improntas propias de su autobiografía inherente al nivel primario y principalmente del nivel medio de educación.

Dado el fuerte protagonismo de las prácticas evaluativas y sus posibles implicancias en la deserción universitaria, sería interesante realizar una indagación de dichas percepciones en el último año de educación media y en los primeros años de la educación Superior. Por tanto los objetivos del siguiente trabajo fueron:

- Identificar las diferentes percepciones de una *Buena práctica evaluativa* que presentan los estudiantes que finalizan la educación secundaria y compararlas con aquellas de los estudiantes del segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas de la FCEyN de la UNMdP.
- Reflexionar acerca de las prácticas docentes en ambos niveles a partir del análisis de las percepciones de los estudiantes.

Metodología

Con el objetivo de identificar las concepciones acerca de una *Buena práctica evaluativa*, estudiantes de educación media y universitaria debieron redactar un breve párrafo de carácter anónimo respondiendo a la siguiente pregunta:

De acuerdo a tu experiencia personal ¿Qué caracterizaría a una Buena práctica evaluativa?

Se indicó a los estudiantes realizar la caracterización a partir de experiencias positivas. Se analizaron 21 respuestas de alumnos del último año del Instituto de





educación Secundaria Saint Exupery de la Ciudad de Miramar; 15 respuestas de alumnos del último año de educación secundaria de la Escuela Huinco Mons. E. Rau de la Ciudad de Mar del Plata. Estas escuelas poseen orientación en Ciencias Naturales la primera y en Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las organizaciones la segunda. La selección de estas instituciones permite acceder a un espectro amplio de estudiantes que han transitado diversas asignaturas, contextos y docentes.

Por otro lado, se analizaron las respuestas de 51 estudiantes de la asignatura Biología Vegetal (en la cual he desempeñado funciones docentes) correspondiente al segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas, UNMdP. La selección de esta población de estudiantes permite interpretar la concepción de los estudiantes luego de haber transcurrido por todo el nivel secundario y al menos un año y medio del nivel de educación superior.

A partir del análisis del relato de los estudiantes (enfoque biográfico-narrativo), mediante respuestas anónimas, se procedió al análisis e interpretación de las mismas identificando patrones en común y respuestas que permitieran un análisis crítico de las prácticas educativas en ambos niveles (Pujadas Muñoz, 1992; Sautu y otros, 2005).

Análisis e interpretación de resultados

Teniendo en cuenta el carácter amplio de la pregunta que se realizó a los estudiantes, las respuestas fueron diversas. Muchas respuestas hicieron énfasis en los tipos de instrumentos que preferían los alumnos. Las preferencias variaron significativamente entre los estudiantes del nivel secundario frente a los de nivel superior.

Sin embargo, un aspecto común a la mayoría de las 86 respuestas analizadas es que primó la percepción de las prácticas evaluativas asociada casi exclusivamente a la acreditación de contenidos, mientras que la visualización de la evaluación formando parte del proceso de aprendizaje solo fue mencionada en 3 de las 86 respuestas.

Frases como: “Que el alumno pueda *demostrar* todos sus conocimientos” y otras variantes ligeramente distintas son pruebas empíricas de la visión de la mayoría de los estudiantes. En relación a esto, Palou de Maté señala: “la palabra evaluación en el





ámbito escolar está casi homologada a la idea de acreditación y esto lleva a que en el aula se cruce con la idea de nota, de calificación” (2010, p.98). En este caso, la evaluación como instancia de acreditación sugiere una significación de esta práctica desde el control y desde el poder que tiene el docente. Esta autora menciona que si un docente se acerca a sus alumnos tratando de comprender la lógica de apropiación de los conocimientos, la forma en que van construyendo sus saberes, entabla con ellos una relación cualitativamente diferente de la de otro que asume una permanente actitud verificadora de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Esta doble mirada del aprendizaje de los alumnos, permite un análisis particular de la intervención docente, reubicando la evaluación en el campo de la enseñanza. El hecho de reconocer el valor de la evaluación que centra la mirada en la comprensión de los procesos de aprendizaje articulando desde allí su propuesta de enseñanza no implica el menosprecio por la acreditación. Pensar que una propuesta excluye a otra implicaría desconocer que la enseñanza es una práctica social y que como tal le corresponde la legitimación de conocimientos. Evaluar para organizar el enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse: ambos constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales también diferentes.

El 99% de las respuestas de nivel secundario enunciaron que un buen examen es aquel basado en actividades que comprendan respuestas múltiples o Verdadero/Falsos sin tener que hacer uso de la fundamentación. Esto podría sugerir que los docentes fomenten el interés de los estudiantes por acreditar y no por aprender, promoviendo la fijación de contenidos que se sospecha serán evaluados en lugar de estimular el desarrollo de habilidades o herramientas cognitivas. El reclamo de este único tipo de instrumentos de evaluación también podría reflejar la negativa de los alumnos a enfrentarse a situaciones que requieran mayores desafíos cognitivos. A partir de esto debería reflexionarse acerca de las habilidades cognitivas que pretendiéramos desarrollar contemplando coherencia entre el proceso de enseñanza y las prácticas evaluativas.

