

LA EVALUACIÓN

Una práctica que ¿detiene? las actividades de enseñar y aprender

Colaboraron en esta edición

Cecilia Lucino, María Teresa Guardarucci y Augusto Melgarejo

ABRIL DE 2011

Boletín Electrónico de la Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de La Plata

Presentación

Esta publicación pretende colaborar en la difusión de algunos de los debates que se están suscitando en nuestro ámbito en torno a la evaluación de los saberes de los estudiantes. Asimismo, se propone compartir aportes teóricos presentando textos, ideas y conceptos básicos sobre esta temática que, de modos diversos, nos interpela a todos los miembros de la comunidad universitaria.

En relación al primer propósito, vale mencionar que las recientes Jornadas de Reflexión sobre el tema Evaluación, desarrolladas en la Facultad los días 16 y 22 de marzo, han superado las expectativas de muchos en términos de participación y puesta en común de las genuinas preocupaciones y variadas visiones de las distintas Carreras y claustros, lo cual ha determinado que lo acontecido en ellas haya sido un insumo importante en la producción de este boletín.

En este sentido y en primer término, los integrantes del Área Académica aprovechan este espacio para comunicar una primera lectura de lo producido en los Talleres de Reflexión

de las mencionadas Jornadas, intentando dar cuenta de los puntos de debates salientes y recurrentes.

En segundo lugar, se transcriben segmentos de la exposición del Lic. Daniel Feldman, quien tuvo a su cargo la apertura conceptual de estas Jornadas. Acordamos con Feldman que el tema de la evaluación condensa todas las dimensiones del proceso y la situación de enseñanza (aparecen cuestiones vinculadas a la jerarquización de contenidos, intenciones formativas no expresadas en los programas, concepciones del aprender y el enseñar, permite visualizar con más claridad las relaciones de poder, etc.), de allí la relevancia de iniciar el proceso de intercambio institucional a través de esta temática.

Y por último, el Área Pedagógica invita a leer una primera selección de textos, como una manera de contribuir a identificar problemas e interrogantes alrededor del tema y el diseño de posibles respuestas tendientes a la mejora ■

Un alto en la tarea docente

Hacer un alto en la tarea docente implicó -e implica- una oportunidad para activar debates e iniciar otros. Con esta intención, dos tardes del mes marzo, docentes, alumnos y autoridades de la Facultad de Ingeniería nos hemos reunido a compartir preocupaciones alrededor de las formas y el estilo con los cuales la institución evalúa los saberes de sus estudiantes.

Tanto en los Talleres de Debate interclaustrero como en el Plenario Final, se han podido intercambiar, en un escenario institucional de respeto y escucha, diferentes reflexiones. Las mismas reflejan voces y experiencias de docentes de los distintos tramos curriculares, la vivencia y el reclamo de los estudiantes, las preocupaciones y posicionamientos de los Directores de Carrera y de los Departamentos, y las intenciones de las autoridades y sus colaboradores en la necesidad de abrir este espacio de diálogo.

A partir de una primera lectura y análisis de lo producido en estas dos instancias, es posible advertir que su importante convocatoria dio cuenta de la necesidad de muchos actores de la Facultad de encontrarse para pensar viejas y actuales cuestiones referidas a la enseñanza y, en particular, a la evaluación.

Es de destacar que todos los claustros estuvieron representados en esta convocatoria. Como así también tuvieron equitativa presencia todos los Departamentos, incluido en estos Ciencias Básicas. Con respecto a este último podemos expresar que ha sido muy provechoso que sus docentes se hayan “ubicado” como docentes de carrera en tanto implicó una real interacción entre los docentes que evalúan a los alumnos en la primera etapa de la carrera y aquellos que los reciben en los años superiores.

Por otro lado, hemos corroborado que el esquema actual de reglamentación del régimen de cursada y sus distintas interpretaciones, ameritan una revisión. Se puso en evidencia el fuerte conflicto que surge del cronograma de evaluaciones parciales, en perjuicio del desarrollo normal de las clases; manifestando los docentes que los períodos de evaluación son muy extensos e interrumpen la continuidad del curso. Asimismo, hubo acuerdo entre todas las partes interesadas en que el cronograma se vive como una vorágine de exámenes y parciales que no deja un saldo favorable. En este sentido, dos metáforas fueron utilizadas para describir estas vivencias: el sistema de evaluación en la actualidad funciona como una línea de montaje, propia de las cadenas de producción; o con una lógica propia de los videojuegos, en el que se van superando obstáculos y etapas (el alumno enfrenta las cursadas como obstáculos que debe pasar: elabora estrategias para pasar al nivel superior y cuando lo logra se desentiende del camino recorrido, sólo piensa en avanzar al siguiente nivel; esto impide la conexión entre los contenidos de las distintas asignaturas).

Los regímenes de cursada de promoción directa (sin examen final) y con examen final fueron considerados por la mayoría como incompatibles. Si bien se expresó que los alumnos que rinden final integran mejor los contenidos, no hubo acuerdo en su conveniencia en tanto los finales interrumpen –al decir de los docentes- la continuidad del proceso de enseñanza.

Un punto debatido sin acuerdo en la jornada fue qué significa poner un cuatro o un seis, ¿un 4 significa el 40 % y un 6 el 60 %?

