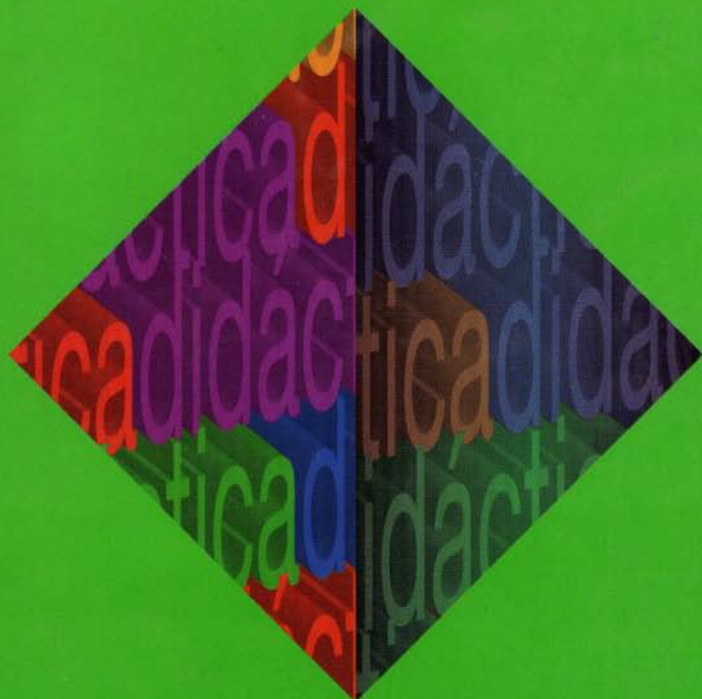


Más didáctica

(en la educación superior)

Jorge Steiman



UNSAM
EDITA

Colección Educación y Didáctica
Serie Fichas de Aula

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Capítulo 3

Las prácticas de evaluación

Introducción

EL NIÑO QUE FUE A MENOS

La señorita Claudia le preguntó a Ferro:

– ¿Quién fundó la ciudad de Asunción?

Ferro lo ignora y lo confiesa. La maestra intenta por otros rumbos.

– Tissot.

– No sé, señorita.

– Rossi.

Silencio. El ambiente se pone pesado porque quizá la señorita

Claudia enseñó aquello el día anterior.

– Maldonado.

Nada. Claudia frunce el ceño y ensaya unos reproches generales.

Frezza, el tano Frezza, lo sabe de algún modo misterioso. Es extraño el camino que siguen las nociones: suelen alojarse donde menos se piensa.

– Nuñez. López. Dall 'Asta.

Tampoco. Frezza espera, sobrador, sin levantar la mano. Cosa de manyaorejas, piensa.

La señorita Claudia se dirige a las niñas y pronuncia el nombre amado. Frezza está muy lejos para soplar y la morocha que lo enloquece no puede contestar.

De pronto, la maestra lo mira.

– Frezza.

Y el niño taura, que tal vez necesita anotarse un poroto, se levanta, mira hacia el banco de la morocha y dice casi triunfal:

– No lo sé.
Si es que nadie lo sabe, estará bien no saberlo. Frezza se sienta y se oye entonces, como una horrible blasfemia, la voz de Campos, injuriosa:
 – ¡Juan de Salazar!
Pasaron los años. La morocha no conoció el amor de Frezza ni tampoco su gesto elegante y generoso.
Si alguien califica estas lecciones en alguna Libreta Celeste, Frezza tendrá un nueve. Y si ni siquiera existe esa Libreta, entonces tendrá un diez”
 (Alejandro Dolina, 1988, en Crónicas del Ángel Gris).

Si hay algo que al pensarlo se nos representa a los docentes con un estereotipo clásico, eso es el aula. La imagen mental inmediatamente se convierte en una pintura en la que aparecen, con ciertos particularismos idiosincráticos, un espacio físico en el que se identifican alumnos (variarán las edades según el caso), un docente (¿variará el género según el caso?), un pizarrón (clásicamente negro, verde o los relativamente modernos blancos para escribir con fibrones) y pupitres o bancos o mesitas...

Pero el aula real, ese aula en la que trabajamos todos los días, lejos de cualquier estereotipo es increíblemente única. Y si decimos el 'aula de tercero' se nos aparecen con nombre y apellido las caras borrosas, toman cuerpo las escrituras a medio escribir del pizarrón y sentimos en la piel misma entrometerse las voces que encierran sus paredes:

“... no entiendo”
 “... ¿qué te puso?”
 “... no estudié”
 “... lo que pasa que a mí esta materia no me gusta”
 “... me saqué un diez”

Las voces del aula son el registro de lo que en ella transcurre y el registro de una parte de tu historia (¿cuántas horas de tu vida has pasado en un aula?). Las voces del aula son tu memoria, la memoria de tus alumnos/as, la memoria de tu profesión, la de la enseñanza, la del aprendizaje.

Y allí, en el aula, pensamos nuestro trabajo, actuamos y pensamos casi sin detenernos, urgidos por la espontaneidad de lo cotidiano. Quiero, por un instante, poder pensar 'mi' aula.

Me interno en ella y pienso en mí, en mi práctica y pienso con mis alumnos/as mi enseñanza, y pienso con mis alumnos/as sus aprendizajes. Y pienso el aula y pienso en mi esfuerzo y desefuerzo por plantear un 'escenario didáctico', por proponer genuinas situaciones de aprendizaje. Y pienso el aula y pienso mis prácticas de evaluación y se entrelazan estas reflexiones que aquí empiezo a construir.

Abro las puertas de mi aula y abro las puertas de cada aula. Y allí lo veo al tano Frezza conversando con Dolina acerca de la existencia o no de la Libreta Celeste.

1. La evaluación: una práctica compleja

Considerar a la evaluación como objeto de análisis y debate en el ámbito de la educación superior ha comenzado a ser hoy una práctica habitual y con cierto grado de aceptación en el interior de las instituciones y, aunque todavía con ciertas indiferencias y algunos rechazos o escepticismos, lo es también en el conjunto de los docentes. Es que, contrariamente a la concepción histórica que consideró a la evaluación como un proceso 'natural' (es 'naturalmente' como es, ¿qué es lo que hay que pensar acerca de ella?) cuyo mayor problema se reducía a confeccionar un instrumento adecuado y su mayor conflicto a soportar la 'cara de disgusto' o el 'susurro irreverente' de los desaprobados, en los últimos tiempos se ha ido tomando conciencia de su complejidad.

La 'naturalización' de un proceso complejo genera inexorablemente un reduccionismo distorsionante: se cursa, se toman parciales y luego finales y en consecuencia, los alumnos/as aprueban o no, ¿qué más?; estudian, demuestran lo que saben y en consecuencia, aprueban o no, ¿qué más?

La desnaturalización de un proceso complejo permite, por el contrario, pensar 'con' la complejidad: es mucho más que un

problema 'de' instrumentos, es mucho más que un problema 'de' los alumnos/as.

La investigación y la producción didáctica de las últimas décadas han generado múltiples reflexiones sobre esta práctica, investigaciones y producciones que nos permiten considerarla hoy desde una perspectiva amplia. Así, la problemática de la evaluación, puede pensarse también a partir de sus implicancias desde los docentes, desde la particularidad del contenido que es objeto de enseñanza, desde el ámbito de lo institucional, desde el marco amplio de lo social... En cada práctica de evaluación, se quiera o no, se implican los múltiples factores que la constituyen y que a la vez confluyen en ella. ¿O acaso no hemos escuchado alguna vez las voces¹ que a ella se refieren, directa o indirectamente?:

CASO 1: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'personales'*?

- "No sé qué me pasó en el final, me fui poniendo cada vez más nerviosa y en un momento ya no pude hablar más" (alumna de carrera universitaria explicando al propio profesor su desaprobación en la última unidad curricular de la carrera).
- "Hoy desaprobé a la mitad, debo tener un mal día" (profesor universitario en las mesas de examen del turno de diciembre).

CASO 2: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'sociales'*?

- "Llene esta planilla de solicitud del empleo, indicando el título que Ud. posee, el promedio de las notas que ud. ha obtenido en su carrera y el detalle de sus trabajos anteriores" (profesor universitario reproduciendo el discurso de una empleada del área de Recursos Humanos de una empresa considerada 'grande', a partir del relato de la experiencia que le había

¹ Corresponden a la reconstrucción de relatos de alumnos/as y profesores/as en Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades Nacionales acopiados en la propia memoria o en la memoria de colegas a quienes he pedido colaboración al respecto y de los cuales podemos recordar el contexto en el cual fueron dichos.

contado un ex-alumno cuando intentó una búsqueda laboral y fue descartado por poseer promedio inferior a seis).

- "Profesora, profesora yo sé que no hablo bien, pero quiero seguir... porque en mi casa nadie estudió y mi mamá y mi tía dicen: la Lore sí que va a ser maestra" (alumna de profesorado, llorando ante la desaprobación de la unidad curricular: "Espacio de la Práctica Docente II").

CASO 3: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'técnicos'*?

- "Voy a tomar un 'multiple-choise' porque son como 150 alumnos" (profesora universitaria ante el primer parcial de una unidad curricular del primer año de la carrera).
- "La verdad que no le entiendo la pregunta" (profesora de profesorado relatando sus propias dificultades para precisar las preguntas en los exámenes orales y haciendo referencia a una anécdota personal en la que describe el caso de un alumno que le contestó por tres veces consecutivas la frase encomillada).

CASO 4: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'epistemológicos'*?

- "En esta unidad curricular no sé qué tomar" (profesora de la profesorado ante la lectura del Plan de Evaluación Institucional en el que se acuerda tomar examen final en todas las unidades curriculares de la carrera).
- "Ésta tendría que ser promocional, si total no sirve para nada" (alumna universitaria analizando el plan de estudios y el régimen de evaluación de su carrera).

CASO 5: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores 'político-institucionales'*?

- "En el otro instituto pregunto más porque hay que ser más exigentes" (profesor de profesorado relatando diferencias en los exámenes finales entre los dos institutos estatales de formación docente en los que trabaja: uno 'prestigioso' —tal

como él mismo lo denominó— de la ciudad de Buenos Aires y otro del conurbano bonaerense).

- “Profesor, ¿le informaron que por decisión del Consejo Consultivo si desaprobara la cursada más del 40% de los alumnos, Ud. deberá confeccionar un informe justificando las causales de la reprobación?” (profesor universitario, relatando la experiencia vivida en una institución que estaba en proceso de constituirse como universidad privada reconocida).

CASO 6: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores ‘éticos’*?

- “¿Con lo que me pagan me voy a poner a corregir 60 parciales?, no..., doy un práctico domiciliario en grupos y sólo corrijo seis o siete trabajos” (profesor de profesorado, caso típico del profesor-taxi según su propia apreciación).
- “Sentate en la última fila que cuando se llena el aula no puede pasar por los pasillos y te copias tranquila” (alumno de carrera universitaria aconsejando a una compañera que está estudiando para el primer parcial de una unidad curricular que él ya cursó).

CASO 7: ¿Constituyen y a la vez confluyen en las prácticas de evaluación *factores ‘ideológicos’*?

- “Si no saben ni hablar... no pueden ser maestras; la forma de expresarse, de vestirse, de comportarse, también hace a la calidad de un maestro” (profesora comentando su primera impresión de un grupo de ingresantes a un profesorado antes de tomar la evaluación de ingreso).
- “Yo no voy a firmar nada porque al final cada profesor puede tomar lo que quiera” (alumna de profesorado ante el pedido de un compañero que promueve hacer un petitorio ante la Dirección para invalidar los parciales de la unidad curricular ‘Ciencias Sociales y su enseñanza I’ argumentando que fueron desaprobados los que no ‘pensaban’ igual que el profesor).

En cada práctica de evaluación, se quiera o no, se implican múltiples factores de diversa naturaleza que hacen de ella una práctica compleja. Y esta complejidad, enraizada en las tradi-

ciones históricas que la han caracterizado, la convierten en una práctica sobre la que es necesario reflexionar intensamente para hacer posible un análisis que nos modifique, en pos de trabajar con más profesionalidad, con más justicia, con más ética.

¿A qué me refiero con *las tradiciones históricas*? A que las prácticas de evaluación han tenido y tienen un componente histórico que da cuenta de su constitución como un tipo de prácticas en las que el único que evalúa es el docente, lo único que se evalúa es el saber de los alumnos, sus resultados son indiscutibles (en alguna época aún reconociéndose un error por parte de quien ha evaluado), se la usa como un instrumento de poder, como un instrumento de demarcación de la autoridad, como un instrumento de castigo... Si sumamos a la complejidad que tiene de por sí, el peso de sus tradiciones, resulta una práctica de fáciles desvirtuaciones. Algunas de ellas, vale la pena analizarlas: vamos por ellas.

2. Algunas desvirtuaciones en las prácticas de evaluación

La educación superior tiene sus particularidades y la evaluación en la educación superior tiene sus propias ‘patologías’ (Santos Guerra, 1996). Creo necesario tomar algunas de las que considero desvirtuaciones más relevantes de las prácticas de evaluación en la educación superior, con el mismo afán que expuse más arriba: reflexionar intensamente para hacer posible un análisis que nos modifique, en pos de trabajar con más profesionalidad, con más justicia, con más ética.

2.1. “Lo que está en juego en la evaluación es cuánto sabe el/la alumno/a”

Dos consideraciones por lo menos se desprenden de esta desvirtuación. La primera es la idea errónea de que lo que está en juego en la evaluación es una cuestión de cantidad de aprendizajes (‘cuánto sabe...’) más que una cuestión de calidad (‘qué y cómo lo sabe’). La pregunta por el ‘qué’, se refiere a la conside-

ración acerca de qué tipo de aprendizajes se han logrado, dando por hecho que, la acumulación de información es el más precario de los aprendizajes en comparación con otros de mayor relevancia, como por ejemplo, los procedimientos de análisis de las categorías conceptuales implicadas en un contenido, las relaciones entre las diversas categorías conceptuales presentes en diferentes contenidos o la resolución de problemáticas haciendo uso de los contenidos. He aquí, una sustitución: evaluamos cierto tipo de 'enunciación' de los contenidos y no un determinado tipo de trabajo cognitivo (o determinados tipos de trabajos cognitivos) con esos contenidos. Quiero decir que nos contentamos con que los alumnos/as hagan referencia verbal a los contenidos, hablen (o escriban) acerca de ellos, 'repitiéndolos' tal como aparecen en los textos (en el mejor de los casos) o en sus cuadernos de apuntes de clases (algo bastante frecuente y es el peor de los casos) en lugar de requerir algún tipo de reelaboración, de análisis complejo, de relaciones sustantivas, de integración de conceptualizaciones diversas, etc. con esos contenidos.

La segunda derivación es la limitación del proceso de evaluación al ámbito del aprendizaje de los alumnos/as. En todo caso evaluar los aprendizajes será uno de los objetos a evaluar, pero por cierto también la enseñanza necesita ser evaluada. Ya volveré sobre este punto más adelante.

2.2. "Sólo hay que evaluar lo que el/la alumno/a tiene que saber"

Lo que quiero decir es que, a veces, sólo evaluamos un saber prefijado dentro de una estructura de saberes que nosotros, arbitrariamente, hemos considerado como lo más relevante en el campo disciplinar de aquello que enseñamos. Insisto con la idea de 'solo evaluamos', porque coincide con la necesidad de establecer con claridad el objeto de la evaluación. Pero, ¿cuántas veces a consecuencia de ello, descartamos otros procedimientos de indagación que permitan a los alumnos/as poner en evidencia otros saberes relacionados con el contenido disciplinar y que no hemos preestablecido como lo necesariamente aprendible?