Otras frases como “Que las evaluaciones no contengan un vocabulario complejo”; “Que los exámenes tengan preguntas cuyas respuestas estén textuales en el





manual” sugieren la utilización de recursos en instancias evaluativas sin una actitud reflexiva de los docentes donde se haya monitoreado el aprendizaje de los alumnos de manera que al llegar a una instancia de evaluación sumativa los alumnos son incapaces de desarrollar ciertas actividades por no poder interpretar consignas, no haberse apropiado del lenguaje propio de la disciplina o no ser capaces de comprender los contenidos abordados. En relación a esto, Litwin (2009) señala que este tipo de situaciones, en algunos casos, propuestas originales y bien intencionadas, son fuentes de error a la hora de juzgar cuánto y qué sabe un alumno. La exigencia de parte del docente para que los estudiantes realicen esfuerzos cognitivos ilegítimos obliga a estos últimos a que piensen por fuera de las disciplinas, esto es, no disciplinadamente en el sentido del buen pensamiento. Por lo tanto este tipo de propuestas de evaluación son desfavorables para el alumno y para el docente, quien realiza una importante inversión de tiempo en el proceso de generación de este tipo de instrumentos evaluativos. El ejercicio de la memoria, en particular cuando se intentan describir objetos complejos que involucren terminología técnica, es importante para la comprensión y análisis de procesos. En este sentido Litwin explica:

Memorizar datos, hechos o conceptos no es desdeñable ni carece de importancia; por el contrario, para pensar se utilizan hechos y conceptos que se recuperan a partir de la información almacenada. Estos datos almacenados son necesarios para desarrollar actividades comprensivas, para comparar situaciones, para sintetizar, realizar análisis productivos, producir abstracciones. En definitiva, son puentes necesarios para pensar. (Litwin, 2009, p.166).

En su trabajo enfatiza el hecho de que las prácticas evaluativas deberían poder distinguir estos puentes de los procesos comprensivos para que el docente sea capaz de diferenciar entre los conceptos almacenados por los estudiantes, de las operaciones cognitivas reflexivas realizadas.

Por otro lado, se observan comentarios como “Poder desarrollar un tema libre”; “Poder expresar la opinión personal”. Los dos últimos enunciados, enfatizan habilidades cognitivas en las que los alumnos se sienten confiados o interesados en poder desarrollar. Los trabajos de investigación y la argumentación de la opinión personal mediante el uso de fuentes resultan propuestas interesantes que favorecen la reflexión





crítica y la autonomía del alumno. Celman (2010) destaca que es en la evaluación en donde, de una manera más rotunda, se puede abrir el juego y posibilitar la reflexión, el juicio crítico, la toma de decisiones, la opción entre múltiples sentidos. Señala que esta autonomía también se aprende, y es en los encuentros pedagógicos en donde podemos generar las condiciones para que esto ocurra. Es en el juego entre lo instituido y los espacios de libertad en donde la autonomía de docentes y estudiantes, habilitada desde el acuerdo de referentes comunes, podrá sostener la decisión de aprender, la cual en última instancia, es responsabilidad y derecho del estudiante.

En relación a las respuestas de los estudiantes del nivel universitario, fue llamativo el hecho de que el 88% de las respuestas hicieran alusión a las cuestiones de poder involucradas en las instancias evaluativas y a la importancia del *buen clima de evaluación*.

Algunas respuestas como las siguientes ilustran aquellas percepciones:

“Una buena evaluación debería ser en un ambiente donde no se ejerzan presiones y que sea distendido. Debe tener la posibilidad donde el alumno pueda pensar y los nervios no jueguen en contra”

“Una buena instancia de evaluación sería que el profesor comprenda los nervios de ese momento...”

“La mejor forma de evaluar para mí, es la escrita porque *no te sentís presionado* a contestar rápido y te podés explayar mejor”

“Una evaluación positiva tendría que contener buen trato, cálido y justo por sobre todas las cosas”

“Yo pienso que una instancia evaluativa debería hacer que podamos sentirnos cómodos al expresar nuestros conocimientos. Estaría bueno que podamos mantener una relación a gusto con la persona que nos evalúa para que en caso de que el examen sea oral podamos expresarnos con mayor seguridad”





“Una buena forma de evaluación sería aquella en la que el docente pueda tener en cuenta los nervios que siente el alumno y que pueda apreciar su desempeño sin prejuicios”