Por otra parte, se percibió en el intercambio una cierta tensión en la caracte-

terización de los alumnos. En algunos casos, se tenía una referencia nostálgica de los rasgos que caracterizaban a jóvenes cuando los hoy docentes eran alumnos. En otros, las intervenciones señalaron que los estudiantes actuales no son ni mejores ni peores que antes, sino sencillamente distintos: tienen otro nivel de interacción con las cosas, el saber y los distintos medios disponibles.

La voz de los alumnos no fue homogénea. Algunos, por ejemplo los estudiantes de Aeronáutica e Hidráulica, valoran las instancias integradoras, tipo coloquios, en los que su resultado no incide en la aprobación de la materia o trabajos integradores que se acerquen a la práctica profesional. Otros, expresaron inquietud en que la solución al problema de la evaluación “pase” por la disminución de contenidos a enseñar. Aunque puede hablarse de cierta unanimidad en relación a la vivencia vertiginosa del cronograma de evaluación (exámenes).

En términos generales, se valoró la necesidad de respetar las particularidades regionales del curriculum (por ejemplo, no es el mismo el lugar que ocupan la evaluación y el examen en un curso del primer semestre -de inicio de carrera- que un curso de los últimos años; en el primer caso ayudan a orientar un proceso e intentan contribuir a crear hábitos, y en el segundo, el contrato evaluativo se constituye en un marco de reglas entre casi colegas), aunque vale destacar que existieron algunas voces que señalaron la importancia de **regular las eventuales flexibilizaciones que pudieran aparecer en la búsqueda de respetar estas particularidades**. En este sentido, los integrantes del área académica nos preguntamos si no habrá que agudizar la mirada para respetar las diferentes culturas y necesidades locales, en la búsqueda de articular procederes en un marco institucional.

En relación a lo anterior, pero en otro plano, algunos informes de carreras

expresan que revisar la forma de evaluación conllevaría considerar los recursos disponibles. Si bien, como algunos señalaron, la masividad no debería inmovilizarnos para pensar estrategias alternativas, expresaron que la situación material condiciona la posibilidad de desarrollar dichas estrategias.

Respecto de las condiciones, otros informes manifiestan que las cursadas intensivas o promocionales se deberían promover en aquellas cátedras que cuenten con ciertas condiciones (espacios apropiados para su cursado, elementos de laboratorio, dedicaciones docentes, apoyo administrativo, etc.) o bien que se decida por su lugar en el Plan de Estudios.

En la búsqueda por resolver el problema de la evaluación configurado con los elementos tratados hasta el momento, algunos docentes expresaron la necesidad de profundizar la experiencia, ensayar e implementar formas para que los alumnos no sólo estudien para los exámenes, sino que vayan estudiando de a poco.

En relación a lo anterior, otros docentes que se encuentran ensayando formas alternativas de enseñar, expresaron que hasta tanto no pensemos escenarios diferentes de clases nos costará destrabar el problema del cronograma de evaluación. En este esquema de clase estamos encorsetados; es lógico que los alumnos pospongan el aprendizaje a las semanas de evaluación si en las clases no se les solicita otra cosa que escuchar. Intervenciones como ésta pusieron sobre la mesa con convicción la necesidad de que los docentes nos ocupemos de lo que pasa dentro del aula (como escenario o como preparación) para aprender.

En el encuentro también se habló acerca de la necesidad de jerarquizar los saberes a enseñar en función de ciertos ejes, entendiendo que esto ayudará a quitar vertiginosidad a los períodos de examen. En este sentido se expresó que en el marco de las nuevas revisiones curriculares estemos atentos a las



superposiciones o al agregado de contenidos sin interpelar a los ya existentes. Como así también algunos informes proponen como una forma de descomprimir estos periodos de exámenes, revisar la organización temporal de las materias. Por ejemplo, aquellas asignaturas que se han dividido en dos semestres podrían volver a su dictado anual, evitando de esta manera la repetición de instancias de evaluación formales.

Otra opinión en vista a la mejora del tratamiento de la evaluación es que para poder evaluar correctamente, es necesario tener claros los objetivos de la asignatura y de la carrera, así como también la ubicación de la asignatura dentro del contexto de la misma. Esto refiere a que la adquisición de conocimientos y exigencias vinculadas al desarrollo de competencias debe ser gra-

dual, por lo que no puede evaluarse de igual manera al comienzo de la carrera que al final de la misma. Además, es preciso considerar que el nivel de conocimientos mínimos necesarios debe ser aquel que permita comprender los temas a desarrollar en la instancia siguiente.

Por último, algunas voces expresaron la importancia de que la evaluación de los saberes de los alumnos se convierta en un insumo a la hora de evaluar o ajustar el desarrollo del proceso de enseñanza. Otras fueron más allá, expresando que no solamente se debe evaluar a los alumnos sino a los otros elementos involucrados en la enseñanza. En este sentido, dos Directores de Carrera informaron que en sus talleres se debatió acerca del rol de las encuestas, si realmente permiten detectar las deficiencias de las cátedras y si se puede

actuar en consecuencia. Expusieron que si bien en ocasiones permiten detectar las cátedras que presentan problemas, no siempre resulta fácil modificar el funcionamiento de las mismas, principalmente cuando éstas dependen de otros Departamentos.