Cada alumno/a adulto/a, por las diferentes prácticas sociales en las que participa, por las diferentes historias personales que acumula, por los diferentes componentes de su estructura cognitiva, suele aprender dimensiones muy diferentes de un mismo objeto de conocimiento. ¿Cómo delimitar de manera tan definitiva qué es exactamente lo que tiene que aprender? ¿Es justo desaprobado a quien maneja otro saber—del campo disciplinar específico— que no sea el saber preestablecido?

No soy ingenuo, pero conozco más de un alumno/a que sabe mucho más y que sabe diferente de lo que yo espero que sepa.

2.3. "El principal sentido de la enseñanza es que aquello que se enseña será evaluado"

A veces enseñamos para evaluar, es decir, sólo enseñamos, porque eso que enseñamos lo vamos a evaluar. A veces, en nuestra primera clase, cuando estamos presentando la unidad curricular, sólo nos limitamos a hacer una minuciosa explicación de las condiciones requeridas para aprobarla. A veces creemos que los alumnos/as sólo están en la clase porque tienen que aprobar. Pareciera que la razón del tránsito de un alumno/a por las aulas tuviera por única finalidad el ser evaluado. Creo que inevitablemente, cuando éste es el supuesto de base, el interés por el conocimiento y el aprendizaje se sustituyen por un interés utilitario, en tanto que se estudia en primer lugar para aprobar y luego (y en ocasiones ni siquiera ello) para aprender.

Si les preguntáramos a nuestros alumnos/as cuáles son sus objetivos/deseos/metapas para el presente año en la facultad o el profesorado, ¿cuántos nos contestarían: "aprobar todo lo que estoy cursando"?; ¿cuántos nos contestarían: "aprender mucho"?

Por supuesto que no quiero ser simplista. Sé que 'aprobar' pone en juego tiempos de la vida personal, que resulta ser un desafío a la autoestima, que implica no volver a gastar en colectivos y apuntes para una unidad curricular que se ha cursado, que supone superar una dificultad... Pero me interesa que lo veamos desde los docentes, desde nosotros. ¿Cuánto tenemos que ver nosotros en hacer de la evaluación y sus consecuencias (aprobar

o no aprobar) el eje primordial del aprendizaje? ¿Cuántas veces nuestro interés por enseñar queda sepultado bajo nuestra preocupación por evaluar? ¿Cuántas veces lo único que realmente preparamos con antelación es la prueba que vamos a tomar?

2.4. "Evaluación y enseñanza son procesos independientes"

Quiero plantear ahora otro extremo. En ciertas ocasiones, consideramos a la enseñanza y a la evaluación como dos procesos sin relación entre sí. Más grave resulta ser esta distorsión en el ámbito universitario, en donde es bastante habitual que la enseñanza esté a cargo de docentes adjuntos o jefes de trabajos prácticos y la evaluación sea diseñada por el docente titular. Si la cátedra es un verdadero equipo de trabajo esta división de funciones no tendría porque convertirse en un problema ya que todos los integrantes están al tanto de los que está sucediendo en la cursada de la unidad curricular. Pero si esto no es así... es esperable que el tipo de tareas (consignas de prueba) solicitadas en la evaluación no necesariamente se correspondan con los contenidos realmente enseñados. ¿Quiénes 'sufren' las consecuencias? La respuesta es obvia.

La enseñanza y la evaluación no pueden estar dissociadas. Arriesgo a decir que si evaluamos contenidos o requerimos cierto tipo de trabajo cognitivo con los contenidos que no han sido previamente objeto de enseñanza, estamos 'traicionando' a los alumnos/as (y que hayan sido objeto de enseñanza supone que han sido trabajados de ese modo en las clases o que se han derivado trabajos de elaboración domiciliarios de ese modo). Arriesgo a decir que cuando se nos ocurre 'innovar' en el momento de la evaluación presentando formatos (por ejemplo un formato de prueba escrita) que no han sido trabajados previamente durante nuestras intervenciones de enseñanza, estamos 'traicionando' a los alumnos/as.

2.5. "La evaluación es un punto de llegada"

No quiero entrar en la dicotomía proceso-producto por dos razones: por un lado, mucho se ha escrito acerca de ello, pero por otro, creo que es una falsa antinomia: evaluamos procesos y productos.

Cuando manifiesto que tomamos la evaluación como un punto de llegada, me refiero a que a veces, una vez tomada una prueba parcial o un examen final solemos considerar que algo terminó y algo nuevo empieza. El tema es que esa evaluación supone alguna comunicación de la apreciación que hacemos del rendimiento evidenciado, digo, supone comunicar una nota. El problema es que, cuando esa nota no evidencia un buen rendimiento académico de algunos alumnos/as, ¿algo terminó? Un supuesto de ese tipo, ¿no deja librado a la buena suerte de los alumnos/as el qué hacer ante lo no aprendido? ¿Ya no hay más nada que enseñar acerca de aquello que no se ha aprendido? ¿No necesitan los alumnos/as algún tipo de orientación, algún nuevo tipo de intervención de enseñanza para poder aprender lo no aprendido?

Vuelvo sobre la ingenuidad. Sé que no podemos atender a cada uno en especial, sé que hay un tiempo para enseñar que lo delimita la duración del cuatrimestre o del año, sé que en algunas oportunidades un desaprobado es sólo una cuestión de 'falta de estudio', sé que en algunas carreras tenemos comisiones muy numerosas, pero aún así, creo que no podemos quedarnos con un simple: "para la próxima vez estudiá más", porque sé también que en muchos casos, arriesgo a decir en muchísimos casos, ese alumno/a que desaprobó estudió o cree que estudió o hizo todo lo que estaba a su alcance para estudiar. Su problema es que no aprendió todavía cómo hacerlo, no logró internalizar el tipo de lógica particular que caracteriza a las categorías conceptuales y problemas que trata un campo determinado del conocimiento, no logró entender el planteo de los textos o la resolución de los problemas. ¿Qué nos hace suponer que la próxima vez podrá lograrlo sin ningún tipo de nueva intervención desde la enseñanza? ¿Por qué creemos que un recuperatorio es sólo una nueva oportunidad de demostrar que se aprendió lo que había que

aprender y que no nos corresponde hacer nada entre la primera evaluación y ese recuperatorio?

2.6. "La evaluación final comienza bajo el supuesto de descubrir qué es lo que el alumno/a no sabe"

La evaluación final es 'detectivesca', se trata de descubrir al 'asesino de conceptos' y esa alumna con cara angelical que está sentada frente a nosotros rindiendo el final es 'sospechosa'; también lo es aquel alumno trajeado que viene del trabajo, y el que se sienta siempre en la última fila y hasta ese que se sacó 10 en los parciales. Hay que 'pescar' qué es lo que no saben porque... ¿Por qué ese manto de sospecha? ¿Por qué pareciera que siempre tratamos de hurgar allí, en lo más cercano al desconocimiento? ¿Por qué tendemos a convertir el examen final en exactamente lo contrario a lo que una evaluación de cierre debiera ser: un momento de 'gloria'?

El examen final es todo un tema en sí mismo. Salvo algunas excepciones, no coincide en términos generales con la promoción directa. Sigo pensando que el examen final permite rever la unidad curricular trabajada a lo largo de un curso, permite establecer una integración y un conjunto de relaciones conceptuales nuevas que sólo se logran cuando se trabaja con esa totalidad que es la unidad curricular, cuando se retrabaja con ella. Pero tampoco adhiero a convertir esa instancia en un cazabobos, a hacer de ello un ping-pong de preguntas acerca de cuestiones deshilvanadas entre sí, a convertirlo en un 'martirio'.

Pero lo que me preocupa, es que, en general, ni siquiera nos cuestionamos qué es lo que estamos proponiendo como instancia de cierre final y tendemos a 'tomar' examen casi como en un juicio, pero sin abogados defensores. Y algo que todavía me preocupa más: que ni siquiera nos damos cuenta.

2.7. "La corrección de un parcial escrito se reduce a poner una nota"

La 'corrección' tiene estilos de lo más diversos: devolvemos una prueba con la nota y ningún señalamiento, devolvemos con

'cruces' en los párrafos en los que aparecen errores y una nota, devolvemos con brevísimos comentarios al tipo de 'mal elaborado', 'error conceptual', 'falta de lectura', 'no' y una nota. Parece que siempre, lo que nos une, es que devolvemos marcando el error y calificando a partir de ello.

Siendo así las cosas, hay algunas cuestiones que tendremos que pensar seriamente. Por ejemplo: ¿cómo hace un alumno/a para revisar su error si no se lo orienta al respecto? Escuchemos sus comentarios: "yo se lo expliqué pero no como él quería"; "quiere que lo ponga con las palabras del libro". ¿Quién no escuchó alguna vez esto? ¿Es que los alumnos/as son tan necios que no se dan cuenta cuando se equivocan y nos echan la culpa a nosotros de sus fracasos? ¿O es que nosotros no logramos que una evaluación devuelta sea un disparador para el aprendizaje?

Y además, ¿por qué las buenas resoluciones tienden a no recibir ningún tipo de estímulo? ¿Por qué creemos que la nota es suficiente y que un alumno/a entenderá que una nota alta demuestra...? ¿Qué demuestra? Un alumno/a puede entender que una nota alta demuestra que estudió, otro que hizo un buen desarrollo conceptual, otro que estuvo original, ¿por qué no les comunicamos a sus autores lo que nos produce a nosotros la lectura de un buen parcial?

Una vez más no quiero ponerme en el lugar de los idealismos. Sé que acumulamos horas-clase a lo largo del día, sé que las horas-corrección no parecen estar contempladas en nuestro salario, sé que estamos frente a cursos numerosos. Pero saben qué, cuando éstos no son los condicionantes, cuando los cursos son de pocos estudiantes, cuando nosotros podemos trabajar en mejores condiciones, actuamos de la misma manera. Es para pensarlo.

2.8. "Las notas son necesarias e imprescindibles"

La legión de los defensores de las notas tiene muchos adherentes. Escuchamos al respecto distinto tipo de argumentaciones: que estimulan a los más aptos, que si no existieran los alumnos/as estudiarían sólo lo mínimo para aprobar, que son

un referente para dar cuenta de cómo va el estudio, que en el mercado laboral el promedio del título tiene mucho peso...

Contra los argumentos es posible contra-argumentar: que se puede estimular de maneras muy diversas y no sólo con notas, que las experiencias en las que se han usado escalas más reducidas que las numéricas, incluyendo las bipolares de aprobado-desaprobado, no evidenciaron que los estudiantes estudiaran menos o peor por ello, que se puede referenciar la marcha del estudio con cualquier otro tipo de comunicaciones, que la escuela no puede usar notas sólo porque el mercado las necesita...

La legión de los detractores de las notas tiene menos adherentes. Pero esos pocos argumentan que generan competitividad, que son arbitrarias (¿qué diferencia real hay entre un cinco y un seis?), que llevan inevitablemente a trabajar con patrones de medida...

Personalmente me resulta mucho más coherente usar la escala 'aprobado-desaprobado'. Creo que el mito es creer que no hay evaluación sin nota y el mayor problema es la deificación de las notas y el reduccionismo de la evaluación a una cuestión de calificaciones. Creo que también podemos desnaturalizar el uso de la nota y pensar que podría ser posible evaluar sin atarnos a las notas o evaluar combinando devoluciones cualitativas con escalas cuantitativas. A lo mejor, probando, nos sale mejor.

2.9. "Los 'choise'² son objetivos"

Tenemos invasión de pruebas tipo múltiple-choise. En los ingresos se reproducen cual conejos. Entiendo que resulta un instrumento operativo cuando las comisiones de alumnos/as son masivas. Pero desestimo el carácter de 'objetivos' para quien las defiende como tales. En todo caso, lo objetivo de los choise, es la sumatoria de puntajes que da como resultado una calificación.

La supuesta objetividad se pierde si las analizamos en cuanto a su elaboración: ¿la tarea (los ítems) seleccionada evalúa lo verdaderamente importante?; ¿es ésta una representación valiosa

2 Tomo aquí el nombre genérico de 'choise' para denominar a las 'pruebas objetivas' —a las que me referiré más adelante— ya que así se las reconoce en general en la cotidianeidad de las instituciones de educación superior.

de aquello que supuestamente debía aprenderse?; ¿lo que se ha colocado como bibliografía obligatoria, permite aprender conceptos y trabajos cognitivos con esos conceptos para responder a lo que se pregunta en una tarea?

La supuesta objetividad se pierde también si la analizamos en cuanto a la asignación de puntaje: ¿la asignación de puntajes a la tarea permite valorar discriminando los saberes relevantes de los saberes no tan relevantes?

Todas las respuestas posibles a estas preguntas indican el carácter 'subjetivo' de cualquier propuesta de evaluación.

2.10. "Proponer la autoevaluación es hacer demagogia"

Estoy hablando de autoevaluación, no de autocalificación. Estoy hablando de un procedimiento por el cual, necesariamente, todos tendríamos que pasar para poder revisar nuestras prácticas de enseñanza y por el cual todos los alumnos/as tendrían que poder pasar para revisar sus prácticas de aprendizaje.

Autoevaluarse es poder emitir un juicio valorativo sobre un proceso que se está viviendo (por ejemplo el enseñar o el aprender) y sobre los resultados provisorios alcanzados, hasta cierto momento, en dicho proceso. Autoevaluarse es poder analizar con criticidad, identificando obstáculos, descubriendo logros, es poder hacer un ejercicio metacognitivo, es el más democrático de los procedimientos porque hace partícipe a todos los que han estado involucrados en un proceso áulico, empezando por uno mismo.

Autocalificarse es otra cuestión. Poner a los alumnos/as en la 'obligación' de colocarse una nota o solicitar una opinión al respecto de qué nota se asignarían, en principio, no estoy de acuerdo. Y no lo estoy, por lo menos, dentro del contexto en el cual llevamos a cabo este tipo de prácticas: sin discusión previa respecto de los criterios con que se asignan notas, sin discusión previa respecto de qué es lo ponderable en la evaluación que se propone, ni una discusión sobre lo que se propone y ni sobre el trabajo que se propone con un objeto de conocimiento.

Y además, por una cuestión de tender al mayor equilibrio objetivo posible, me parece que ese trabajo 'engorroso' es obligación de los docentes.

2.11. "La calidad de la formación en la educación superior se soluciona con un buen sistema de exámenes (de ingreso y/o de egreso)"

Los años '90 dejaron huellas profundas en el sistema educativo. Las políticas educativas –de neto corte neoliberal–, instalaron la racionalidad evaluativa bajo el slogan del mejoramiento de la calidad. De allí que 'calidad' y 'evaluación' se tornaron inseparables. He aquí la primera faceta de esta distorsión: concebir el mejoramiento de la calidad desde la concepción que deposita en la evaluación la mágica solución de la mejora.

La reducción presupuestaria o la mediáticamente llamada 'racionalidad en el gasto', conllevó a la necesidad de actuar al interior del sistema atendiendo las nuevas demandas, con igual o –en términos reales– menor presupuesto para el área, es decir 'haciendo más' con 'menos gasto'. El discurso político sepultó los históricos postulados de la ampliación de oportunidades educativas gestadas en la década de 1960 para instalar lentamente dos ideas complementarias: la idea de la restricción al ingreso para garantizar la calidad del sistema formativo, junto a la idea del control de la idoneidad de los egresados para garantizar la calidad del ejercicio profesional. Y en ambos casos el instrumento, es el examen: examen de ingreso, examen de egreso. A pesar de ello, en Argentina se ha resistido particularmente esta lógica desde nuestra más pura tradición: las ideas reformistas del año 1918.

