

La evaluación de los aprendizajes universitarios a la luz del vínculo docente alumno

Lic. Paula Gimbatti (Fac. de Ciencias Sociales), Lic. Yanina Piccolo (Fac. de Psicología)

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”

Paulo Freire

INTRODUCCION

En el presente trabajo se realizará una revisión bibliográfica de autores que analizan el tema de la evaluación de los aprendizajes. El objetivo de este rastreo se vincula a la identificación de los principales debates, tensiones y controversias que se generan en torno a la evaluación. Entre ellos se destaca un primer interrogante vinculado a la cuestión de si la evaluación es una problemática meramente técnica, aséptica y neutra, o depende de concepciones básicas de las personas, la sociedad, la educación y la función de las instituciones educativas. De esta pregunta inicial se desprenden otras menos paradigmáticas pero importantes: la evaluación es parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje o es su eslabón final; cuáles son las mejores formas de evaluación, si es que existen instrumentos en algún sentido universales; la evaluación debe quedar confinada a ser un instrumento para certificar conocimientos o hay que preguntarse por las condiciones de posibilidad para transformarla en una herramienta de conocimiento.

La mirada de los procesos evaluativos se realizará asimismo desde el encuadre que proporciona el vínculo entre el docente y el alumno. Partimos del supuesto de que la manera en que el alumno se vincula con el aprendizaje, incluida la evaluación, va a estar signada por la forma en que esta es pensada y transmitida. Y es en este sentido que el vínculo entre el docente y el alumno adquiere importancia y es rico en matices y consecuencias.

En las conclusiones del trabajo, se intentarán rescatar aquellos conceptos que nos parecen son de utilidad para pensar la evaluación en términos generales, haciendo especial hincapié en aquellos que son de aplicabilidad en el ámbito universitario.

DESARROLLO

Una de las principales cuestiones que aparece en la literatura que trata esta temática, es si la evaluación es un instrumento valorativo y objetivo o si por el contrario tiene connotaciones ideológicas. Sanjurjo y Vera sostienen que evaluar implica valorar, abrir juicio de acuerdo a una escala de valores, y esto se vincula con concepciones histórico-sociales predominantes en un contexto determinado. Para las autoras, diversos ejemplos ilustran la no neutralidad de las prácticas evaluativas: la función seleccionadora de las escuelas, o el tipo de aptitudes que se evalúan y acreditan en la escuela que pone especial énfasis en la memoria mecánica en desmedro de otras capacidades intelectuales, dan cuenta del carácter ideológico de la evaluación. De esta manera, la evaluación aparece dotada de connotaciones ideológicas, sociales, psicológicas, pedagógicas y técnicas.¹

La definición de la evaluación es subsidiaria de la posición que se adopte en términos del debate anterior. En este marco se puede concebir a la evaluación como un instrumento para acreditar saberes y en este sentido se la asimila a la “acreditación” o puede entenderse como un proceso continuo de reflexión acerca de los procesos realizados en la construcción de aprendizajes. Si se acepta esta última definición la evaluación presenta diversas características deseables: debe ser *válida* en tanto evalúa lo que se compromete a enseñar; *explícita* en la medida que los alumnos conocen los criterios de evaluación y hasta pueden ayudar a construirlos; *educativa o formativa* si promueve el aprendizaje durante todo el proceso, e *internalizable* en tanto ayuda a formar criterios de autoevaluación.

En cuanto al interrogante sobre la posibilidad de mejorar y transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento, Celman (1998) propone una serie de principios que permiten reflexionar sobre esta factibilidad. En primer lugar, sostiene que la evaluación “no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje” sino que es parte constitutiva de estos procesos. La razón de esta afirmación es que cuando una persona aprende, simultáneamente está desarrollando otras funciones que se vinculan a la actividad evaluadora como discriminar, valorar, criticar, opinar, razonar,

¹ Sanjurjo O. y Vera M.T. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Ed. Homo Sapiens: Buenos Aires

fundamentar, decidir, optar. Es decir, todas estas acciones no son ajenas a profesores y alumnos en la cotidianidad del proceso educativo.²

En segundo lugar, la autora afirma que los métodos y las técnicas de evaluación mejoran su potencial educador cuando forman parte de un proceso más amplio y complejo que se vincula al grado de apropiación que los estudiantes han realizado de conocimientos, que consideran importantes y dignos de ser conocidos. En este marco preguntarse sobre lo que se enseña, las razones por las cuales se enseñan determinadas cosas y no otras, si esos conocimientos son significativos, pasan a ser preguntas importantes que mejoran el desempeño en los exámenes.