En síntesis, encontrarnos en dos jornadas de trabajo permitió a muchos de los asistentes identificar que el tratamiento de la evaluación de los saberes de los alumnos no se agota en su dimensión reglamentaria y que trasciende las instancias de exámenes. Y fundamentalmente, permitió relevar y compartir información relevante para iniciar un proceso de construcción, entre las distintas partes interesadas, un diagnóstico acerca de cómo la institución vive el tema de la evaluación de los saberes de sus alumnos ■

Un aporte externo

En las universidades no sólo estamos diciendo que las personas saben algo, sino que estamos certificando que lo saben de un modo tal que pueden cumplir con tareas sociales importantes que comprometen, por ejemplo, el bienestar y la salud de la sociedad y las personas

Generalmente la evaluación recae en el que evalúa, como mucho en el equipo de cátedra, pero si uno piensa en la posibilidad de redefinir, cambiar y modificar algunas pautas de la evaluación, no existe otro modo que no sea de un modo colectivo, institucional

La apertura de las Jornadas de Reflexión mencionadas anteriormente contó con la participación del Lic. Daniel Feldman.

En su conferencia celebró la presencia de tanta gente para debatir y revisar qué sucede con las prácticas evaluativas en la institución, de cara a la toma de algunas decisiones. Así, en varias oportunidades reiteró que “sería muy complicado intentar cambiar algo, si no es entre tantos” y dejó en claro que, en tanto considera que en las cuestiones relativas a la evaluación no hay una sola respuesta sino que depende de los acuerdos y los arreglos a que arriben los actores a nivel local. Su intención fue hacer una referencia general al tema evaluación dentro del proceso educativo, para organizar la posterior discusión en los talleres previstos en las Jornadas.

Asimismo, si bien su presentación giró en torno a cuestiones generales del campo de la evaluación educativa, aclaró desde el inicio que en las Universidades debemos mirar la evaluación de un modo distinto al que lo hacemos en la educación general. Y ello, es por la responsabilidad social que éstas tienen, y por la mayor cercanía de la formación universitaria al mundo real, lo cual establece un contrato mucho más libre entre las partes, una relación de mutua responsabilidad en torno a los resultados.

En este sentido, el invitado enfatizó que las Universidades no sólo están para cumplir el derecho y la obligación de la educación ciudadana general sino también para cumplir formaciones en roles y perfiles profesionales, y esto implica un conjunto de cargas, obligaciones y responsabilidades diferentes a las de los otros niveles educativos. “Cada vez que certificamos que un alumno ha terminado su carrera, estamos entre-

gando un título, estamos diciendo que sabe hacer aquello que el título indica que debe saber hacer. Con lo cual puede ser que en las Universidades el tema de la evaluación tenga algún matiz, requiera alguna reflexión más específica, propia, ya que se condensan muchas cuestiones relativas a la clasificación, la arbitrariedad, la justicia, el poder, la democracia, etc.”.

Por otra parte, Feldman aclaró que la evaluación en educación no es distinta a la evaluación en cualquier otra actividad que tiene un propósito intencional. “En cualquier actividad actuamos evaluando permanentemente en la acción, esto es, midiendo, comparando un estado de cosas, con los resultados previstos, para realizar ajustes, cambiar sobre la marcha, si necesitamos más recursos, en fin, en última instancia, saber si hemos logrado lo que queríamos lograr”. Sea que hablemos de una actividad productiva, una actividad educativa o social, la evaluación actúa de la misma manera: va regulando la acción, simplemente porque le brinda información al que está actuando sobre cómo está actuando y en qué medida sus esfuerzos corresponden con lo que sucede.

En su paso por nuestra institución, el Licenciado en Ciencias de la Educación también destacó la necesidad de romper la separación entre evaluación y enseñanza, esto es, la evaluación como un momento separado, una cosa que se hace después de que el curso ha terminado. Y así lo expresó: “Estoy tratando de buscar entre todos una manera de integrar el hecho evaluativo al enseñar y al aprender, porque para actuar correctamente estamos evaluando permanentemente”. Evaluar es aquello que hacemos mientras actuamos: obtenemos información, la comparamos con algunos criterios, juzgamos y



tomamos decisiones en consecuencia. En este punto se tornó evidente que las respuestas acerca de ¿para qué evaluamos? no se resumen en la decisión de calificar, aprobar o desaprobar. “Podemos evaluar para ver si un curso está encarado de la manera correcta, tomar la decisión de alterar algunos tiempos, ritmos, dividir un grupo de estudiantes para funcionar en dos niveles; los estudiantes pueden tomar la decisión de encarar su estudio de otro modo, podemos decidir modificar algunas cuestiones de nuestra propuesta, o del plan de estudios, en fin, podemos tomar todo un conjunto de decisiones”. Así, y luego de un somero repaso sobre las funciones básicas de la evaluación (formativa, pronóstica, diagnóstica, sumativa, certificativa, informativa), Feldman hizo hincapié en la evaluación formativa, considerando que es la que más se expresa en la dirección de su propuesta, en tanto es la que se utiliza durante el proceso y la que ayuda a regularlo. En tal sentido, la consideró como la evaluación más importante para el profesor en su rol de docente, por el hecho de que permite ajustar la ayuda y generar dispositivos para mantener el nivel, la atención y el desarrollo.