"[De esta manera, el] examen aparece permanentemente como un espacio sobredeterminado. En este espacio se tiene la mirada puesta. Es observado por los responsables de la política educativa, por los directivos de las instituciones escolares, por los padres de familia, por los alumnos y finalmente por los mismos docentes. Si bien cada grupo social puede tener su representación en relación con el papel que juega el examen, todos estos grupos coinciden en términos globales en esperar que a

través del examen se obtenga un conocimiento 'objetivo' sobre el saber de cada estudiante. Pero el examen es sólo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución del subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando se atiende ni a la conformación intelectual de los docentes ni al estudio de los procesos de aprender de cada sujeto, ni a un análisis de sus condiciones materiales. Todos estos problemas, y muchos otros que convergen detrás del examen, no pueden ser resueltos favorablemente sólo a través de este instrumento (social)" (Díaz Barriga, 1990).

2.12. "Los docentes necesitamos capacitación específica sobre herramientas de evaluación"

Quiero cerrar estas distorsiones con esta última apreciación. Escucho con mucha frecuencia reclamos institucionales acerca de la necesidad de instrumentar procesos de capacitación docente referidos a temáticas de evaluación. No es que no crea que necesitemos capacitación –por cierto una práctica bastante relegada en la educación superior– pero el problema radica en que la demanda es una demanda 'técnica'. Es decir, es un reclamo centrado únicamente en una actualización de los docentes en torno al 'aprender a tomar mejores exámenes'. Quiero volver a citar a Díaz Barriga porque creo que mejor que nadie plantea con precisión el problema de convertir una cuestión de fondo –la evaluación como problema social y político– en una cuestión de forma –la evaluación como problema de instrumentos–.

"(...) el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. (...) Es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder (...).

Los problemas de orden social: posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estratos de empleo, estructura de la inversión para el desarrollo industrial, etc. son trasladados a problemas de orden técnico: objetividad, validez, confiabilidad. La discusión que se realiza en este nivel de la problemática desconoce la conformación de la misma" (Díaz Barriga, 1990).

También Susana Celman interroga, desde otra lógica, el problema 'secundario' de la mejora de los exámenes:

"La mejora de los exámenes comienza mucho antes, cuando me pregunto: ¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Por qué?" (Celman, 1998).

He aquí, en ambos autores, una clara alocución respecto de aquello a lo que quiero referirme. El problema de la evaluación en la educación superior (cuando se lo reconoce como problema) no se soluciona capacitando a los docentes para que elaborem mejores 'choise', o tomemos parciales con problemáticas que eviten la repetición memorística de los contenidos. El problema de las prácticas de evaluación en la educación superior no es, en principio, un problema técnico, un problema de herramientas para evaluar. Si bien, soy de los que adhieren a la necesidad de inscribir una Didáctica que trabaje en torno a sugerencias prácticas y de ciertas pautas de acción (Steiman, 2004), creo a la vez, que no se puede, en el interior de las instituciones de la educación superior, obviar el debate en torno a la significación social implicada en las prácticas de evaluación de las que participamos.

3. Y entonces, ¿qué es evaluar?

Defino la evaluación como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en el cual se

interviene en un determinado contexto sociohistórico³ particular y que, a la vez que posibilita tomar decisiones, exige desde el diálogo con quien esté involucrado, argumentar justificaciones del juicio de valor realizado. En el ámbito del aula, ese aspecto de la realidad se refiere, fundamentalmente, a las prácticas de enseñar y aprender, y es por ello que quisiera llamar a este proceso: evaluación didáctica. En síntesis, defino a la evaluación didáctica como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as —por medio de enunciados argumentativos— el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica.

Así, la evaluación no es una práctica espontánea o de intuición pragmática (De Ketele, 1993) sino una práctica instituida (Barbier, 1993), es una práctica deliberada y socialmente organizada, de innegables consecuencias personales y sociales.

Así definida, convendría entonces diferenciar la evaluación didáctica de por lo menos dos prácticas con las que, en ocasiones, suele asimilársela:

- La evaluación como control: existe control cada vez que la evaluación sólo trata de una serie de operaciones cuyo aparente resultado es la emisión de una información referida al funcionamiento concreto de una actividad de formación (Barbier, 1993). La evaluación como control intenta garantizar que algo previsto está sucediendo, tal como había sido previsto y, en caso de que así no sea, 'corregir' su desvío.

³ No quisiera abusar del uso del término 'sociohistórico' el cual aparece a veces indiscriminadamente ligado a cualquier tipo de discurso 'social' y supuestamente 'crítico'. Pero lo veo aquí pertinente para referirme a los contextos particulares de sociedad, escuela, objeto de conocimiento, grupo de alumnos/as, docente, configurados en un tiempo y un espacio.

- La evaluación como medición: la evaluación reconoce una larga historia en la que se concibió al proceso evaluador como un proceso de medición. El paradigma docimológico (De Ketele, 1993) redujo la evaluación a la examinación, de allí el término 'docimología' que se refiere a la 'ciencia de los exámenes'. De la mano de la pedagogía experimental esta concepción, aunque con rasgos distintivos en diferentes décadas, entiende que la evaluación es una cuestión de puntajes asignados a pruebas o una actividad de comparación entre una producción escolar que debe evaluarse y un modelo de referencia. La existencia de un modelo de referencia obliga a instalar un 'patrón de medida' desde el cual comparar. Y así dadas las cosas, la evaluación entonces se estandariza y se convierte en un proceso que se define con exclusividad desde su aspecto técnico: la decisión acerca del instrumento que se utilizará para 'medir' y al cual todos los sujetos evaluados deberán 'acomodarse'. Esta concepción 'matemática' de la evaluación considera que el evaluar es una cuestión que se resuelve determinando qué es lo que hay que medir y cómo va hacérselo (Ebel, 1977).

Hecha esta diferenciación, quiero desagregar entonces la definición dada para presentar algunos problemas inherentes a las prácticas de evaluación que iré desarrollando más adelante:

- "(...) proceso que": aparece desde aquí la referencia a la evaluación como proceso y no como punto de llegada, como resultado o como una instancia desarticulada entre las prácticas que involucra (concretamente las de enseñar y aprender). La idea procesual de la evaluación la presenta como un conjunto de acciones que se realizan y suceden en el tiempo con una determinada intencionalidad. La idea de proceso, así, no sólo se vincula con la idea de la continuidad, intencionalidad y tiempo sino también con la idea de integración de las acciones entre sí para que el proceso se constituya como un acontecer articulado y coherente. Cuando evaluamos o nos evaluamos necesitamos asumir esta concepción procesual para no convertirla en una 'instancia' fragmentada y arbitraria.
- "(...) a partir del conocimiento y comprensión de cierta información": la referencia al conocimiento y comprensión de la

información plantea en primer lugar la pregunta referida a qué es lo que se desea conocer y comprender y luego, y en razón de ello, la pregunta referida a cómo se hará para conocer y comprender esa información.

- "(...) desde una actitud dialógica": la evaluación didáctica no puede concebirse en ningún caso como un proceso unilateral, sencillamente porque, por lo menos hay dos partes involucradas. Si cualquiera de ellas asumiera una actitud de imposición, de autoritarismo, de soberbia o de indiferencia, atentaría contra el carácter esencialmente humano que es propio de cualquier actividad pedagógica. Sin diálogo no es posible conocer, ni comprender, ni valorar, ni tomar decisiones. O más aún, sin diálogo probablemente aquello que se crea conocer y comprender no será tal y aquello que se valore y se decida no será adecuado. Siempre vigente, nadie mejor que él para aclararlo: "No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (...). Existir, humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo (...). Si diciendo la palabra con que pronunciando el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación como tales (...). Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro" (Freire, 1974).

- "(...) emitir un juicio de valor": ahora la referencia del análisis nos obliga a detenernos en la idea del "juicio de valor", que en correspondencia con la idea referida a que "exige comunicar a docentes y/o alumnos/as —por medio de enunciados argumentativos— el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica" nos obliga a pensar tanto en el problema de quién emite el juicio valorativo como en el problema de la devolución de la evaluación y en aquello que se suscita a partir de la evaluación realizada. Y estamos aquí frente a, lo que por lo menos para mí, constituye uno de los nudos centrales de

la evaluación: ¿qué hay después de una evaluación formalizada?, ¿qué es necesario hacer después de una evaluación formalizada?

- "(...) acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje": se desprende de este enunciado el tema del 'qué' evaluar y desde allí al problema de los criterios de evaluación.
- "(...) en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente": estamos aquí frente a ciertos condicionantes o, si se quiere, frente a variables contextuales que direccionan, que favorecen u obstaculizan, que hacen que los factores intervinientes (véase punto 1: "La evaluación: una práctica compleja") sean de mayor o menor peso, que exigen ser considerados a lo largo de todo el proceso evaluador.
- "(...) posibilita tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia", nos hace detener particularmente en el sentido de la evaluación y especialmente en las decisiones a tomar a partir de la comprensión de la vinculación entre la información que se obtiene y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje involucradas.

Realizadas las primeras aclaraciones conceptuales y definido mi propio posicionamiento respecto a las prácticas de evaluación, considero ahora necesario desarrollar algunos planteos conceptuales y algunas sugerencias prácticas que anticipo a partir del esquema enunciativo que muestro más adelante y aunque no seguiré el orden organizativo que muestra el mismo (sólo intento mostrar las dimensiones a las que me referiré), consideraré cada una de dichas temáticas en las páginas siguientes.

Me permito realizar antes dos aclaraciones:

- la primera tiene que ver con las hipótesis hasta aquí vertidas: considero crucial abordar la evaluación como una práctica compleja y partir de una posición que asuma la necesidad de desnaturalizar las prácticas instaladas para trabajar en

torno a nuestras propias desvirtuaciones y a nuestras buenas resoluciones;

- la segunda, es que habiéndome referido en primerísimo lugar a las razones que motivan la puesta en marcha de un proceso complejo como es la evaluación, que se direcciona de modo diferente según sean unas u otras las intenciones de quien evalúa y los usos que se hagan de sus resultados, entonces ahora me permito incluir algunas ideas y propuestas relacionadas con el carácter práctico de la evaluación, ya que a la vez que veo la necesidad de instalar un debate sobre el sentido y la direccionalidad de las prácticas, también me parece necesario abordar cuestiones referidas a la instrumentación, a la dimensión 'técnica' a la cual me he referido antes. Para trabajar esta dimensión correré el riesgo de ejemplificar sólo a los efectos de mostrar mis propias elaboraciones prácticas que de ninguna manera podrán universalizarse ni tomarse como modelos.

LA EVALUACIÓN COMO UNA PRÁCTICA COMPLEJA	El problema acerca del objeto de la evaluación	las prácticas de la enseñanza como objeto
		las prácticas de aprendizaje como objeto
	El problema acerca del sujeto de la evaluación	el docente como sujeto evaluador
		el alumno/a como sujeto evaluador
	El problema acerca de los instrumentos de la evaluación	instrumentos de evaluación de la enseñanza
		instrumentos de evaluación de los aprendizajes
	El problema acerca de los momentos de la evaluación	la evaluación inicial
		la evaluación de seguimiento
		la evaluación parcial
		la evaluación final

4. La evaluación de las prácticas de enseñanza

He definido a la evaluación didáctica como un proceso que permite emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje. Al adentrarnos así en el objeto de la evaluación, en la pregunta referida a 'qué' evaluamos, distinguimos claramente estos dos objetos. Quiero, en primer lugar, referirme a la evaluación de las prácticas de enseñanza.

Es inevitable que al hablar de 'evaluación de la enseñanza' se genere algún tipo de controversia. Las tradiciones, los mitos, las profecías autocumplidas imponen falaces argumentos para desestimar la necesidad de evaluar sistemáticamente la enseñanza. En los debates que solemos tener en el interior de las instituciones de educación superior, seguramente hemos escuchado, más de una vez, algunas voces refiriéndose a ello con discursos que lo plantean más o menos así:

- "la evaluación a los docentes se inscribe dentro de las políticas neoliberales de evaluación de calidad";
- "sería un avasallamiento a la libertad de cátedra";
- "los alumnos no están en condiciones de opinar respecto a lo que hacemos los docentes";
- "a través de los aprendizajes que evidencian haber alcanzado los alumnos, se puede tener una precisa idea del acierto o no de las decisiones tomadas en la propuesta de enseñanza";
- "los docentes continuamente nos evaluamos a nosotros mismos".

Creo que en todas estas afirmaciones se comete algún tipo de error y quisiera analizarlas una por una.

"La evaluación a los docentes se inscribe dentro de las políticas neoliberales de evaluación de calidad".

No veo conveniente que invalidemos la evaluación de la enseñanza por asimilarla a posibles usos que las políticas neoliberales puedan hacer de los resultados. Es más, adhiero a la necesidad de evaluar la práctica profesional en cualquier profesión de la que se trate. En todo caso, resistamos todo intento de instalar dispositivos que se generen desde unidades centrales o todo sistema impuesto 'desde arriba' al respecto, pero no dejemos de participar en la propia evaluación de

la enseñanza porque nos enajenaríamos en nuestro propio trabajo.

"Sería un avasallamiento a la libertad de cátedra".

En nombre de la libertad de cátedra se comete más de un abuso. Y nada más y nada menos, porque se la toma desde su contrasentido, esto es, desde una concepción que considera que por la libertad se puede imponer una idea contrademocrática: "nadie se meta conmigo". Este discurso no sólo desconoce la esencia misma de la libertad de cátedra sino que se convierte en un artilugio hegemónico al tomar el discurso crítico para volverlo autoritario.

"Los alumnos no están en condiciones de opinar respecto a lo que hacemos los docentes".

Me recuerda al famoso censor de la dictadura, que, por hacer un bien a la sociedad, no sólo decidía qué películas se podían ver y cuáles no en el cine, sino, aún dentro de las que sí se podían ver, qué escenas sí y qué escenas no, sencillamente porque no estábamos 'maduros' como sociedad para decidir por nosotros mismos. Es el mismo argumento: porque los alumnos/as son 'inmaduros' o porque son 'niños' o porque 'no saben' no pueden emitir opinión alguna respecto a una práctica que los involucra directamente. ¿Y entonces quién?

"A través de los aprendizajes que evidencian haber alcanzado los alumnos, se puede tener una precisa idea del acierto o no de las decisiones tomadas en la propuesta de enseñanza".

Esta afirmación reduce los efectos de la enseñanza a los efectos del aprendizaje y estos últimos son acaso sólo indicios que pueden orientar algún análisis sobre nuestras prácticas de enseñanza, pero no son ni pueden ser suficientes porque la enseñanza es una práctica de tal grado de complejidad que no puede subsumirse a evidencias que se manifiestan a través de procesos indirectos (aunque interdependientes) a ella.

"Los docentes continuamente nos evaluamos a nosotros mismos".

Creo que no es cierto, ni es posible. Para evaluar hay que disponer de información, hay que sistematizar un procedimiento, hay que objetivar la problemática, hay que tener

espíritu democrático. No podemos evaluar nuestra práctica mientras dormitamos en el colectivo o en la sala de profesores cuando compartimos penurias con los colegas. Si queremos hacerlo con responsabilidad profesional habrá que construir el hábito de la evaluación y habrá que hacerlo asumiendo una posición de humildad que nos aleje de todo atisbo de soberbia autosuficiente y habrá que asumirla más que como un deber, como un derecho que nos corresponde. Como decía el gran maestro, “enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores (...). Mi respuesta a la ofensa a la educación es la lucha política conciente, crítica y organizada contra los ofensores. Acepto incluso abandonarla, cansado, a la espera de mejores días. Lo que no es posible es permanecer en ella y envilecerla con el desdén por mí mismo y por los educandos” (Freire, 1999).