En numerosos artículos se ha discutido acerca de que la evaluación en el nivel universitario ha estado asociada a la acreditación de contenidos. En este sentido, Celman (2009) y Perrenoud (2008) mencionan el mandato histórico que la sociedad ha depositado sobre las instituciones en cuanto a la educación y acreditación de saberes que permiten establecer jerarquías dentro de un grupo de acuerdo a la diferenciación de conocimientos acreditados. Además en facultades de Ciencias Exactas, donde cargos docentes son ocupados por reconocidos investigadores que no necesariamente presenten formación pedagógica, la relación docente-alumno podría verse negativamente afectada por la percepción que los docentes tengan acerca de qué entienden por enseñanza y qué entienden por aprendizaje. Es decir, posiblemente no utilicen a la Evaluación como instrumento superador de dificultades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes ni como herramienta para mejorar la propia práctica docente. En su lugar, ésta representaría un instrumento de diferenciación de *Buenos* y *Malos* estudiantes. En relación con lo mencionado, la concepción de los docentes del rol de la evaluación (clasificatoria o concepción mediadora) podría influir directamente sobre la deserción, desmotivación, estigmatización y exclusión de los estudiantes de los primeros años.

Bajo la concepción mediadora, la relación educador/evaluador es una relación dual, lo que significa que el profesor es directamente responsable de las acciones dirigidas a cada aprendiz. Aunque el educador trabaje con muchos alumnos, como es de esperar en asignaturas de los primeros años, su relación en el proceso evaluativo se establecerá de forma diferente con cada uno de ellos. A través de la acción mediadora y de su intervención pedagógica, se impacta en las vidas de los estudiantes e influye en sus aprendizajes individuales (Hoffman, 2010). Evaluar bajo esta perspectiva significa actuar para lograr que los alumnos se superen intelectualmente, lo cual difiere notoriamente, de limitarse a formular listas de alumnos acreditados y pendientes de acreditación.





Este tipo de posturas presenta cierta incompatibilidad con la percepción del docente universitario cuya percepción de enseñanza es unidireccional, esto es donde el docente deposita el conocimiento sobre un estudiante. La concepción mediadora pone al docente en una posición reflexiva, activa y comprometida frente al tránsito del alumno por la aventura del aprendizaje. Celman (2009) menciona la importancia de que el docente promueva la construcción de situaciones evaluativas que le permitan conocer las formas en que los alumnos trabajan con el conocimiento científico. Plantea la necesidad de privilegiar las problematizaciones que recuperen las tramas conceptuales en torno a casos o problemas contextualizados, que demanden el empleo de diferentes procesos cognitivos complejos, en lugar de intentar que los alumnos muestren la capacidad de reproducir conceptos, principios o procedimientos aunque los mismos sean de gran valor científico.

Conclusiones

El análisis de la encuesta permitió detectar diferencias en cuanto a algunos aspectos mencionados por los alumnos de ambos niveles. En el nivel medio las respuestas sugieren cierta incoherencia entre los instrumentos de enseñanza y los instrumentos de evaluación en algunos casos, mientras que en otros casos se observa la necesidad de los alumnos a enfrentarse a propuestas evaluativas que fomenten la autonomía del alumno. Por otro lado en las respuestas del nivel universitario se hizo gran hincapié en las cuestiones que afectan directamente al clima de evaluación y el miedo al error frente al docente.

Por sobre las diferencias que se observaron, es llamativo que a pesar de las características diferentes de los últimos años de las instituciones de nivel medio y de los primeros años de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la mayoría de los alumnos no incluyera en sus respuestas nada que hiciera alusión a que una buena práctica evaluativa debiera favorecer el proceso de aprendizaje. Esto es un llamado a la reflexión para los docentes de ambos niveles acerca de por qué y para qué evaluar. Aparentemente, los docentes de nivel medio no habrían puesto en evidencia a través de sus prácticas, este sentido de la evaluación. Y los docentes de los primeros años de la universidad no habrían ejercido ese tipo de prácticas evaluativas o no habrían sido





capaces de revertir una arraigada concepción de la Evaluación estricta y exclusivamente vinculada con la acreditación de contenidos.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco del seminario de Evaluación de los Aprendizajes dictado por la Prof. Susana Celman en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Sus comentarios y sugerencias constructivas sobre versiones previas fueron de gran ayuda para mejorar este manuscrito.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Celman, S. (2009). Evaluando la evaluación: tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. 46, 777-783.
- Celman, S. (2010). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En R.W. de Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. & Palou de Maté, M.d.C. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada. En Anijovich, R., R.W. de Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffman, J., Katzkowicz, R. & Mottier López, L. *La Evaluación significativa* Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2010). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En R.W. de Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. & Palou de Maté, M.d.C. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Palou de Maté, M d C. (2010). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En R.W. de Camilloni, A.; Celman, S., Litwin, E. & Palou de Maté, M.d.C. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.





- Perrenoud, P. (2008). *Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue, Alternativa Pedagógica.
- Pujadas Muñoz, J.J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. En: Hernández, A.S. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*. 57 (1), 99-115.
- Rafaghelli M. (2009). ¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluadoras. *Itinerarios educativos*. 3, 86-104.
- Sautu, R; Boniolo, P., Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Biblioteca virtual de CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