Aunque dejó en claro que la potencialidad de este tipo de evaluación sólo

puede desplegarse cuando el arreglo es institucional, no sólo individual: “La posibilidad de la evaluación formativa no sólo recae en la persona que evalúa sino requiere de decisiones institucionales. Generalmente la evaluación recae en el que evalúa, como mucho en el equipo de cátedra, pero si uno piensa en la posibilidad de redefinir, cambiar, modificar algunas pautas de la evaluación, no hay otro modo que no sea de un modo colectivo, institucional. Con lo cual podríamos hablar de una secuencia: lo que hace cada uno está en estrecha vinculación con lo que han hecho antes, después y al costado, puesto que muchas de las decisiones que tomamos las hacemos en función de un patrón que ya damos como establecido”.

En línea con estos planteos, Daniel Feldman se mostró contundente al declarar que lo que se puede evaluar, no es solamente el aprendizaje de los alumnos, sino también la enseñanza. Todo lo que conforma una propuesta de enseñanza es plausible de ser evaluado y sería sensato que sucediera, en la medida que los docentes queremos que todos los componentes funcionen lo mejor posible.

Asimismo, desde esta perspectiva, la evaluación tampoco se agota en la obtención de la información. En otros

Cuando los criterios, además, se dicen con antelación, le ayudan al evaluador a evaluar, pero también al alumno a estudiar. Los ayuda a los dos a ponerse de acuerdo con la justicia de la apreciación

Recursos para controlar los sesgos en la apreciación

- Clarificación de los criterios.
- Controlar los efectos de orden y contraste modificando el orden en el que se corrige y se revisa.
- Pautas de corrección o cuadros de corrección.
- Comentario colectivo sobre algunos casos bien elegidos.

términos, el punto crítico de la evaluación no es conseguir la información, sino ponderarla, juzgarla. ¿Y en relación a qué lo hago? El elemento más obvio son los objetivos. ¿Qué queremos que sea aprendido y cómo queremos que sea sabido? Pensar en la evaluación desde el punto de vista del juicio, no es más que pensar en el propio programa del curso. Pensar en la evaluación nos obliga a explicitar cosas que no nos obliga el programa. Porque en el programa me siento satisfecho si logro expresar el tipo de conocimientos y cosas que los alumnos deben saber; pero pensar en la evaluación me obliga a dar un paso más: me obliga a pensar ¿cómo deben saberlo? Esto va cambiando según el programa de la materia, el año en que se cursa, el plan de estudios, el momento de los estudiantes, el modo en el cual esa materia alimenta a otras materias. En general sucede que un mismo tema aparece en más de una asignatura, pero no es lo mismo porque cambian sus condiciones de uso. Se esperan otros niveles de dominio. No son los mismos los objetivos de una materia de primer año que los de una de sexto. En definitiva, a la evaluación le importa eso: no sólo si lo sabe, sino si lo sabe dominar de la manera adecuada.

Respecto a los instrumentos de la evaluación (test, examen, observación, etc.), Feldman aclaró que no nos dicen cómo evaluar, sino cómo conseguir información para evaluar. Advirtió que no se puede discutir acerca de los instrumentos dejando fuera la discusión por los propósitos de la evaluación: qué estoy evaluando, para qué estoy evaluando y qué tipo de decisiones quiero tomar. Esto me dará un marco para discutir acerca de cuál es el mejor instrumento. Si nos olvidamos de los objetivos de la evaluación, la discusión por los instrumentos es estéril.

En su conferencia, se refirió asimismo a la calificación, especialmente a cómo ésta se torna conflictiva en nuestro país, que emplea calificaciones numéricas. Expresó que hay que reconocer que la calificación es una expresión limitada de un rendimiento educativo, sobre

todo cuando hablamos de competencias, de capacidades complejas de resolución de problemas prácticos. Problematizó para ejemplificar distintas situaciones: “Sacó 6, sacó 8” ¿qué quiere decir con respecto al dominio? ¿En cuánto es competente una persona de 6? ¿Es capaz de resolver el problema adecuadamente? ¿Y una persona de 10 es más capaz?

El Licenciado explicó que el número sugiere la idea de que hemos medido algo, sin embargo cuando uno observa cómo se compone esa calificación encuentra que mide una enorme cantidad de variables: puede estar midiendo cierto nivel de conocimiento, cierta capacidad de soportar la presión, cierto nivel de escritura, en fin, diferentes variables. Por lo tanto una calificación no expresa una dimensión sino un conjunto variable de dimensiones. La nota entonces está expresando siempre una síntesis; la calificación condensa diferentes cuestiones, resume apreciaciones de naturaleza diferente a fin de comunicarlas.

En este punto, sostuvo que el promedio es aún más problemático, ya que en él estamos juntando información de orden diferente, lo cual suele generar serios desbalances. Sobre todo cuando los números establecen límites (por ejemplo 4 para la aprobación, 7 para aprobación directa). La adjudicación de números genera zonas sumamente críticas, sumamente borrosas, que hay que discutir seriamente. Una de las mejores salvaguardas es tener lo más claros posible los criterios; cuanto más claros sean los criterios respecto de los que se compara la información, mayores probabilidades tendremos de ajustar bien juicio con información.

Por último, Feldman se refirió a los sesgos de la evaluación, entendidos como aquello que necesariamente aparece cuando evaluamos. Son una serie de acciones que acontecen en la cabeza del evaluador cuando tiene que emitir un juicio. Uno de esos sesgos es la “normalización”, es decir, la tendencia a distribuir las notas según una curva normal. Esto es “en mi clase siempre hay un 20 % de muy bueno, otro 30 %

de...”. Si uno ve las calificaciones de algunos profesores encuentra que todos los años el grupo cambia, pero los números son constantes.