4.1. ¿Qué evaluar en las prácticas de enseñanza?: el problema del objeto

Pues bien, aquí estamos tras habernos adentrado en el ‘qué’ de la evaluación y habernos centrado en las prácticas de enseñanza como objeto de la evaluación. Pero ahora es necesario decidir el ‘qué’ evaluar de las prácticas de enseñanza. Seguramente, y concebida como intervención intencionada en una práctica social, la enseñanza adquiere en cada docente una particularidad casi idiosincrásica. Pero también, ciertas recurrencias y ciertas variables implicadas en toda práctica de enseñar hacen posible enumerar algunos de sus componentes como una práctica compartida de la cual participamos en general todos los docentes con ciertos rasgos en común y que pueden constituir aquí algunos de los aspectos a evaluar:

- RESPECTO A LA PREVISIÓN DE LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR:
 - la selección que hemos hecho;
 - la secuencia por la que hemos optado;
 - la organización epistemológica;
 - la organización didáctica.

RESPECTO A LA PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR:

- la claridad en la presentación oral;
- la posibilidad de ser significados;
- la vinculación con las prácticas sociales;
- la vinculación con las prácticas profesionales;
- la articulación que se evidencia clase a clase.

RESPECTO A LAS FORMAS DE INTERVENCIÓN:

- la calidad de las exposiciones orales: en cuanto son favorecedoras de la presentación comprensiva, global e integrada de los contenidos;
- las preguntas que se formulan en clase: en cuanto son orientadoras para favorecer la comprensión;
- los momentos de intercambio dialogados: en cuanto son intercambio conceptual de ideas fundamentadas;
- las orientaciones que se dan a las preguntas de los alumnos/as: en cuanto son orientadoras para favorecer la comprensión;
- la calidad de los trabajos prácticos (u otros recursos didácticos utilizados): como favorecedores de la vinculación con las realidades prácticas a las que se refieren;
- la calidad de las actividades grupales de discusión propuestas: como favorecedoras del intercambio conceptual con los pares;
- la calidad de las actividades grupales de producción propuestas: en cuanto son favorecedoras de trabajos escritos originales que eviten la reproducción textual.

RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA CURSADA:

- la distribución del tiempo;
- el uso de los espacios del aula;
- la secuencia entre clases teóricas y clases de trabajos prácticos;
- el funcionamiento de los miembros de la cátedra como equipo de trabajo (cuando la cátedra no es unipersonal);
- el vínculo entre los miembros de la cátedra y los alumnos/as;
- la atención a las consultas personales.

- RESPECTO A LA EVALUACIÓN:

- la relación entre contenidos enseñados y contenidos evaluados;
- la relación entre tareas de prueba solicitadas y tareas de enseñanza en clase realizadas;
- los criterios de acreditación utilizados;
- la propuesta de parciales;
- la asignación de calificaciones;
- la propuesta de examen final.

4.2. *¿Cuándo evaluar las prácticas de enseñanza?:*

el problema del tiempo

La pregunta referida a 'cuándo' evaluar la enseñanza es de respuesta rápida. Si consideramos los tipos de evaluación en cuanto a su intención y el momento en el cual se realizan, rápidamente se identifican la 'evaluación inicial o diagnóstica', la 'evaluación de seguimiento o formativa' y la 'evaluación de cierre o final'. Si llevamos estas tres categorías (habitualmente utilizadas con referencia a la evaluación de los aprendizajes) al ámbito de la evaluación de las prácticas de enseñanza, creo que habría que tomar fundamentalmente las dos últimas. Es decir, me parece relevante que se realicen prácticas de evaluación de la enseñanza durante la cursada y no sólo al final. Porque la información que podemos obtener —a tiempo— a los efectos de emitir un juicio de valor referido a la enseñanza, podría permitir realizar los ajustes necesarios en nuestra propuesta. Cuando me refiero 'a tiempo', quiero decir, cuando todavía es posible de ser modificada, cuando un cambio puede favorecer de mejor manera nuestras intervenciones de enseñanza, cuando es posible aún recuperar tiempos del aprender.

Pasa que, en general, realizamos a los alumnos/as, algún tipo de encuesta de opinión referida a la cursada cuando ésta termina. La información que obtenemos, sobre todo cuando da cuenta de algunos puntos débiles en nuestras intervenciones, ya no sirve para cambiar con ese grupo y, siguiendo la lógica conceptual de la categoría 'construcción metodológica', ¿quién puede asegurarnos que un cambio en nuestra práctica realizado a partir de

cierta evidencia que obtenemos con un determinado grupo de alumnos/as sea pertinente para un futuro nuevo grupo?

4.3. *¿Quién evalúa las prácticas de enseñanza?:*

el problema de los sujetos

Quiero presentar la pregunta referida a 'quién' evalúa sin nuevos argumentos. Lo he dicho y lo sigo sosteniendo: los docentes necesitamos evaluar nuestras propias prácticas. Pero para que ello sea posible, necesitamos asumir una actitud humilde, tal como ya lo expresé anteriormente y recurrir a un pensamiento elucidante (Palou, 1998) que permita dilucidar los conflictos para transformar los dilemas en problemas y así encontrar formas de resolverlos.

Ahora bien, también resulta ineludible que algún tipo de información para hacerlo, provenga de forma directa de los alumnos/as. Si alguien creyera que pedir opinión a los alumnos/as es ya una evaluación realizada por ellos hacia nosotros, puede ser, realmente no me preocupa discutir eso, porque también acepto que los alumnos/as evalúen nuestras prácticas.

4.4. *¿Cómo evaluar las prácticas de enseñanza?:*

el problema de los instrumentos

Finalmente, quiero realizar algunas sugerencias prácticas para plantear el 'cómo' evaluar las prácticas de enseñanza. Decidido qué es lo que queremos saber, podemos prever de qué modo instrumentaremos dicha búsqueda. Insisto con la aclaración de no considerar un ejemplo como un modelo y creo necesario explicitarlos por su valor didáctico como concreción operativa de una idea teórica. Bajo esos supuestos, he aquí algunas propuestas.

4.4.1. Cuando los docentes nos autoevaluamos y la información proviene de nosotros mismos

He aquí algunos ejemplos entre los múltiples instrumentos posibles de ser usados para autoevaluar las prácticas de la enseñanza:

- Frases incompletas: participando la totalidad del equipo de cátedra, se puede exponer la opinión de cada docente ante ciertas cuestiones que, a fin de ponerlas en discusión, se pueden presentar como frases incompletas. Algunos ejemplos podrían ser:

- nuestro mayor logro con los alumnos/as fue...
- lo peor que hicimos fue...
- un texto que podría reemplazarse es...
- a nuestros trabajos prácticos les falta...
- no nos decidimos a asumir que...
- lo que más me preocupa es...
- podríamos hacer un cambio en...

- Registros textuales: en cada clase, un miembro de la cátedra (cuando se trata de cátedras que no son unipersonales) puede asumir el rol de observador pasivo y registrar la oralidad de la clase, confeccionando un registro textual de los discursos en la clase. Los registros dan cuenta de todo lo que 'se dice' y adoptan formatos parecidos a éste:

Docente— Hoy vamos a hablar de una temática de absoluta importancia para la gestión de recursos humanos en los distintos tipos de organizaciones.

Alumno— (Interrumpiendo) ¿Profesor, cuáles son los distintos tipos de organizaciones?

Docente— Está haciendo una pregunta muy elemental para estar en segundo año de la carrera, en cualquier texto básico puede encontrar la respuesta. Bien, como les decía, a la hora de analizar la gestión de recursos humanos (...)"

La oralidad da cuenta del pensamiento práctico (Pérez y Gimeno Sacristán, 1988) y en él anidan nuestros prejuicios, nuestras creencias, nuestras representaciones, nuestras ideologías. Muchas veces, sin ser concientes de ello, afloran en nuestro discurso y se convierten en verdaderos obstáculos para el aprendizaje de los alumnos. ¿Realizará alguna vez una nueva pregunta quien ha recibido por respuesta: "está haciendo una pregunta muy elemental para estar en segundo año de la carrera..."?

Haciendo uso de los registros que se posean, cuando el equipo de cátedra se reúne formalmente, se puede hacer la lectura de alguno de ellos a fin de poder analizar algún nudo problemático de las categorías didácticas implicadas en la clase. La cátedra podrá analizar y evaluar algunos aspectos de las intervenciones de enseñanza y, ciertamente, podrán autoproponerse mejoras en las mismas. Según sea la riqueza de la discusión que se genere y la disponibilidad de tiempo, podrán analizarse o no otros registros.

- Problemas focalizados: la cátedra puede realizar un listado de los distintos aspectos que hacen a su actividad académica, seleccionar uno de ellos y lo analizarlo profundamente a fin de encontrar dentro de él, la cuestión que resulte sustancialmente problemática. Luego decidir una estrategia de solución a implementar y finalmente ponerla en práctica. A fin de evaluar si ésta ha resultado beneficiosa, convendría llevar un registro de las acciones que se van realizando al respecto.

4.4.2. Cuando los docentes nos autoevaluamos y la información proviene de los/las alumnos/as

Entre algunos de los instrumentos de posible utilización para recabar información respecto de la enseñanza por parte de los alumnos/as, muestro aquí algunos ejemplos:

- Opiniones breves: convendría generar también desde la distribución física en el aula, cierto clima de 'escucha' y reflexión (por ejemplo que el grupo mueva sus sillas y se siente en forma circular) para que, alumno/a por alumno/a exprese de

manera sintética su parecer acerca de ciertas cuestiones que el docente pueda presentar oralmente, como por ejemplo:

- mi opinión frente a las clases teóricas...
- mi opinión frente a las clases de trabajos prácticos...
- un aspecto que debiera ser mejorado...
- mi análisis de una dificultad que no pudo ser solucionada hasta ahora...
- mi parecer respecto a que lo distintivo de esta cátedra es...

- Cuestionarios abiertos: es un instrumento de resolución escrita e individual que puede contestarse en forma anónima. Habitualmente un cuestionario abierto se confecciona con una serie de preguntas cuyas respuestas no pueden realizarse con una sola palabra (del tipo 'sí', 'no', 'bien' u otras similares). Por el contrario, un cuestionario no delimita de antemano las alternativas de respuesta posibles y deja libertad para que quien contesta se exprese a través de su propia redacción y lo haga según lo que considere oportuno manifestar. Por ejemplo:

- ¿Qué opinión en general te has formado de esta cátedra a lo largo de la cursada?
- ¿Qué aspectos que resulten ser responsabilidad de la cátedra, valorás como muy positivos para tu aprendizaje?
- ¿Qué obstáculos encontraste para poder seguir el ritmo de la cursada clase a clase?
- ¿Qué modificarías de lo realizado hasta ahora dentro de los límites de lo posible de implementar inmediatamente?

- Trabajos grupales: dinámicas diferentes de organización de grupos a través de las cuales, según sea la tarea asignada, se podrá brindar una instancia para que, en primer lugar, los alumnos/as distribuidos en subgrupos discutan su parecer y

en segundo lugar lo comuniquen a la cátedra. Por ejemplo, a través de un 'pequeño grupo de discusión':

- Enumeren tres aspectos sustancialmente positivos de la cursada
- Enumeren tres aspectos negativos de la cursada
- Propongan un cambio necesario en la cursada
- Si esta cátedra fuera...
 - una película, ¿cuál sería y por qué?
 - un estado del tiempo, ¿cuál sería y por qué?
 - un color, ¿cuál sería y por qué?
 - un personaje histórico, ¿cuál sería y por qué?
 - un juguete, ¿cuál sería y por qué?

- Escalas de valoración: también se trata de un instrumento escrito e individual que puede ser contestado en forma anónima. Se puede realizar una lista de aspectos, colocando una valoración (como podría ser: muy bueno, bueno, regular, malo) a cada uno de ellos. En estos casos, cada alumno/a selecciona la valoración que considera apropiada para cada uno de los aspectos señalados. Puede completarse con dos o tres preguntas abiertas que amplíen la información requerida ya que al contestarse sólo colocando cruces no hay explicaciones acerca de por qué se valora como se lo hace. He aquí un ejemplo que puede utilizarse al finalizar una cursada⁴:

⁴ Obsérvese que los tres últimos ítems de esta escala se refieren sobre el aprendizaje y no sobre la enseñanza, a los efectos que la información cotejada pueda ser contextualizada.

	Superadas	Cumplidas	Poco cumplidas	No cumplidas
Respecto a las expectativas con que iniciaste la cursada, ahora las evaluás como:				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
El nivel académico de la cátedra				
La selección de los contenidos realizada por la cátedra				
La selección de textos bibliográficos realizada por la cátedra				
La claridad con que se presentaron las temáticas				
La articulación de los contenidos clase a clase				
La calidad de los bloques expositivos				
La calidad de las actividades grupales propuestas				
La metodología de trabajo empleada en las clases				
La articulación teoría-práctica				
La propuesta de organización de la cursada				
El funcionamiento de los miembros de la cátedra como equipo de trabajo				
El vínculo académico establecido entre los docentes y los alumnos/as				
La propuesta de trabajos prácticos				
El asesoramiento realizado por la cátedra ante consultas personales				
La propuesta de evaluación en los exámenes parciales				
La propuesta de evaluación para el examen final				
Tu propio aprendizaje construido en esta cursada				
El seguimiento personal que pudiste hacer de la cursada				
Tu propia responsabilidad puesta en juego en la cursada				
Aspectos sustancialmente positivos:				
Aspectos sustancialmente negativos:				
¿Alguna sugerencia?				

5. La evaluación de las prácticas de aprendizaje

Creo necesario volver una vez más sobre el concepto de evaluación didáctica que he enunciado, para retomar la relación entre evaluación y aprendizajes. Al comienzo de este capítulo la he planteado como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que tanto posibilita tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as –por medio de enunciados argumentativos– el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica.

Mis primeras aclaraciones entonces se refieren a que la evaluación de los aprendizajes en la educación superior también supone:

- conocer y comprender qué es lo que sabe un alumno/a cuando es evaluado, o por lo menos, qué tipo de manifestación del saber se expresa cuando es evaluado utilizando un determinado instrumento (por ejemplo poder preguntarnos si cuando un alumno/a contesta con estilo ‘telegramático’ –tipo telegrama– a una de nuestras preguntas en un examen parcial escrito hay problemas con el saber específico o con el manejo de la lengua escrita);
- poseer una actitud dialógica lo cual supone primariamente saber comunicar y saber escuchar en toda y cualquier circunstancia (por ejemplo cuando un alumno/a nos pregunta, no siempre de buen modo, por qué ha sido desaprobado);
- tomar decisiones una vez que la información que obtenemos ha sido comprendida (por ejemplo elaborar rutas conceptuales para orientar el estudio si una gran parte de una comisión ha desaprobado en un parcial);
- realizar una devolución orientativa de las producciones de los alumnos/as (por ejemplo devolver un parcial con enunciados cualitativos y no sólo la asignación de una calificación).