Siguiendo a Felipe Trillo, pensamos que la evaluación auténtica como alternativa didáctica, representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar. De este modo la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases.³

De manera concomitante, este tipo de exámenes exigen un dominio de conocimientos memorísticos y contenidos que se ofrecen atomizados, sin la intención de relacionarlos o aplicarlos para entender con ellos los hechos que podrían explicar. Los alumnos terminan aprendiendo hechos, clasificaciones, definiciones y convenciones que luego no saben utilizar o que memorizan y luego del examen olvidan.

Alvarez Mendez grafica esta situación que encierra una paradoja pues “se pretende conseguir alumnos creativos y autónomos en un sistema imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una enseñanza que premia la sumisión y la adaptación y en la que la imaginación sigue siendo la pariente pobre si la comparamos con la atención y la memoria”⁴

En relación a las formas de evaluación, Celman sostiene que no existen algunas que sean mejores que otras pues depende de los casos. En ese marco, es muy diferente una evaluación que intenta comprobar qué se ha retenido de un determinado tema, que otra destinada a conocer las aplicaciones de esos conocimientos a situaciones

² Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós: Buenos Aires.

³ Trillo, F. (2005) Competencias docentes y evaluación auténtica ¿falla el protagonista? Universidad Nacional de Río Cuarto, cuadernillo de actualización año 1 N°3 2005

⁴ Alvarez Mendez, (1995) “Valor social y académico de la evaluación” Volver a pensar la educación (Vol. II) Madrid. Morata/Paideia

diversas, o el tipo de relaciones que los estudiantes han establecido entre varios autores.

El debate en torno a los instrumentos de evaluación remite, por otra parte, a la cuestión sobre lo que se hará a partir de obtener información sobre exámenes, intervenciones en clase y preguntas, entre otros. En este sentido, la autora sostiene que las calificaciones sólo aportan información sobre el lugar que ocupa cada alumno en una escala numérica o conceptual, pero nada dicen sobre las razones por las cuales determinados alumnos no tienen un buen desempeño. De esta manera las verdaderas evaluaciones son aquellas en las que “docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué”.

En esta perspectiva teórica, la evaluación de las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego durante el proceso de construcción de conocimientos, es un campo que proporciona mucha información para conocer las formas en que los alumnos aprenden mejor, cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades, cómo recuerda mejor. En sintonía con esta afirmación, Litwin destaca asimismo la importancia del estudio de los procesos metacognitivos de los alumnos, es decir, una reflexión acerca de cómo aprendemos.⁵

En un interesante análisis sobre las configuraciones en la clase universitaria, entendida como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, Litwin destaca una serie de problemas vinculados al carácter no auténtico del discurso pedagógico y que se vinculan con el proceso evaluativo. Entre ellos se destacan, por ejemplo, cuestiones tales como el carácter no genuino de las preguntas que formula el profesor en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas, y la desvalorización o castigo del error que no es considerado como paso previo para la construcción del conocimiento.

La autora plantea asimismo la necesidad de que el docente ofrezca a la clase una agenda flexible, pues si bien los objetivos deben ajustarse en gran medida a contenidos preestablecidos, es un aporte imprescindible el atender a lo espontáneo, al interrogante real y así generar un entorno natural para la enseñanza que favorezca los procesos de comprensión.

⁵ Litwin, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós: Buenos aires

En su introducción a la alfabetización universitaria, Carlino(2005) realiza un interesante aporte a la conceptualización de la evaluación. Enrolada en la visión que la concibe como una situación de enseñanza y aprendizaje destaca experiencias concretas de evaluación –reescribir el examen y jornada abierta-, que tienden a desmitificar a los exámenes escritos y a las exposiciones orales como textos finales y definitivos. Por el contrario, estas experiencias le han permitido transmitir a sus alumnos valiosas enseñanzas entre las cuales se destacan que escribir sirve para pensar, que es posible reparar lo escrito, y que los criterios de evaluación pueden ser una guía una vez que han sido internalizados.⁶

Como expresáramos en la introducción del trabajo, consideramos que la manera en la que el alumno se vincula con el aprendizaje y responde a una evaluación, va a estar signada por la forma en que esta es pensada y transmitida, es decir, que aquí cobra gran valor el modo en que se vinculan el docente y el alumno. Es a partir de esta convicción que creemos relevante delinear algunos conceptos que permiten reflexionar sobre esa relación.