Otro sesgo es la influencia del orden en el que se corrigen los exámenes, esto lo sabemos por investigación: que los primeros suelen obtener mejores notas que los últimos en ser corregidos. Otro se denomina efecto de “contraste”: la calificación otorgada a un trabajo depende, en alguna medida, de la impresión acerca de los trabajos anteriores. A veces la nota tiene que ver con el orden en que corrige el profesor, si ustedes son alumnos tienen que tener cuidado de quién entregó antes o después porque es probable que la nota anterior y posterior influya en la consideración que el profesor hace de ustedes. Lo que podríamos hacer es corregir por preguntas y no por exámenes, lo cual claro es más trabajo y lleva a leer los exámenes más de una vez.

Mencionó un último sesgo que llamó “las apreciaciones personales del profesor”. Estas apreciaciones constituyen “sesgos” o desviaciones sistemáticas, influidas por algún tipo de creencia o juicio previo, que actúan sobre el tipo de información priorizada y sobre la valoración que cada profesor realiza de esa información. Por ejemplo, si pongo notas más bajas soy más eficiente y el curso es mejor, o al contrario. La única manera de controlar los sesgos es poner a consideración, discutir, porque todos tenemos creencias, juicios previos. Ponerlos a cierto escrutinio, discutir con el equipo, el departamento. ¿Por qué no tomar entre varios? Y así explicitar criterios, juicios, revisarlos. No hay otra manera de controlar los sesgos que ponerlos en consideración. Lo que ha hecho la investigación es mostrar que existen. Ahora, controlarlos es trabajo del profesor, del equipo, del Departamento. ¿Es cierto que todos los años los rendimientos de los alumnos responden a una curva normal? ¿No puede ser este año una “J”, que empiece de la mediana para allá? En tanto uno se haga las preguntas, hay posibilidad de revisar todo esto ■

El Área Pedagógica invita leer los siguientes libros

En este libro, resultado de un estudio de quince años sobre casi un centenar de profesores y una amplia diversidad de universidades, Ken Bain -director del Center for Teaching Excellence de la Universidad de Nueva York- nos invita a la reflexión a partir de sugerentes interrogantes: ¿Qué hace grande a un profesor? ¿Cuáles son los profesores que recuerdan los estudiantes mucho tiempo después de graduarse?

El autor reúne relatos verídicos de buenas prácticas de enseñanza en este nivel educativo y las conclusiones que presenta emergen de seis cuestiones generales que se planteó sobre los profesores examinados: ¿Qué saben y qué entienden los mejores profesores? ¿Cómo preparan las clases? ¿Qué esperan de sus estudiantes? ¿Qué hacen cuando enseñan? ¿Cómo tratan a los estudiantes? ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?

Bajo la advertencia de que “cualquiera que espere una simple lista de lo que hay que hacer y lo que no, quedará tremendamente decepcionado”, Bain

ofrece valiosas respuestas, a partir de las cuales va develando rasgos que caracterizan a los mejores profesores. Es contundente al explicar cómo si bien éstos conocen su materia en profundidad, lo que los hace excepcionales no es la cantidad de publicaciones con que cuentan sino en realidad “que pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes”, construyendo las mejores estrategias para enseñar de modos diversos, atraer y desafiar a los alumnos y tender a que el aprendizaje produzca una influencia duradera e importante en ellos.

Si bien es en el capítulo 7 donde se concentran las reflexiones sobre evaluación -tanto del rendimiento académico de los estudiantes, como de las propias prácticas docentes-, entendemos que la obra, de sencilla y amena lectura, brinda en su conjunto pistas interesantes a la hora de repensar la evaluación, pudiéndose convertir en fuente de inspiración tanto para profesores noveles como para educadores expertos.



Bain, Ken (2007)

Lo que hacen los mejores profesores universitarios

Publicaciones de la Universidad de Valencia



Carlino, Paula (2005)

Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica

Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires

Paula Carlino nos introduce a su trabajo con una serie de preguntas que son bien conocidas para la mayoría de los docentes, entre ellas: ¿por qué los alumnos no participan en clase, leen poco, comprenden mal y se expresan confusamente por escrito? Sin embargo, su intención no es responderlas –lo cual implicaría aceptar sus supuestos– sino abordar estas cuestiones desde otro punto de vista: “La óptica de la presente obra es indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que «encontramos» en los alumnos”.

En efecto, para la autora, intentar responder este tipo de preguntas y revertir la situación implica analizar la relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje y la enseñanza. Es en el análisis de dicha relación que advierte que, a pesar de que leer y escribir son actividades centrales en el nivel universitario, de las cuales dependen en gran medida el éxito y fracaso de los estudiantes, estas tareas académicas no forman parte de los programas y no reciben atención de los profesores. Y así lo explica: “El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema”, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos”.

La autora señala la necesidad de que cada una de las cátedras alfabetice académicamente a los estudiantes; esto es, que estén dispuestas a abrir las puertas de la cultura de las disciplinas que enseñan para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas. Pues es a través de la lec-

tura y la escritura que los estudiantes se acercan a los contenidos, los interpretan, los asimilan y se incorporan a los problemas específicos de cada disciplina.