Si bien, lo primero que todos pensamos cuando nos referimos a la evaluación de los aprendizajes es en parciales y finales, de la definición se desprende que el proceso de evaluación de los aprendizajes no se reduce a la asignación de calificaciones. Por ello conviene entonces diferenciar primero evaluación de acreditación. Se trata de un proceso de acreditación cuando la evaluación realiza un reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos/as, constatados a través del uso de ciertos instrumentos (parciales escritos, finales orales, trabajos prácticos, etc.) y comunicados a través de una escala convencional conceptual (Aprobado/Desaprobado; MB/B/R/M, etc.), numérica (1/10) o alfabética (A-B-C-D-E) que resulta de la consideración de ciertos criterios que se han priorizado para tomar la decisión al respecto. En este proceso la 'calificación' resulta ser esa instancia de la acreditación en la que el docente o equipo docente comunica al alumno/a a través de una escala convencional sus apreciaciones y su juicio valorativo en relación con los aprendizajes realizados.

¿Por qué me refiero a la acreditación como proceso? Porque la 'certificación' no se reduce a tomar una prueba, corregirla y calificarla. El proceso se inicia con la decisión acerca de qué (qué contenidos, qué trabajos cognitivos) se solicitará a los alumnos/as, cómo se lo solicitará (con qué instrumento), cómo se asignará la calificación (con qué escala, desde qué criterios, cómo se asignará la calificación, con relación a cuántos puntos por cada tarea solicitada o cuántos puntos por cada criterio establecido), cómo se devolverá (qué tipo de orientaciones para que el alumno/a pueda rever su propio proceso de aprendizaje). ¿Cuándo termina este proceso así iniciado? Seguramente no pueda establecerse un punto de cierre.

Entonces, no siempre que se evalúa se acredita, pero sí toda vez que se trata de un proceso de acreditación, estamos en proceso de evaluación. Aquí me detendré ahora.

5.1. Cuando la evaluación de las prácticas de aprendizaje no es acreditación de los aprendizajes

Tradicionalmente se ha hablado de tres instancias relacionadas con la evaluación de los aprendizajes (tres momentos diferentes) que en la bibliografía especializada aparecen con nominaciones distintas según el autor de referencia:

- la evaluación diagnóstica o inicial o de pronóstico;
- la evaluación de seguimiento o formativa o de proceso;
- la evaluación final o sumativa o de resultados o de acreditación.

En los dos primeros casos (evaluación inicial y evaluación de seguimiento) nos encontramos con procesos de evaluación no 'acreditables'.

5.1.1. La evaluación inicial

La evaluación inicial, habitualmente realizada en la primera o segunda clase de una cursada (cuando en alguna cátedra se la realiza), puede perseguir por finalidad tomar conocimiento del estado de situación de partida en relación con los saberes apropiados por los alumnos/as y obtener cierta información sobre ellos/as que puede resultar necesaria para tomar algunas decisiones relativas a la enseñanza y que opera como insumo de contexto en la construcción del escenario de la clase: ¿a quiénes enseñamos?; ¿en qué tipo de prácticas sociales, laborales, culturales participan?; ¿qué saberes disponen de este objeto de conocimiento?

Una cátedra de Nivel II (por ejemplo Matemática II) correspondiente a una determinada área disciplinaria en una carrera no podrá dar por supuesto que en el Nivel I (por ejemplo Matemática I) se hayan aprendido todos los contenidos previstos. Suele ocurrir que por diversas circunstancias ciertas temáticas quedan sin abordar o son vistas sin el requisito de profundidad necesario. Tomar conocimiento de ello, puede facilitar a la cátedra posterior, organizar la cursada de manera más realista.

Si la pregunta fuera ahora sí, siendo éste el caso, la cátedra debería enseñar lo que anteriores cátedras no han podido enseñar, con la consecuente menor disposición de tiempo para los propios contenidos, esta será, en todo caso, una decisión a adoptar. Pero lo que no podrá obviarse es que si los alumnos/as necesitan disponer de ciertos prerrequisitos para el trabajo con determinados contenidos y éstos no han sido aprendidos, pues entonces, los nuevos aprendizajes se verán obstaculizados y esto no será responsabilidad de ellos/as. Entre las posibles decisiones a adoptar, entonces, se podría por ejemplo:

- incorporar los contenidos anteriores no aprendidos;
- incorporar trabajos prácticos complementarios;
- asesorar sobre la manera de abordar esos contenidos mediante el estudio independiente de los alumnos/as;
- sugerir bibliografía y organizar sesiones de consulta.

Con relación a las prácticas sociales y la vida cotidiana de los alumnos/as puede verse que hay cierto tipo de prácticas que pueden operar como favorecedoras u obstaculizadoras de la propuesta de la cátedra. Así por ejemplo, que buena parte del grupo de alumnos/as ya trabaje en un área relacionada con la salida laboral de una carrera, permitirá que la teoría pueda ser contextualizada de una manera muy diferente por la experiencia de la que el grupo ya dispone. La relación con la enseñanza es casi obvia: estar al tanto de esta situación podría, por ejemplo, hacer pensar en un modo de organización de la clase en la cual, en algún momento, los alumnos/as trabajen en grupos cotejando la teoría puesta en discusión con su propia experiencia laboral. Otros datos como la disposición de tiempo para la investigación autónoma de bibliografía o la disponibilidad de tecnología para realizar ciertos trabajos que podrían encomendarse para resolver de manera domiciliaria también podrían resultar útiles.

Los mismos instrumentos ejemplificados para el título "La evaluación de las prácticas de enseñanza" pueden ser utilizados a los efectos de la evaluación inicial. A ellos habrá que sumarles cualquiera de los modos de resolución escrita de pruebas: trabajos prácticos, situaciones problemáticas, ejercicios, etc. cuando la información que se busca está relacionada con la disposición de saberes.

A continuación podrán observarse dos ejemplos. En el primero de ellos la información que se recaba tiene que ver con los saberes disponibles de los alumnos/as en el área disciplinar de la Didáctica. En el segundo, los datos a obtener están relacionados con la vida cotidiana.

Queremos saber qué conceptos manejas y si sabés hacer algunas cosas que nos interesan. Por eso te pedimos que contestes con sinceridad. Por lo que hasta aquí aprendiste, estarías en condiciones de:

	SI	NO
1. Caracterizar el paradigma normativo y el paradigma interpretativo en la constitución del campo de la Didáctica.		
2. Describir la evolución histórica del objeto de estudio de la Didáctica y relacionarlo con alguno de dichos paradigmas.		
3. Caracterizar los temas de discusión de la Didáctica según sea el paradigma del cual se trate.		
4. Justificar tu propia posición –desde alguna línea teórica– respecto a cuál es en el debate actual el objeto de estudio de la Didáctica.		
5. Describir y diferenciar entre sí, diferentes modelos y prácticas didácticas (tradicional, escolanovismo, tecnológico, otros).		
6. Diferenciar el concepto de "contenido escolar" en los diferentes modelos didácticos.		
7. Justificar por qué el constructivismo no es un modelo didáctico.		
8. Fundamentar tu acuerdo o no con los lineamientos didácticos que se desprenden de la transformación educativa en la Argentina de los '90.		
9. Diferenciar: currículo, práctica pedagógica, práctica docente.		
10. Diferenciar análisis de las prácticas, reflexión sobre las prácticas, investigación de las prácticas.		
11. Caracterizar las prácticas docentes en la educación superior.		
12. Justificar la relación contenido-método y argumentar conceptualmente acerca del método.		
13. Describir distintas formas de intervención desde la enseñanza a adultos con el uso de recursos didácticos (por lo menos 10).		
14. Diferenciar evaluación de acreditación.		
15. Definir "criterios de evaluación".		
16. Elaborar un diseño didáctico para una clase.		
17. Elaborar distintos instrumentos de acreditación (por lo menos 5).		
18. Realizar el registro textual de una clase.		
19. Analizar "didácticamente" una clase.		
20. Dar clase frente a alumnos/as adultos.		

A los efectos de organizar mejor la propuesta de esta cátedra te pedimos que contestes a las siguientes cuestiones:

1. Describí tus estudios anteriores:
 - ¿qué modalidad seguiste en la escuela secundaria?
 - ¿realizaste otros estudios superiores anteriores a esta carrera, cuáles?
2. Explicá cuál es la principal razón por la que decidiste estudiar esta carrera
3. ¿Trabajás?

SI ☐ NO ☐
4. En caso afirmativo
 - ¿dónde?
 - ¿cuántas horas diarias te insume?
 - describí brevemente en qué consiste tu trabajo
5. En caso negativo
 - ¿por qué razón/es no estás trabajando?
6. ¿Tuviste anteriormente algún otro trabajo que, a tu parecer, tenga relación con algunos de los contenidos que se desarrollan en esta cátedra?
7. Relatá brevemente qué lugar ocupa el estudio dentro de tu vida personal
8. Contanos:
 - ¿cuál es tu expectativa inicial con esta cátedra?
 - ¿creés tener alguna dificultad puntual para abordar los contenidos de esta cátedra?

5.1.2. La evaluación de seguimiento

El concepto de 'evaluación formativa', que aquí titulo como 'de seguimiento', fue formulado por Michael Scriven (1967), quien consideró que los 'errores' cometidos por los alumnos durante el proceso de aprender resultaban parte normal del mismo y, en consecuencia, era necesario descubrirlos a tiempo para poder mejorar el proceso que se ha evaluado. La evaluación de seguimiento impacta así fundamentalmente sobre la enseñanza, ya que es la intervención del docente lo que facilitará la mejora del proceso de aprender. Nació con Michael Scriven la distinción entre evaluación sumativa (evaluación realizada cuando se ha finalizado una etapa de aprendizaje, es decir, evaluación para la acreditación que supone algún tipo de calificación) y evaluación formativa (evaluación realizada durante un proceso de aprendizaje inconcluso, con el fin de mejorarlo).

La evaluación de seguimiento, en la educación superior, tiene que poder dar cuenta de un proceso que nos permita comprender cómo el alumno/a se está enfrentando cognitivamente (Allal, 1980) con la tarea que se le viene proponiendo. Y creo que, fundamentalmente, tiene que promover la autoevaluación, es decir, tiene que permitir a los propios alumnos/as la toma de conciencia del proceso de aprender (Litwin, 1998), los propios juicios de valor respecto a qué, cómo y cuándo se está aprendiendo. Pero ello será posible en la medida en que se constituya en una práctica sistemática: una práctica que se realice formalmente en el aula, una práctica orientada por los docentes, una práctica que objetive avances, que revele problemáticas en cada alumno/a en particular y en el grupo en general, en la clase, como escenario en el que se da una práctica compartida de aprendizajes. Si hay una práctica con la que estamos en deuda en la educación superior es justamente la de la autoevaluación de los aprendizajes.

Creo que merece un especial análisis el tema de los 'errores' cometidos por los alumnos/as de la educación superior en el trabajo con los contenidos de una cátedra (profundizaré este tema más adelante). Necesitamos, desde la evaluación de seguimiento, detectar los errores para orientar a tiempo el proceso de aprender. Pero para que ello sea posible, es necesario poner a los alumnos/as en situaciones activas de aprender. Me refiero concretamente a la necesidad de ponerlos en situaciones de 'hacer'

algo, de hacer algo más que escuchar antes de los parciales y, desde la enseñanza, utilizar algunas formas de intervención diferenciadas para saber qué es lo que está pasando en el aula.

Quizás también se trate, como lo sugiere Philip Jackson (2002), de tener un poco de sentido común y saber mirar, saber escuchar. Jackson considera que el docente puede disipar la incertidumbre que concierne al contenido que se está enseñando, si busca con la vista señales que indiquen si los alumnos entienden o no lo que se les está enseñando, si logra captar la 'atmósfera del aula', si se les interroga acerca de lo que se está enseñando o se les presentan pruebas y exámenes para verificarlo.

He practicado con algún buen resultado, formas de intervención que me han permitido orientar mejor a mis alumnos/as y quiero compartirlas porque yo también creía, erróneamente, que poco podía hacerse al respecto en el ámbito de la educación superior.

He trabajado con guías de estudio y guías de lectura, he solicitado brevísimos escritos que argumenten en favor de una idea, conceptualicen en torno a una idea, contrastar dos ideas, he requerido síntesis gráficas (cuadros, redes, mapas conceptuales, etc.) de materiales de lectura. Yo también creía que toda solicitud de producción escrita a mis alumnos/as traía, como consecuencia, una pila de trabajos para 'corregir' y yo, como la mayoría de los colegas docentes de cualquier nivel de la enseñanza, estoy sobrecargado de trabajo. Pero un día me di cuenta que podía solicitar producciones sin necesidad de llevármelas, que podía en la clase dar lugar a la lectura de una o dos de ellas y que los errores que aparecían en éstas podían analizarse con todo el grupo y que esto servía para que, individualmente, cada uno/a revisara sus propias producciones. Me di cuenta que sólo se trata de 'invitar' a producir y que si algún alumno/a no lo hace ya no es mi problema, porque no necesito 'controlar' que todos hayan 'cumplido' con la tarea, porque la tarea no persigue por finalidad 'poner una nota' sino brindar oportunidades, desde la enseñanza, de revisar el propio aprendizaje. En todo caso, quien no produce, quien no quiere producir, se estará perdiendo una oportunidad de aprender mejor.

He trabajado con la oralidad en clase, sobre todo desde el interrogatorio y el diálogo referido a los materiales de lectura,

bien conceptual, bien analítico. El que no leyó, no puede participar. Y ese tampoco pasa a ser mi problema.

Puedo enseñar, pero necesito que los alumnos/as pongan su parte. Todos necesitamos que en la clase se hagan presentes dos tipos de disposiciones: la disposición para enseñar (que nos corresponde) y la disposición⁵ para aprender. Nuestra buena disposición para enseñar no determinará mágicamente una buena disposición para aprender, pero ayudará y es además nuestra responsabilidad. Creo que en la educación superior tenemos que hacer profesionalmente nuestra parte, si la otra no está, ese ya es otro tema.

5.2. Cuando la evaluación de las prácticas de aprendizaje es acreditación de los aprendizajes

Hemos llegado, después de tanto recorrido, a estas prácticas de las que todos los docentes participamos como evaluadores, prácticas en las que el 'quién' evalúa somos nosotros, prácticas en las que el problema sustantivo es 'qué' evaluamos.

Hemos llegado a estas prácticas que son la instancia más vulnerable y pública de nuestro trabajo. Vulnerable porque suele ser un campo de preocupaciones y de muchas incertidumbres. Pública porque lo que hacemos toma estado público (y mediático), sale del aula, sale de la escuela, se inscribe en las prácticas sociales.

Hemos llegado a lo que habitualmente llamamos evaluación final, a las prácticas de evaluación para la acreditación: las evaluaciones parciales y finales. En la educación superior, los parciales suelen ser cortes a lo largo de la cursada que acreditan aprendizajes realizados hasta ese momento, 'finalizados' hasta ese momento. La evaluación final es la evaluación de cierre de la cursada y adquiere formatos diferentes según los casos. Necesitamos recorrer analíticamente este campo para plantearnos algunos interrogantes y compartir ahora nuevos problemas derivados de este complejo proceso que es la evaluación y que venimos intentando desanudar juntos.

⁵ Me refiero a la 'disposición para aprender' sencillamente como 'querer' aprender, sin incluir aquí los obstáculos posibles.

5.2.1. El problema del objeto (qué evaluar) —el problema de los criterios—

¿Qué evaluamos? Respuesta poco pensada: si los alumnos/as saben. Otra pregunta entonces: ¿qué es saber? Nueva respuesta poco pensada: si saben los contenidos. Repregunta: ¿qué es saber los contenidos? Silencio. Incertidumbre.