Es oportuno recordar que el vínculo docente alumno ocupa un lugar importante en la cadena de relaciones de las personas. En las primeras experiencias infantiles, los vínculos primarios son los que fundan las distintas formas de aprendizajes, que comienzan con el nacimiento y se reeditan con los objetos con los que posteriormente interactúa.

Estas relaciones tempranas adquieren una jerarquía constituyente de la diversidad y la riqueza psíquica potencial que transforma las relaciones con los progenitores en piedra fundamental y referencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamientos y aprendizajes. Asimismo el tipo de relaciones primarias van a determinar la calidad de relación que el sujeto establece con la realidad en la que se inserta. Del mismo modo la relación docente alumno que se establezca provocará un modo especial de vincularse con el conocimiento.

Por todo lo expresado, el docente juega un papel fundamental, en tanto pasa a ser sujeto representativo para el alumno, motivará creando un espacio en la constitución del conocimiento, de aproximación al aprendizaje, al encuentro de sentidos, generando un acto por si mismo placentero.

⁶ Carlino, P (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE: Buenos Aires.

El pensamiento necesita de un sostén ordenador que lo circunscriba y de un espacio de autonomía que lo potencie, si esto no existe el alumno se desorganiza y se frustra. Un docente puede ser un excelente catedrático y dominar la teoría a la perfección pero si no logra ser generoso, empático, creativo, ordenador, flexible y estar disponible para ser “usado”(refiriéndonos a Winnicott y el uso del objeto) , muy probablemente su llegada quede coartada. Es decir, recuperamos el lugar del docente como presentador del mundo, no solo el que transmite una teoría sino quien vincula con lo real, con el campo de acción.

CONCLUSIONES

Comprometerse con el rol docente, no implica la imposición de una verdad, sino que se trata de un acto creador. La educación como acto creador compartido debe ser indisoluble del rol docente, el acatamiento es la contrapartida de la creación, Winnicott expresa en su libro Realidad y juego ” vivir en forma creadora es un estado saludable y el acatamiento es una base enfermiza para la vida.”

El crear debe ocupar un lugar central entre los docentes y sus alumnos, en la medida que nos encontramos siendo creativos con lo que transmitimos, esto podrá ser escuchado, recibido e incorporado. ⁷

Siguiendo a Felipe Trillo nos encontramos con que **“los alumnos no aprenden porque no están motivados es que no están motivados porque no aprenden”**

Vivimos en un mundo en el que la velocidad de los procesos de evolución y transformación de los conocimientos en general, así como de los desarrollos tecnológicos en particular, demandan de los jóvenes y adultos que no solo sean capaces de admitirlos, sino también construir las estrategias de aprendizajes pertinentes a los distintos objetos de conocimiento.

La tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas.

⁷ Winnicott, D (1971) Realidad y Juego Ed Gedisa. España

“Cuando las alumnas y alumnos malgastan su tiempo en la realización de actividades y en el aprendizaje de contenidos en los que no encuentran sentido propio, sino que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas, están aprendiendo algo más que los contenidos sin sentido, están aprendiendo, de manera más o menos consciente, a subordinar sus deseos y principios a las exigencias contingentes impuestas, de modo tal vez sutil, desde fuera, están aprendiendo a alienar su conducta a objetivos y valores ajenos y extrínsecos” Pérez Gómez, (1992) 8

8 Perez,G (1995) Comprender y transformar la enseñanza. Ed Morata

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez Mendez,(1995) ***“Valor social y académico de la evaluación”***
Volver a pensar la educación (Vol. II) Madrid. Morata/Paideia
- Carlino, P (2005). ***Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.*** FCE: Buenos Aires.
- Celman, S. (1998). ***¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*** en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós: Buenos Aires.
- Litwin, E. ***Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.*** Paidós: Buenos Aires.
- Perez,G (1995) ***Comprender y transformar la enseñanza.*** Ed Morata
- Sanjurjo O. y Vera M.T. ***Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.*** Ed. Homo Sapiens: Buenos Aires.
- Trillo, F. ***Competencias docentes y evaluación autentica ¿falla el protagonista?***
Universidad Nacional de Rio Cuarto, cuadernillo de actualización año 1
N*3 2005
- Winnicott, D (1971) ***Realidad y Juego*** Ed Gedisa. España