En línea con estos planteamientos, Carlino presenta en este libro un modelo de enseñanza cuyo propósito es promover el dominio de los conceptos de las asignaturas a través de propiciar la lectura y escritura en el nivel superior. Para ello despliega diversas propuestas: elaboración rotativa de síntesis de clase, tutoría de monografías grupales, respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía, lectura con ayuda de guías, entre otras. Se incluyen ejemplos y se anexan materiales originales. Considerando a la evaluación como una vía regia para ocuparse de la lectura y la escritura y para ayudar a aprender, en el capítulo 3 ahonda sobre las distintas funciones que puede cumplir la evaluación, además de acreditar el conocimiento de los estudiantes y analiza dos situaciones acreditativas que puso a funcionar en el dictado de una materia universitaria de las ciencias sociales: a) la posibilidad de que los alumnos reescriban el examen a partir de los conocimientos recibidos de su docente; b) la organización de unas jornadas abiertas a la comunidad universitaria donde los estudiantes, en grupo, debieron exponer sobre un tema a partir de elegir la bibliografía que les interesaba para leer.

Este libro, dirigido a profesores de materias diversas, abunda en argumentos, ideas y propuestas de trabajo que nos invitan a alfabetizar académicamente a nuestros estudiantes a partir de la lectura y la escritura. Después de todo, como Carlino postula, ¿quién podría enseñar mejor para su materia y dentro de su campo de estudio a leer y escribir si no es usted?

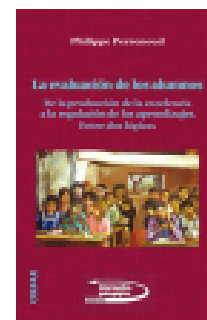
Philippe Perrenoud sostiene en esta obra que la evaluación se encuentra entre dos lógicas. Una, al servicio de la selección, que da lugar a la evaluación tradicional. La otra, al servicio de los aprendizajes, de la mano de la evaluación formativa.

En el desarrollo del texto el autor se interesa por desplegar en su complejidad -desde un enfoque sociológico pero sin descuidar los aportes de la Didáctica y la Psicopedagogía- el problema de la evaluación de los aprendizajes como parte de un sistema en el que se articulan dichas lógicas (la de la selección y la formación; las del reconocimiento y la negación de las desigualdades).

Las funciones sociales que cumple la evaluación son la base de su existencia como práctica en las instituciones educativas. De modo tal que la certificación que éstas expiden a los alumnos cumple un papel social fundamental a la hora de competir por oportunidades de entrada al mercado laboral. Como explica Perrenoud, “un diploma garantiza a los potenciales empleadores que su portador ha recibido una formación, lo que permite contratarlo sin hacerlo pasar por nuevos exámenes”. La evaluación cumple así una función selectiva y jerarquizadora. Egresar mejor o peor “calificado” tiene inevitables consecuencias en una sociedad jerarquizada y meritocrática que reclama la ordenación de los individuos en función de su aproximación a “la excelencia”. El autor advierte cómo a tra-

vés de las prácticas de evaluación las instituciones educativas formales, apoyadas en exigencias no siempre pedagógicas y en valores no siempre defendibles, los alumnos se comparan y luego se clasifican en virtud de una norma de excelencia abstractamente definida o encarnada en el docente y en los mejores alumnos. En este sentido, el éxito y el fracaso son realidades socialmente construidas, representaciones fabricadas que adquieren fuerza de ley, que conforman la base para manifestar desigualdades entre los sujetos (por ejemplo, buenos y malos estudiantes).

Del lado de la otra lógica (al servicio de los aprendizajes), es formativa toda evaluación que ayude al alumno a aprender y a desarrollarse, y se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje. Perrenoud no desconoce que toda acción pedagógica conlleva aunque más no sea intuitivamente algunos elementos de la evaluación formativa, en el sentido de que hay inevitablemente un mínimo de regulación en función de los aprendizajes o, al menos, de los funcionamientos observables de los alumnos. Sin embargo, su crítica se centra en el hecho de que para que llegue a ser una práctica realmente nueva sería preciso que la evaluación formativa fuera la regla y se integrara a un dispositivo de pedagogía diferenciada. Esto es, que adquiriera verdadero sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y la desigualdad social.



Perrenoud, Philippe (2008)

*La evaluación de los alumnos.
De la producción de la excelencia a la
regulación de los aprendizajes.
Entre dos lógicas*

Editorial Colihue
Alternativa Pedagógica
Didáctica
Buenos Aires

Dos sugerencias adicionales

Entendiendo la evaluación como un proceso que debe estar al servicio del aprendizaje y de la enseñanza, les presentamos en este boletín las siguientes sugerencias:

1. El Portafolio

Una propuesta diferente para evaluar puede ser la producción de un portafolio. Se trata de un instrumento que registra los aprendizajes, en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso de aprender, y sirve para que alumnos y docentes puedan hacer una evaluación constante; de esta manera se evitaría tomar decisiones sobre el desempeño del alumno en una sola instancia desarrollada en un lapso breve. El portafolio consiste en un archivador que puede incluir todo lo que hace el alumno: apuntes o notas de clase, trabajos de investigación, guías de trabajo y su desarrollo, comentarios de notas, resúmenes, pruebas escritas, autoevaluaciones, comentarios del progreso del alumno realizados por el profesor, los cuales son ordenados según determinados criterios o características de las actividades de aprendizaje. Es decir, se trata de una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas o etiquetadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje reali-

zadas por el alumno en un periodo de tiempo, con los comentarios y calificaciones asignadas por el profesor, lo que permite visualizar el progreso del alumno.