Así empezó este artículo en la primera desvirtuación, ¿recuerdan?: la pregunta por el 'qué', se refiere a la consideración acerca de qué tipo de aprendizajes se han logrado, descartando la búsqueda de cantidad de contenido y recuperando la pregunta referida a qué trabajo cognitivo se hace con los contenidos. Y la referencia al trabajo cognitivo con los contenidos está íntimamente ligada a los criterios de acreditación.

En el capítulo 1 hice referencia a los 'criterios de acreditación', como aquellas características que, expresadas a la manera de cualidades con cierto grado de especificidad, se espera pongan en juego los alumnos/as en su proceso de apropiación de los contenidos de una determinada área del conocimiento y que se expresan como procedimientos cognitivos o prácticos.

La determinación de criterios tiene una triple función. En primer lugar integra la decisión metodológica que realizamos desde la cátedra con la evaluación, dando por supuesto que, si se espera obtener cierta cualidad, ésta deberá ser trabajada durante una cursada. He desarrollado este vínculo especialmente cuando abordé la desvirtuación: 'evaluación y enseñanza son procesos independientes'. Quiero, de todos modos, insistir con los ejemplos: si en el trabajo con los contenidos de una unidad curricular consideramos que los alumno/as deben lograr resolver situaciones problemáticas que integren teoría con práctica laboral, entonces, metodológicamente trabajaremos durante la cursada con dichas situaciones a fin de facilitar que los alumnos/as aprendan a resolverlas.

En segundo lugar los criterios nos orientan con respecto a qué tipo de tareas y problemáticas presentar en una situación de prueba, dando coherencia a lo que hemos expresado en nuestro proyecto de cátedra como hipótesis y su concreción en términos de propuesta áulica. Desde este punto de vista, los criterios funcionan, para la propia cátedra, como el eje desde el cual plantear

la evaluación con función de acreditación y como un elemento de monitoreo entre aquello que espera se incorpore como aprendizaje y la verificación del mismo.

En tercer lugar los criterios explicitados orientan a los alumnos/as ya que contarán con una descripción cualitativa de cómo encarar su aprendizaje con relación a los contenidos.

¿Qué determina que una cualidad expresada como un procedimiento cognitivo o práctico pueda ser considerada criterio y otra no? ¿Qué es lo que hace que 'enunciación de fechas y hechos con precisión' no parezca un criterio apropiado para evaluar en el área disciplinar de la Historia y sí lo sea la 'identificación de procesos recurrentes'?

Para Matthew Lipman (1997) existen los criterios de los criterios, o tal como los denomina, los metacriterios: relevancia, confiabilidad y fuerza. Un criterio es relevante si es pertinente al contenido que se está evaluando y apropiado al contexto en el que se están realizando los juicios; es confiable si habiéndoselo utilizado a lo largo de unos años, no ha resultado inapropiado y ha favorecido la orientación del proceso de acreditación hacia aquello que consideramos 'digno de ser evaluado' por su potencialidad epistemológica y ética; tiene fuerza si, comparado con otros criterios posibles, guía mejor que éstos la realización de los juicios valorativos implicados en la acreditación.

Los criterios son una derivación de decisiones personales, pero, sobre todo una derivación de la especificidad disciplinar. Cada unidad curricular 'invita' a ciertos criterios por su naturaleza epistémica. He aquí algunos ejemplos posibles agrupados por áreas disciplinares:

CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN:

- coherencia y cohesión textual: secuencia ordenada de hechos y/o ideas, jerarquización de ideas, planteo de asunto principal;
- uso de vocabulario: variedad y precisión del vocabulario;
- adecuación a la situación comunicativa;
- escritura con ortografía y puntuación correcta;
- uso de relaciones textuales: ejemplificaciones, analogías, comparaciones...
- extensión adecuada a la intención comunicativa y al tipo de texto;
- recepción crítica de mensajes.

CIENCIAS EXACTAS:

- uso de vocabulario específico: números, gráficos, tablas, signos;
- relación entre conceptos;

- formulación de hipótesis;
- contrastación de resultados;
- propuesta variada de soluciones;
- uso de estrategias propias de resolución;
- exactitud en el cálculo;
- fundamentación de procedimientos;
- incorporación de algoritmos;
- uso de un procedimiento lógico de resolución de problemas.

CIENCIAS SOCIALES:

- lectura de la totalidad de la bibliografía obligatoria;
- uso de vocabulario específico;
- precisión en la conceptualización;
- identificación de relaciones conceptuales;
- formulación de hipótesis;
- identificación de variables;
- análisis de las variables implicadas en situaciones sociales;
- flexibilidad y amplitud en el análisis;
- distinción entre causas y efectos;
- selección y organización adecuada de materiales y fuentes de información;
- contrastación de fuentes;
- análisis desagregado de los conceptos y planteos teóricos contenidos en los textos de lectura obligatoria;
- relación entre los marcos teóricos analizados y las prácticas profesionales del campo;
- síntesis integradora de relaciones conceptuales;
- inclusión en el análisis de las variables específicas del campo: tiempo, espacio, cambio, conflicto, causalidad, contingencia, contradicción, totalidad, práctica social.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA:

- uso de vocabulario específico;
- identificación de relaciones;
- formulación de hipótesis;
- identificación de variables;
- análisis de las variables implicadas en fenómenos naturales;
- selección adecuada de materiales y fuentes de información;
- organización de la información;
- manejo de formulaciones abstractas;
- conceptualización apropiada;
- enunciado de conclusiones;
- inclusión en el análisis de las variables específicas del campo: sistema, cambio, unidad, diversidad, interacción, equilibrio, conservación, transformación, continuidad.

Ahora bien, si los *criterios de acreditación*, se refieren a procedimientos cognitivos o prácticos que se espera pongan en juego los alumnos/as en las instancias de acreditación de las cuales participen, creo a la vez que existen otros criterios que

no definen en sí la acreditación pero que 'regulan' la calificación. Quiero decir, criterios que, habiéndose decidido la aprobación o no de la instancia de acreditación final de una unidad curricular inciden en algún tipo de ajuste en la calificación que otorgamos (suman o restan algún punto, por ejemplo). Llamo a éstos, *criterios de incidencia* y he aquí algunos ejemplos:

- participación activa y pertinente en la clase;
- búsqueda de información adicional al contenido trabajado;
- autonomía en la direccionalidad del propio aprendizaje;
- entrega en tiempo y forma de los trabajos encomendados;
- compromiso y solidaridad con los acuerdos arribados en la tarea grupal.

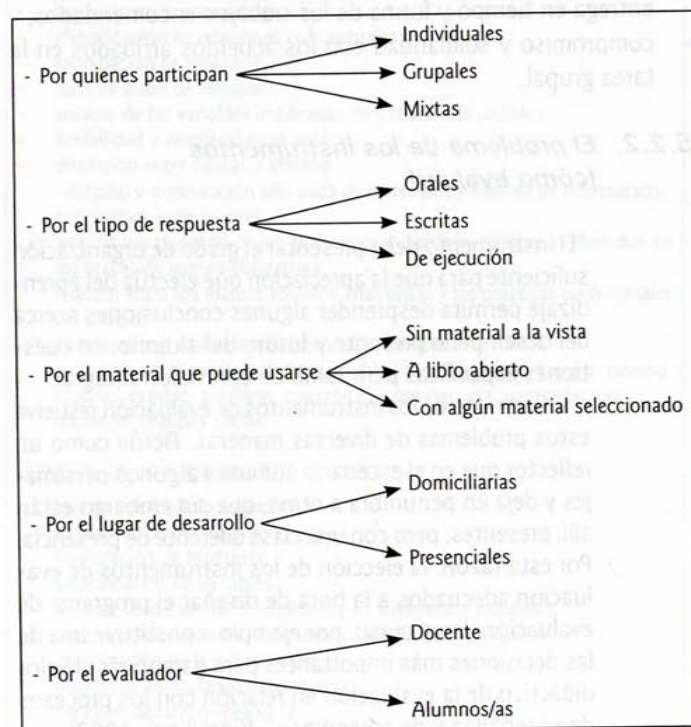
5.2.2. El problema de los instrumentos (cómo evaluar)

"El instrumento debe presentar el grado de organización suficiente para que la apreciación que efectúa del aprendizaje permita desprender algunas conclusiones acerca del desempeño presente y futuro del alumno, en cuestiones específicas pero también con visión integral.

Cada uno de los instrumentos de evaluación resuelve estos problemas de diversas maneras. Actúa como un reflector que en el escenario ilumina a algunos personajes y deja en penumbra a otros, que sin embargo están allí, presentes, pero con una clase diferente de presencia. Por esta razón, la elección de los instrumentos de evaluación adecuados a la hora de diseñar el programa de evaluación de un curso, por ejemplo, constituye una de las decisiones más importantes para garantizar el valor didáctico de la evaluación en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje" (Camilloni, 1998).

He decidido iniciar la cuestión de los instrumentos con la cita de Camilloni porque considero que la discusión didáctica, bajo el temor del 'instrumentalismo' dejó de lado en extremo la cuestión de las herramientas, pasando de ser el único tema, a no ser tema. Y creo que tiene que seguir siendo una cuestión específica del campo de la didáctica debido a su importancia, tal como ella lo señala.

Asimismo creo que hay abundante bibliografía, sobre todo a partir de la década de 1960 (puede verse De Ketele, 1984, o el más que clásico en Argentina de Lafourcade, 1973) referida al aspecto 'técnico' de la evaluación/acreditación. No realizaré un detalle minucioso de posibilidades, pero sí un rastreo rápido sobre las alternativas de uso de estos instrumentos en el campo de la educación superior. Por ello, presento un esquema clasificatorio y una escueta síntesis descriptiva de la herramienta implicada:



• Por quienes participan:

- individuales
- grupales
- mixtas

Individuales: considero 'individual' toda instancia de acreditación en la que el alumno/a resuelve las tareas solo/a.

Grupales: por el contrario la forma 'grupal' supone un proceso iniciado y finalizado por un grupo en el cual no se diferencian rendimientos individuales sino que se considera la construcción del conjunto. En este caso, a los efectos de la calificación, la nota obtenida por el grupo es la que se acredita a cada uno de sus miembros.

Mixtas: finalmente, la forma 'mixta' hace referencia a la intervención de las dos formas anteriores en un mismo proceso. Por ejemplo, cuando un trabajo de conjunto es defendido en un coloquio grupal en el cual el docente personaliza las preguntas y, en consecuencia, considerando tanto el producto del conjunto como el desempeño individual de defensa, discrimina calificaciones diferentes para cada miembro del grupo.

• Por el tipo de respuesta:

- orales: de exposición, coloquios, defensa de trabajos,
- escritas: de desarrollo, de preguntas, objetivas (también conocidas como de opción múltiple), de ejercicios, de situaciones problemáticas, monografías, etc.,
- de ejecución.

Orales: considero 'oral' toda forma de evaluación en la que interviene la voz como mediación entre el evaluador y el evaluado. Tradicionalmente se ha usado el formato oral para los exámenes finales. Su forma inapropiada es convertirlo en un interrogatorio de comprobación del acopio de información más que de su procesamiento y de 'ametrallamiento' de preguntas inconexas entre sí. Resulta un buen instrumento si la interrogación ayuda a que el alumno/a evaluado pueda ir elaborando un discurso en el que las relaciones conceptuales se vayan encajando naturalmente a partir del desarrollo de las ideas eje de una unidad curricular y las ideas globales vayan hilvanando la inclusión de los conceptos particulares. Todas las posibilidades son imaginables según la creatividad de quien evalúa: se puede pensar en la elaboración de situaciones problemáticas que se entreguen a los alumnos/as un rato antes (hace un largo tiempo llamábamos 'capilla' a ese tiempo previo) en fichas que luego se exponen oralmente; se puede pensar en que el alumno/a comience su exposición habiendo elegido un tema original que,

a medida que lo presenta, va vinculando con los contenidos de la unidad curricular; se puede pensar en que el alumno/a comience su exposición a partir de la presentación de una elaboración personal⁶ previamente preparada, etc. Su expresión grupal es el coloquio, instancias de diálogo a través de las cuales un grupo de alumnos/as va desarrollando alguna temática. También es utilizable una forma combinada entre lo oral y lo escrito cuando, tras la elaboración escrita de algún tipo de trabajo, el alumno/a defiende las expresiones vertidas en el mismo, ampliando o respondiendo a preguntas aclaratorias que realiza el docente.

Escritas: la forma de evaluación 'escrita' tiene una larga tradición en las aulas y resulta, hoy por hoy, la más utilizable en razón de ser económica en relación con la cantidad de sujetos que permite evaluar en un corto tiempo. Existen diferentes tipos de evaluaciones escritas según sea la manera de presentar las tareas a resolver.

Las '*pruebas escritas de desarrollo*' son aquellas en las que se presenta una única tarea a desarrollar, en general, el nombre de alguna temática amplia como por ejemplo: "Haga un relato histórico donde combine variables sociales, políticas y económicas del período comprendido entre 1945 y 1955". Así el alumno/a organiza el desarrollo con entera libertad, de acuerdo a su propio criterio, e integra y expresa sus pareceres con la profundidad que le parece apropiada. Desde el punto de vista del evaluador, si bien facilita la identificación de lo que el alumno/a considera como más importante (en relación con una evaluación de seguimiento), son en general bastante engorrosas de corregir, sobre todo cuando el alumno/a se ha dispersado en su desarrollo o cuando premeditadamente, y con el afán de llenar hojas, desarrolla cuestiones anexas muy poco relevantes o reitera más de una vez la misma idea. También, a los efectos de comunicar el por qué de la nota obtenida, exige muchas aclaraciones en los márgenes, relacionadas con las expresiones vertidas, sobre todo si éstas son erróneas.

6 Cuando digo 'tema original' o 'presentación personal' me refiero a que comience exponiendo el producto de un trabajo propio de indagación o de producción, para evitar que esta primera presentación sea la 'repetición' de alguno de los textos de bibliografía obligatoria.

Las '*pruebas escritas de monografías*' podrían ser consideradas una variante no presencial de las pruebas de desarrollo. Una monografía es un trabajo dedicado a un asunto muy restringido y bien delimitado que implica algún tipo de indagación rigurosa que se presenta en forma escrita siguiendo ciertas convenciones formales y estructurado en general con un sumario, una introducción, un desarrollo, una conclusión y un listado de la bibliografía utilizada.

Las '*pruebas escritas de preguntas*' (también llamadas 'cuestionarios'), son aquellas en las que la tarea de resolución es una serie de tareas que implican respuestas más acotadas. A los fines de evitar que se transforme en un ping-pong sin sentido, es aconsejable que las tareas se secuencien entre sí guardando algún hilo de relación. Este tipo de pruebas garantiza menor influencia de la subjetividad del evaluador, a la vez que resultan más sencillas de evaluar y distribuir el puntaje. Desde el punto de vista del alumno/a, resultan ser más orientadoras en tanto que especifican con mayor precisión qué se espera que conteste, desarrolle o resuelva sobre un tema.

Las '*pruebas escritas de ejercicios*' y las '*pruebas escritas de situaciones problemáticas*' resultan ser una variante para ciertas áreas disciplinares de las pruebas de preguntas.

Las '*pruebas escritas objetivas*' son aquellas en las que las tareas deben responderse a través de una sola palabra, un número, una frase corta o un símbolo. Son pruebas con muchas tareas ya que el responder a cada uno de ellos implica muy poco tiempo. Su mayor peligro radica en que, si no están bien elaboradas, pueden exigir únicamente respuestas memoristas. Las ventajas de este tipo de pruebas son tantas como sus desventajas. Entre las primeras podría enumerarse: el poco tiempo que demanda su corrección, la exclusión de toda forma de subjetividad al asignar puntajes, la rápida aplicación, la orientación precisa que brinda al alumno/a sobre qué respuesta se espera que realice. Entre las segundas, las más significativas son: el gran tiempo que demanda su elaboración, la tendencia a evaluar únicamente el manejo de información, la imposibilidad de evaluar resultados complejos de aprendizaje, el poco valor que tienen para la evaluación de seguimiento (ya que no logran dar

cuenta del por qué de los errores cometidos). La forma de presentar las tareas de la prueba puede variar entre las siguientes posibilidades:

- a) De respuestas breves: tareas cuya respuesta es una palabra o frase que no se desarrolla o fundamenta. Por ejemplo:
"Nombre dos físicos relevantes del siglo XIX".
- b) De completamiento: tareas que resultan ser una frase inconclusa que debe completarse o un párrafo al cual se le han quitado algunas palabras que deben completarse (en este último caso se los conoce también como 'texto lacunar'). Por ejemplo:
"A los efectos del cálculo de amortizaciones, el método decreciente, consiste en aplicar el porcentaje de depreciación, resultante de dividir el valor de origen por , sobre el valor.....".
- c) De alternativas: sobre una proposición dada, debe explicitarse si ésta es verdadera o falsa. Por ejemplo:
"Los trabajadores autónomos están incorporados al sistema creado por la Ley Nº 24457 sobre Riesgos del Trabajo (V – F)".
- d) De opción múltiple (choise): tareas en las que, para una proposición dada o una pregunta, se ofrecen tres o cuatro respuestas posibles entre las que debe optarse por la que se considere correcta. Por ejemplo:
"¿Cuál es el río con mayor actividad económica de la República Argentina?"
 - Canal de Beagle
 - Río de la Plata
 - Paraná
 - Uruguay".
- e) De respuesta por pares: dos columnas que deben aparearse con flechas de acuerdo con algún criterio establecido. Por ejemplo:
"Una con flechas considerando el período de gobierno de cada presidente:

José F. Uriburu	1874-1880
Arturo Frondizi	1958-1962
Arturo Illia	1862-1868
Hipólito Yrigoyen	1930-1932
Nicolás Avellaneda	1963-1966
Bartolomé Mitre	1916-1922
	1928-1930"

- f) De ordenamiento: una serie desordenada de palabras o hechos que deben ordenarse según algún criterio que se establece. Por ejemplo:
"Ordene de mayor a menor considerando el área cultivable:
Tucumán, Santa Cruz, La Pampa, Formosa, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe".

De ejecución: la forma de evaluación 'de ejecución' es aplicable a ciertas unidades curriculares en las cuales el aprendizaje fundamental es de tipo práctico o de desempeño. El sujeto evaluado realiza alguna actividad real a través de la cual se podrá comprobar si el modo de realización sigue un proceso correcto y si finalmente el producto obtenido es adecuado. Puede decirse que se aplican sobre todo en el área de las ciencias en relación con el uso del instrumental, en las artes (música, plástica, pintura), en la educación física, en las artes industriales (carpintería, electricidad, mecánica), en la informática, etc.

- Por el material que puede usarse:
 - sin material a la vista
 - a libro abierto
 - con algún material seleccionado

Sin material a la vista: son las pruebas en las que el alumno/a no puede realizar, en el momento de su resolución, ningún tipo de consulta en textos o apuntes.

A libro abierto: a diferencia de las anteriores, éstas no tienen ninguna limitación respecto al uso de textos o materiales de consulta.

Con algún material seleccionado: aquí el/la docente determina qué puede y qué no puede ser consultado. Por ejemplo, ante la

prueba, la cátedra determina que pueden utilizarse a la vista ciertas fórmulas o redes y cuadros sinópticos, pero no textos o apuntes de clase.

- Por el lugar de desarrollo:
 - domiciliarias
 - presenciales

Domiciliarias: pruebas que se resuelven fuera del ámbito del aula tal como es el ejemplo de las monografías o pruebas de preguntas cuya respuesta exige cierto nivel de indagación bibliográfica o trabajo de campo a partir de los cuales se realiza una elaboración personal.

Presenciales: pruebas que se inician y finalizan en el ámbito del aula.

- Por el sujeto que evalúa:
 - realizada por el/la docente
 - realizada por los alumnos/as

Realizada por el docente: instancias de evaluación en las que la decisión sobre la forma de llevarlas a cabo, su instrumentación y la asignación de calificaciones están a cargo exclusivamente del docente.

Realizada por el alumno/a: la intervención del alumno/a como sujeto evaluador y a la vez evaluado puede revertir dos formas. La primera de ellas se refiere a la *autoevaluación*, entendiendo que ésta puede abarcar la decisión de la forma, la determinación cualitativa del rendimiento y la asignación de la nota. Por cierto, la falta de experiencia del alumno/a como sujeto evaluador y la inevitable indiferenciación entre sujeto que evalúa y sujeto evaluado hace pensar en una necesaria y cuidadosa guía de intervención en este proceso, como así también en ciertas aclaraciones y discusiones previas para evitar que la evaluación quede reducida únicamente a una cuestión de notas. Experiencias realizadas en este campo dan cuenta de prácticas que suelen ubicarse en todas las posibilidades: facilismos, extrema dureza, negación, etc. La segunda forma se refiere a la *coevaluación*, entendiendo a ésta como la intervención del alumno/a como sujeto que evalúa no sólo su propio proceso de aprendizaje sino también el de sus

pares. El aprendizaje escolar, si bien es un proceso individual, se realiza en una situación colectiva ya que en todo ámbito de educación formalizada (aún en la educación a distancia) se aprende 'con' otros. Las prácticas coevaluadoras dan a esos otros, participantes importantes en los aprendizajes individuales, un lugar de relevancia para evaluarlos y una voz diferente para analizarlos.

5.2.3. El problema de la calificación

La entrada al universo de la educación superior enfrenta a los alumnos/as con ciertas prácticas de evaluación poco frecuentes en experiencias escolares anteriores. Así, parciales y finales, aparecen como novedad y el volumen de lectura como amenaza. Entre tanto, más de un principiante considera no tan complicada la aprobación porque "se aprueba con 4". Sin embargo, para unos y para otros llegar al 4 no es exactamente lo mismo y aprender qué significa un '4' para cada uno de nosotros, es para los alumnos/as parte de ese aprendizaje del oficio de ser alumno/a (Perrenoud, 2001).

Es que ellos mismos lo dicen, ¿no recuerdan haber escuchado alguna vez frases como estas?

- "Tenés que contestar bien por lo menos el 70% de los ítems para sacarte un 4, pero por cada uno de los que te equivocás te baja un punto".
- "Son cinco preguntas de dos puntos cada una, si contesto dos bien, ya está".
- "Si no resolvés todos los ejercicios no aprobás, después te cuenta los errores de procedimiento que cometiste en cada uno y así te pone la nota".
- "El primer día dijo: el 10 es de Dios, el 9 del profesor, del 8 para abajo hablamos".

En ocasiones, comprender el sistema de asignación de calificaciones requiere de una buena dosis de esquizofrenia: dividirse en tantas partes como profesores/as evalúan. Es que, respecto de las notas, el universo de procedimientos es inabarcable.

Quiero detenerme aquí para describir algunas prácticas que he usado o visto en las prácticas de algunos colegas y que creo, pueden aportar insumos para pensar mejor la asignación de cali-

ficaciones. Pero antes, necesito realizar cuatro necesarias aclaraciones para enmarcar la lectura de las mismas:

- En primer lugar la advertencia referida a que toda escala 'encajilla' a los sujetos en algún lugar de la misma y hace percibir como 'iguales' a todos aquellos que comparten el mismo lugar en ella. Las escalas homogeneizan lo que de por sí es y seguirá siendo heterogéneo. Se produce así una homologación formal, sólo formal, perdiéndose las características diferenciales específicas. ¿Son iguales en términos de aprendizaje, por ejemplo, todos los alumnos/as que sacaron un 7? Todos compartiremos, seguramente, un 'no' como respuesta a la pregunta anterior. De allí que la escala demande y reclame el acompañamiento de convenciones menos universales (Camilloni, 1998).
- En segundo lugar, aclarar que no estoy realizando un análisis de las posibles escalas de calificación ni de sus ventajas y desventajas ya que adopto para los ejemplos la que habitualmente se utiliza en el ámbito de la educación superior, es decir, la escala numérica de grado 1-10.
- En tercer lugar, como ya lo he hecho antes, insistir que los ejemplos no son modelos y que el tipo de resolución a un problema de la práctica que muestra un ejemplo, podría encontrar otras tantísimas formas de resolución aún mejores.
- Finalmente, aclarar también que los ejemplos muestran la relación entre tarea y criterios de evaluación, pero, tal como lo hice explícito antes, creo necesario a los efectos de la asignación de las calificaciones finales, utilizar también los criterios de incidencia.

• *La asignación de la calificación por asignación de puntos a cada tarea:*

Es un procedimiento clásico: si es una prueba de preguntas o de ejercicios o de problemas, se plantean 5 tareas y se le asigna 2 puntos a cada una. Los criterios de acreditación determinan la obtención de 0, 1 o 2 puntos en cada tarea. Así, todas las tareas pueden ser evaluadas desde los mismos criterios o se determinan qué criterios corresponden para qué tareas.

Por ejemplo en una prueba escrita, del tipo cuestionario, en la que:

• *Los criterios son:*

- a) identificación de los conceptos centrales en la bibliografía obligatoria
- b) precisión conceptual sin reproducción textual
- c) pertinencia en la elección de las categorías conceptuales necesarias para resolver la tarea

• *Y las tareas⁷ son:*

- a) ¿Por qué Thompson sostiene que las clases no pueden ser derivadas directamente de las relaciones sociales de producción?
- b) ¿En qué consiste el Estado moderno para Marx? ¿Cuál es su base? Desarrolle las dimensiones y funciones analizadas por el autor.
- c) ¿Qué es el Estado para Boaventura de Sousa Santos? ¿Cuál es la lógica del Estado capitalista? ¿Qué relaciones y contradicciones plantea entre lo económico y lo político y entre explotación e igualdad?
- d) ¿Qué implica sostener que la hegemonía es un 'proceso social activo'?
- e) Explique por qué la hegemonía puede ser considerada como una relación de poder contradictoria. Desarrolle a partir de los textos de Thompson, Villarreal y Grimberg.

En este ejemplo que he construido, la calificación podría asignarse otorgando 2 puntos a cada tarea si la respuesta evidencia el cumplimiento de los tres criterios especificados, 1 punto si alguno de los criterios estuviera ausente y 0 puntos si se evidenciara la ausencia de dos de los tres criterios.

• *La asignación de la calificación por asignación de puntos a cada criterio:*

En este tipo de procedimiento se asignan puntos a cada criterio y se observa su cumplimiento a lo largo de todas las tareas.

⁷ Las tareas han sido extraídas de un parcial domiciliario de la cátedra de Antropología Sistemática I –Organización social y política– del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA aunque no se ha respetado el formato original de la propuesta.

Es un procedimiento muy práctico para las pruebas de desarrollo en las que se plantea una única tarea.

Por ejemplo una prueba en la que:

- *Los criterios son:*

- resolver la tarea respetando las características de desarrollo solicitadas,
- evidenciar lectura de la totalidad de la bibliografía de la unidad,
- evidenciar análisis y aplicación de los núcleos conceptuales fuertes presentes en la bibliografía utilizada como eje del desarrollo,
- evidenciar el uso de vocabulario específico,
- relacionar y fundamentar los conceptos utilizados en los diferentes análisis,
- evidenciar elaboración personal en la propuesta presentada.

- *Y las tareas⁸ son:*

Formás parte de un equipo de redacción de una revista educativa cuyos lectores son mayoritariamente los docentes de nivel inicial y educación básica. Para el próximo número te han pedido que escribas un artículo titulado: "¿La complejidad del currículum como articulador de la prácticas docentes o la complejidad de las prácticas docentes como articuladoras del currículum?".

Tu trabajo para este parcial es escribir ese artículo, para lo cual te pedimos que:

- presentes en una red conceptual los conceptos centrales que vas a hacer intervenir evidenciando la relación que vas a establecer entre ellos;
- escribas el artículo sin copiar textualmente a los autores (a menos que los estés citando y para lo cual te pedimos que utilices algún formato universalmente aprobado para realizar citas bibliográficas);

⁸ Las tareas han sido extraídas de un parcial domiciliario de la cátedra de Didáctica I de la carrera de Licenciatura en Educación de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

- hagas intervenir a la totalidad de autores de la unidad incluyendo más de una idea conceptual fuerte que cada autor desarrolle en su texto;
- fundamentes los conceptos que viertas referenciándote en los autores;
- escribas no menos de seis carillas en hoja tamaño A4, letra Arial 12, interlineado simple;
- presentes el trabajo respetando ciertas formalidades tales como: encapetarlo, caratularlo, colocar un índice, colocar el listado bibliográfico, etc.

En este ejemplo, la calificación podría asignarse otorgando una valoración a cada criterio y observando su cumplimiento a lo largo del trabajo. Una concreción posible sería:

a) resolver la tarea...	1 punto
b) evidenciar lectura de...	2 puntos
c) evidenciar análisis y aplicación...	3 puntos
d) evidenciar el uso de vocabulario...	1 puntos
e) relacionar y fundamentar los conceptos...	2 puntos
f) elaboración personal...	1 punto

• *La asignación de la calificación con el uso de rúbricas:*

Una rúbrica es una matriz en la que cada criterio especificado se gradúa en diferentes valores o niveles de cumplimiento. Es una herramienta que a la vez que ayuda a los docentes a la búsqueda de mayor objetividad, clarifica a los alumnos/as respecto al sentido otorgado a cada criterio convirtiéndose así, en un interesante instrumento para la evaluación de seguimiento, la autoevaluación y la coevaluación de los aprendizajes.

He aquí un ejemplo⁹ de una rúbrica para evaluar en el área de Lengua, trabajos escritos:

⁹ Extraído de: www.eduteka.org.

	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Ideas y contenido	El escrito es claro, enfocado e interesante. Mantiene la atención del lector. El tema o historia central se enriquece con anécdotas y detalles relevantes.	El escrito es claro y enfocado; sin embargo, el resultado general puede no captar la atención. Hay un intento por sustentarlo, pero puede ser limitado, irreal, muy general o fuera de balance.	El escrito carece de una idea o propósito central. El lector se ve forzado a hacer inferencias basándose en detalles muy incompletos.
Organización	La organización resalta y focaliza la idea o tema central. El orden, la estructura o la presentación compromete y mueve al lector a lo largo del texto.	El lector puede inferir lo que va a suceder en la historia, pero en general, la organización puede ser en algunos casos inefectiva o muy obvia.	La organización es casual y desarticulada. La escritura carece de dirección, con ideas, detalles o eventos que se encadenan unos con otros atropelladamente.
Voz	El escritor habla directamente al lector en forma directa, expresiva y que lo compromete con el relato. El escritor se involucra abiertamente con el texto y lo escribe para ser leído.	El escritor parece sincero, pero no está completamente involucrado en el tema. El resultado es ameno, aceptable y a veces directo, pero no compromete.	El escritor parece completamente indiferente, no involucrado o desapasionado. Como resultado, la escritura es plana, sin vida, rígida o mecánica. Y dependiendo del tema, resulta abiertamente técnica o incoherente.
Elección de palabras	Las palabras transmiten el mensaje propuesto en forma interesante, natural y precisa. La escritura es completa y rica, pero concisa.	El lenguaje es totalmente corriente, pero transmite el mensaje. Es funcional, aunque carece de efectividad. Frecuentemente, el escritor decide por comodidad o facilidad de manejo, producir una especie de 'documento genérico', colmado de frases y palabras familiares.	El escritor hace esfuerzos con un vocabulario limitado, buscando a ciegas las palabras que transmitan el significado. Frecuentemente, el lenguaje es tan vago y abstracto o tan redundante y carente de detalles, que solamente el mensaje más amplio y general llega a la audiencia.