El alumno puede tener la posibilidad de seleccionar los mejores trabajos realizados durante un periodo, para ser puestos a consideración del docente. Al modo que un profesional presenta su trabajo y se presenta a sí mismo en una situación de búsqueda de empleo o similar, el alumno selecciona sus mejores trabajos y los pone a disposición del análisis del docente. Al hacerlo, realiza una autoevaluación, ya que al identificarlos, toma conciencia de logros, errores y obstáculos. La información recogida puede ser utilizada por el docente para tomar decisiones durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje que redunden en el beneficio de los alumnos.

El equipo docente puede utilizar esta forma de evaluación como única opción o como complementaria de otras modalidades.

Para abordar la evaluación del portafolio de trabajo del alumno, le sugerimos la lectura de De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.) (2000) Estrategias didácticas innovadoras. Octaedro, Madrid, pp. 296-301.

2. Devolución en las prácticas evaluativas como instancia de aprendizaje

La evaluación no finaliza con la administración de una prueba, allí se inicia un proceso de corrección y uno de calificación que brindan información acerca del rendimiento de los estudiantes. Ambos procesos pueden contribuir a democratizar aún más la práctica de evaluación o, por el contrario, hacer de ella un (mero) mecanismo de control. De allí que la manera en que se instrumente la corrección contribuirá a incrementar o no la comprensión por parte de los estudiantes acerca de cómo han sido sus aprendizajes y sus

logros y por qué y dónde han cometido errores o no han comprendido. La información que se obtiene luego de estos dos procesos debe dar paso a la etapa de comunicación de los resultados. Habitados a informar de manera escueta y concisa a partir de las “notas”, tal vez resulte interesante dar lugar a una modalidad más exhaustiva y coherente con un concepto de evaluación más amplio, no olvidando las consecuencias que se derivarán de la calificación. Una buena devolución a los estudiantes debería:

- Ocupar un lugar en el cronograma de clases;
- Construir entre docentes y/o alumnos las respuestas correctas, explicitando los criterios de corrección. Esto es central para que los alumnos tengan referencia para el análisis de sus aciertos, la identificación y caracterización de sus errores;
- Promover su autoestima sobre todo en el primer año de la carrera;
- Ofrecer orientaciones en vista al tratamiento de las marcas y errores;
- Favorecer el intercambio con sus compañeros y docentes, generando prácticas solidarias.

Esto anterior será posible en tanto, entre otras cuestiones, **se valore el trabajo con los errores y de un modo alternativo.**

El error ha sido visto tradicionalmente como un resultado sancionable, como un comportamiento o acto indeseable del que no es posible sacar nada positivo. A tal punto que una de las preocupaciones mayores de los docentes radicaba en el temor a que se afianzaran conocimientos equivocados o se construyeran, a partir de uno erróneo, nuevos conocimientos, generando así una montaña de saberes falsos o inconexos.

Sin embargo, aunque el error como respuesta incorrecta o producto final de un proceso resulta negativo, cambia su

sentido si lo reutilizamos como información para los procesos siguientes. **No se trata de reivindicar el error, sino de aceptar su existencia, como una realidad humana y educativa que se puede transformar en una nueva oportunidad de aprendizaje.** Estamos planteando que la consideración constructiva y didáctica del error no está en sí mismo, sino en la reflexión sobre él y en el proceso de reconstrucción que provoca. “El error es un indicador o sensor de procesos que no han funcionado como esperábamos, de problemas no resueltos satisfactoriamente, de aprendizajes no alcanzados, de estrategias cognitivas inadecuadas” (de la Torre, 2000: 221).

“Una pedagogía del error es una pedagogía de la reflexión. Implica adoptar en el acto educativo una perspectiva en que se asume la tarea docente como una actividad pausada, como un trabajo de largo aliento (...) esto es, un trabajo detallado, minucioso, en el cual el profesor puede analizar los pormenores del proceso de aprendizaje de cada estudiante para determinar dónde se hallan los obstáculos, las dificultades, y a partir de esta determinación, construir estrategias puntuales para su implementación en el ámbito didáctico”
(Díaz Barriga, 2009:151-152).

Los tres momentos del tratamiento didáctico de los errores.

Siguiendo a de la Torre, (op.cit.), podemos identificar tres grandes momentos o fases para en el trabajo didáctico que realiza el docente sobre los errores.

1. Detección de errores. *La detección puede ser realizada por el profesor, la persona que ha cometido el error o los compañeros. Todo dependerá del tipo de error de que se trate. Mientras que resulta relativamente sencillo descubrir los errores en un examen, no lo es tanto cuando se trata de acciones o estrategias. ¿Qué alumno tiene conciencia de que su sistema de trabajo resulta inadecuado? ¿Quién es consciente de que resulta equivocado quedarse con las dudas sin preguntarlas al profesor? ¿Por qué habiendo estudiado igual que otros compañeros sus resultados son peores? Los errores de actitud, conducta y opinión resultan difíciles de ser explicados y asumidos por las personas afectadas como fallos que han de corregirse.*

2. Identificación de errores. *La mayor parte de las veces nos quedamos en la localización del error, sin pasar a su identificación, descripción del tipo de error y causa del mismo. Esta fase de diagnóstico nos proporciona información importante para su posterior rectificación. Constatado el desajuste o inadecuación de la respuesta es preciso averiguar qué criterio se ha trasgredido y por qué. Puede tratarse de un error de entrada, por cuanto el problema supera la capacidad o competencia del sujeto; de organización de información y relación con conocimientos previos; de ejecución, por falta de práctica o tiempo.*

*Sería un grave error del profesor tratar por igual cualquier desacuerdo con la respuesta esperada. ¿Tenemos en cuenta qué quiso expresar el sujeto? **Si no atendemos a la naturaleza del error ni volvemos sobre él, estaremos acumulando fallos inútilmente.***

3. Rectificación de errores. *Localizado e identificando el error llegaremos a su corrección y eliminación. Aquí la preocupación que debe guiar al profesor no es tanto la de corregir el error cuanto la de conseguir cierto cambio en el alumno. Es, pues, la conciencia del sujeto sobre sus errores la que contribuirá a eliminarlos.*

En palabras de Piaget, un error corregido por el sujeto puede ser más fecundo que un éxito inmediato, porque la comprensión de una hipótesis falsa y sus consecuencias prevé

nuevos conocimientos y la comparación entre dos errores da nuevas ideas.

El temor al error y la visión cultural del mismo

Nos interesa reflexionar aquí sobre una cuestión que no se puede eludir al analizar el papel del error en el proceso de aprendizaje: la forma en que culturalmente se lo concibe; en particular, al modo en que se considera la equivocación en las sociedades contemporáneas, y sus consecuencias en la vida social.

Para Díaz Barriga (op. cit.) el mandato de que el error debe desaparecer, propio del eficientismo contemporáneo, tiene su origen en el pragmatismo estadounidense, y en particular en la actual fase tecnocrático-eficientista de la mundialización. “En esta perspectiva, la tarea fundamental del acto educa-

vo está signada por la competencia, la eficiencia y la eficacia. Competir estimula a mejorar el desempeño de todos aquellos que aspiran en forma individual a sobresalir respecto de quienes lo rodean; la eficiencia permite lograr determinadas metas empleando los mejores medios posibles, en tanto que la eficacia se relaciona con el tiempo mínimo o, al menos, el programado para la consecución de determinados logros. Esta lógica no da cabida al error; en ella, todo debe ser organizado para alcanzar las metas establecidas” (ibídem: 154-155).

(...) “En este contexto, el estudiante no aprende del error, sino que aprende a evitarlo o esconderlo porque se lo considera una falta, un objeto de sanción. Lo grave es, precisamente, no sólo que se pierda el valor didáctico del error, sino que se genere un mecanismo social de ocultamiento. Errar no es humano, cualquier equivocación debe desaparecer. Las sociedades de excelencia viven en el círculo de la excelencia: “exigirse más siempre a sí mismo”. En las sociedades de la excelencia no se compete sólo con los demás: lo más importante es que se compete siempre contra los logros de cada uno. El mediocre es el que se conforma con lo que ya logró; en la sociedad de la eficiencia siempre hay que lograr más, aún por encima de uno mismo” (ibídem: 157).

Los profesores no desconocemos esta realidad, pues forma parte también de las “reglas del juego” a las que nos sometemos a diario. El hecho es que no podemos perder de vista que en la Universidad no formamos a los sujetos en una dimensión técnica, profesional, escindida de la cuestión humana. En este sentido, es interesante considerar que diferentes voces defienden el hecho de que si bien la Universidad debe capacitar en un conjunto de competencias y preparar para un buen ejercicio profesional, de ninguna manera debe implicar la desestimación de otras dimensiones educativas ni la subordinación a las exigencias del mundo de la economía o del mercado de trabajo. Se insiste que la educación superior, aún en aquellas carreras que tienen perfiles profesionales claros, deben tener unos objetivos más amplios que las competencias profesionales.

Tal como nos advierte Edith Litwin (2008),

“... en acto de aprender como en ningún otro, necesitamos la tranquilidad o seguridad de que no se ponen en juego en cada respuesta, actividad o pregunta nuestra capacidad, nuestra inteligencia o todos los esfuerzos empeñados hasta el momento. El pensamiento original, el atreverse a transitar por un camino nuevo, implica un claro desafío personal, que requiere vencer el temor al ridículo, poner en evidencia el propio desconocimiento, mostrar debilidades que se podrían haber ocultado. Evidentemente, los aspectos emocionales juegan un lugar central en la cognición y el error se instala en el primer plano de estas preocupaciones. Es sustantivo enseñar a los estudiantes que su detección es vital para entender su origen y analizar las posibilidades de su resolución. En el salón de clase, no necesitamos o no deberíamos necesitar hacer una prueba para saber lo que el alumno no sabe. Esto forma parte de las actividades cotidianas de los docentes, así como la resolución de las incomprensiones o los temas o conceptos deficientemente comprendidos” (p. 172)

Citas Bibliográficas

De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.) (2000) Estrategias didácticas innovadoras. Octaedro, Madrid.

Díaz Barriga, Ángel (2009) “Error y acierto: una relación compleja en el ámbito de la enseñanza (Cap. 5)”, en Pensar la Didáctica, Amorrortu, Buenos Aires.

Litwin, Edith (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós, Buenos Aires.