Fluidez en las oraciones	La escritura fluye fácilmente y tiene buen ritmo cuando se lee en voz alta. Las oraciones están bien construidas, son muy coherentes y la estructura variada hace que al leerlas sean expresivas y agradables.	Las oraciones tienden a ser más mecánicas que fluidas. El texto se desliza eficientemente durante la mayor parte del escrito, aunque puede carecer de ritmo o gracia, tendiendo a ser más ameno que musical. Ocasionalmente las construcciones inadecuadas hacen lenta la lectura.	El escrito es difícil de seguir o de leer en voz alta. Las oraciones tienden a estar cortadas, incompletas, inconexas, irregulares o muy toscas.
Convenciones	El escritor demuestra una buena comprensión de los estándares y convenciones de la escritura (por ejemplo: gramática, utilización de mayúsculas, puntuación, utilización adecuada del lenguaje, ortografía, construcción de párrafos, etc.) y los usa efectivamente para mejorar la facilidad de lectura. Los errores tienden a ser muy pocos y de menor importancia, al punto que el lector fácilmente puede pasarlos por alto, a menos que los busque específicamente.	Hay errores en las convenciones para escribir que si bien no son demasiados, perjudican la facilidad de lectura. Aun cuando los errores no bloquean el significado, tienden a distraer.	Hay numerosos y repetidos errores en la utilización adecuada del lenguaje, en la estructura de las oraciones, en la ortografía o la puntuación que distraen al lector y hacen el texto difícil de leer. De hecho, la gravedad y frecuencia de los errores tiende a ser tan notoria que el lector encontrará mucha dificultad para concentrarse en el mensaje y debe releerlo para entender.

Calificar no es realizar una fórmula matemática ni, tal como expliqué al principio, realizar una medición. La calificación en la educación superior es una asignación que se realiza en algún corte parcial o final del proceso de aprendizaje y es, en la lógica de los sistemas escolares, una necesidad de la organización. A veces, presos de dicha necesidad, también profanamos desde la calificación a la evaluación misma. Pero el sentido y el valor de la nota no pueden perder la perspectiva de constituirse en un referente para los propios alumnos/as y en un referente del aprender.

“El trabajo del maestro que evalúa tareas en su clase no corresponde al del mismo maestro que las califica después de un examen. En ambos asigna una calificación. Pero en la situación de examen jerarquiza los trabajos y sanciona el nivel alcanzado por cada candidato. En su clase verifica también el nivel de dominio pero se dedica a situar cada tarea desde una perspectiva de aprendizaje pasado y por venir” (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999).

5.2.4. El problema de la devolución

He planteado el tema de la devolución en apartados anteriores. Quiero aquí sistematizar esas ideas con la intención de insistir en un tema que, como ya he dicho, considero crucial.

La asignación de la calificación, es decir, la devolución al alumno/a del resultado de una evaluación a través de una nota, básicamente sólo sirve a la propia estructura institucional. La nota resuelve el problema de diferenciar quienes aprueban y quienes no, pero sólo da una respuesta al problema de la certificación institucional. Secundariamente informa al alumno/a que obtiene buenas notas una referencia de estar cumpliendo con aquello que de él/ella se espera.

Pero la sola nota no orienta al desaprobado, ni a los que obtuvieron calificaciones bajas. La nota no resuelve el problema de reorientar el proceso de aprender. Y es, más que nada en esos casos, en que se hace necesario otro tipo de devolución.

Sin dudas, lo mejor es realizar buenos comentarios cualitativos en los márgenes de la hoja —cuando se trata de una prueba escrita— que pueda indicar con cierto grado de precisión a quien ha escrito, el acierto o el tipo de error que está cometiendo. Digo también, sin dudas, que este trabajo de ‘comentar’ para la devolución lleva horas de corrección. Por ello, me parece necesario encontrar formatos reales dentro del margen de lo posible.

He pasado por casi todas las situaciones posibles: estar cargado de cátedras de todo tipo, tener muchas cátedras pero de una sola especialidad disciplinar, tener unas pocas cátedras. Según fuera mi situación puedo decir que he empleado formas de devolución de las más variadas. Quiero compartir esas formas que he

usado para devolver orientaciones en pruebas escritas para que quien anda buscando, quizás pueda encontrar una pista:

- Comentada escrita: por ejemplo, enunciados junto a los párrafos que hacen referencia a orientaciones para la revisión de conceptos erróneos o especificaciones de contradicciones conceptuales en el discurso, pero en todos los casos carentes de juicios valorativos sino posicionados en la orientación para la revisión.
- Comentada oral: codificaciones que sólo el docente entiende (simbologías que indican un tipo de error) pero que sirven para realizar una devolución individual y oral a algunos de los alumnos/as que requieren más urgentemente de una orientación.
- Puntuada con el uso de rúbricas: asignación de puntos por criterio con el uso de una rúbrica, por supuesto pública, que pueda darle al alumno/a, a partir del puntaje obtenido en cada criterio y para cada tarea, una idea de cuáles son los criterios que no evidencia haber puesto en juego en el desarrollo de los contenidos.
- Codificada: una serie de códigos escritos junto a los párrafos que señalan enunciados generales del tipo: “error conceptual”, “haría falta el desarrollo de la idea ya que sólo se la enuncia”, “ideas presentadas pero no relacionadas entre sí”, etc. que se entregan a los alumnos en fotocopia adjunta.

Si el examen es oral, es mucho más fácil. Sólo se trata de tomar conciencia de cuál es la actitud con la que, como evaluadores, nos posicionamos ante el alumno/a. Si asumimos una actitud abierta y de orientación (en oposición a una actitud cerrada y de juzgamiento) podremos ir realizando algunos comentarios cualitativos a medida que el alumno/a expone (sin que con esto estemos cortando a cada rato su discurso) y dar una orientación mucho más precisa, en caso de desaprobación, una vez finalizado el examen.

5.2.5. El problema de la promoción

La promoción no parece ser en la educación superior un problema mayor. La tradición da cuenta de dos formatos habituales: la promoción con examen final o la promoción sin examen

final. Sin embargo, además de estos dos regímenes, podrían presentarse otros que Alicia Camilloni (1998) nomina del modo siguiente:

- *Régimen de promoción por calificación ponderada:*

La promoción es el resultado de ponderar las notas obtenidas por un alumno/a a lo largo de un período determinado, para lo cual se establece una asignación ponderada a las diversas manifestaciones y producciones de los alumnos/as.

He aquí un ejemplo de promoción ponderada sin examen final:

- evaluaciones parciales: 60%
- trabajos prácticos individuales: 30%
- trabajos prácticos grupales: 10%

Pero también podría ponderarse con un examen final:

- examen final: 40%
- exámenes parciales: 30%
- prácticas de laboratorio: 20%
- informe final: 10%

- *Régimen de promoción por puntajes derivados:*

La promoción es el resultado de un procesamiento estadístico de los puntajes brutos obtenidos por los alumnos/as de un grupo que se toma como referencia: el grupo clase o el grupo edad o el grupo nivel de escolaridad que corresponde. Un ejemplo similar al de promoción por puntajes derivados, aunque no estrictamente igual, sería la puntuación que se deriva de haber asignado un 10 a la mejor resolución, independientemente de los puntos que objetivamente le corresponderían, y desde dicho parámetro asignar las calificaciones decrecientes y decidir la promoción de los alumnos/as.

- *Régimen de promoción por logros mínimos exigidos:*

La promoción es el resultado de comprobar que el alumno/a ha alcanzado, a través de las tareas propuestas, ciertos logros mínimos preestablecidos que suelen presentarse como compe-

tencias, objetivos globales o estándares de aprendizaje, tal como sería el caso de una serie de entregas en una unidad curricular del campo del arte.

- *Régimen de promoción por calificación promedio:*

La promoción es el resultado de promediar las notas obtenidas por un alumno/a a lo largo de un período determinado.

- *Régimen de promoción sin examen:*

Si bien no hay una versión unívoca del régimen de promoción sin examen (ya que adopta formatos diversos) se la usa en general a partir de la obtención de logros mínimos (expresados en términos de calificaciones) en las instancias parciales de la cursada.

En la variedad de formatos pueden encontrarse unidades curriculares que promocionan sin examen a partir de alguna o la combinación de más de una de estas modalidades:

- la obtención de 7 o más puntos en cada uno de los parciales;
- la aprobación de trabajos prácticos;
- la evaluación por portafolio¹⁰.

- *Régimen de promoción por examen final:*

Estamos aquí frente a uno de los regímenes de promoción más usuales en la educación superior. He explicitado antes mi adhesión a un régimen de promoción de este tipo y he realizado algunas apreciaciones y sugerencias al referirme a los instrumentos de evaluación de tipo oral. Quiero ahora realizar algunas últimas aclaraciones.

Personalmente considero apropiada una instancia de cierre final (no necesariamente un examen final) si ésta permite:

- rever (estudiar) el material trabajado durante el año y releer los textos que figuran como soporte bibliográfico de cada cátedra con visión de totalidad y de integración;

¹⁰ Se trata de una evaluación que se realiza sobre una serie de diversas producciones de los alumnos/as seleccionada por ellos/ellas mismos para ser puestos a disposición del análisis del/la docente.

- integrar los contenidos trabajados en las distintas unidades de trabajo;
- contextualizar, en la medida de lo posible, las lecturas y contenidos en la práctica profesional objeto de la titulación final de la carrera;
- demostrar el cumplimiento de los criterios acordados con visión de conjunto.

En mis cátedras, esta instancia de cierre final es individual, pero si fuera grupal, básicamente creo que habría que evitar:

- la exposición fragmentada: en la que cada integrante toma una 'parte' del problema y sólo interviene cuando es 'su' momento de exposición;
- la pseudoexposición grupal: cuando los integrantes del grupo se desentienden de lo que sus compañeros/as verbalizan e intervienen siempre desde su propio marco de integración;
- la falta de solidaridad intelectual y funcional: cuando el trabajo cognitivo que supone una exposición no circula por el grupo;
- la conformación de grupos improvisados y resueltos a último momento.

Finalmente, creo que en ocasiones resulta muy operativo trabajar con fichas pre-examen que el alumno/a pueda preparar en el tiempo de 'capilla'. Las fichas pueden presentar problemáticas globales, casos, o preguntas encadenadas que evitarán que el examen se desarrolle con un ping-pong de preguntas que se nos vengán arbitrariamente a la cabeza.

Quiero mostrar el ejemplo de un 'análisis de caso' que puede resultar ilustrativo para comprender a qué me refiero con la necesidad de que esta instancia parta de un material que se prepara con antelación y que permita integrar los contenidos:

EVALUACIÓN FINAL DE INTRODUCCIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE GESTIÓN

Lea el caso que a continuación se relata y luego de realizar el análisis correspondiente, responda las tareas de evaluación que se formulan al final del texto.

Descripción del caso:

'Sistemat' es una empresa pequeña que creció rápidamente a mediados de la década de los noventa, cuando hubo una euforia en la demanda de automóviles y otros medios de locomoción. Se dedica a la fabricación de elementos hidráulicos que se aplican a las suspensiones de automóviles. Su crecimiento productivo y comercial no fue acompañado de una evaluación paralela en sus procesos administrativos e informáticos. Trabajan en 'Sistemat' trece operarios, cinco administrativos y tres Gerentes de Departamento. De los trece operarios, diez son contratos temporarios que en algunos casos han cumplido ya cuatro años de vigencia. Los otros tres operarios están registrados bajo la figura de pasantes de una Escuela de Educación Media –aunque no existe en archivo un convenio de pasantías– y perciben, sin recibo y en carácter de viáticos, el valor de un salario mínimo por ocho horas de trabajo diarios, incluidos los sábados. Todos ellos tienen prohibidas las 'actividades sindicales', según relata uno de los socios.

La empresa provee de los elementos mencionados a plantas ensambladoras de automotores y montacargas ubicadas en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y San Luis. El procesamiento de los datos administrativos se realiza en el Departamento respectivo en cinco PC Pentium 4 con procesador 3.0, MHZ, 256 Memoria RAM, Disco rígido 80 GB. En estos equipos se procesan inventarios, facturación, cuentas por cobrar y liquidación de remuneraciones. Se está intentando instalar un sistema de pago a proveedores pero se demora significativamente su implementación. Según explica uno de los administrativos, actualmente se analiza la posibilidad de instalar la conexión a Internet por sistema de banda ancha a los efectos de poder obtener los extractos bancarios con mayor celeridad ya que, al no contar con cadetes, éstos llegan vía postal una vez por mes y no se cuenta con información diaria del estado de las cuentas corrientes.

Los operarios anotan su entrada y salida en relojes registradores y cubren formularios diseñados para documentar el avance y estado de los trabajos, que así quedan archivados por lote de fabricación.

La determinación de los costos de los pedidos de los clientes, a efectos de formular presupuestos y, en su caso, luego proceder a la facturación, se ejecuta en forma manual. Los presupuestos los realiza Martita, la administrativa más antigua de la empresa, para lo cual utiliza una sencilla fórmula matemática: costo de los insumos x 3. En los últimos años, la empresa comenzó a tener algunos problemas que impactaron negativamente en su imagen comercial y empezaron a deteriorar su reputación ganada en razón de la buena calidad de los productos elaborados. Según explica uno de los Gerentes, en el último mes se han perdido tres clientes denominados 'grandes' y además 'no se sabe muy bien cómo hacer para abrir nuevos mercados'.

Los tres socios dueños de 'Sistemat', preocupados por la situación creada, deciden contratar a un profesional para cubrir la jefatura de un nuevo departamento que ellos mismos denominan 'Departamento Operativo' y que ahora convive con la estructura original en la que se identifican el 'Departamento Administrativo-Contable', el 'Departamento de Producción' y el 'Departamento de Ventas'. El Licenciado en Administración de Empresas, Marcelo Tato, recomendado por el hermano de uno de los socios, toma el cargo luego de una breve entrevista en la que sustancialmente se discutieron sus pretensiones económicas para incorporarse a la empresa.

Ya en el desempeño de su cargo el Licenciado Tato observa una apreciable cantidad de cartas y registros de llamadas telefónicas de clientes preocupados, en su mayoría, por la demora en el cumplimiento de pedidos oportunamente efectuados. Presta atención especial a la queja de la Gerencia de Compras de 'Mestizo Automotores', principal cliente de 'Sistemat', quien reclamaba con vehemencia la entrega de un importante pedido formulado tiempo atrás. Tato no logra hacerse de alguna información fehaciente que dé cuenta de las razones en la demora, aunque desde el Departamento de Ventas le indican que los plazos de entrega nunca se habían cumplido en todo el presente año.

Cuando pudo recoger la información pertinente –actividad que le resultó por cierto difícil– se dedicó a ensayar una carta de explicación que en definitiva quedó redactada en los siguientes términos:

Adrogué, 25 de junio de 2006

Ing. Norberto Capiello
Gerencia de Compras de
Mestizo Automotores S.A.

De mi mayor consideración:

Reconocemos y lamentamos los inconvenientes sufridos por vuestra empresa como consecuencia de las demoras en el cumplimiento de las entregas en que hemos incurrido. Como es de vuestro conocimiento, nuestra firma siempre ha sido muy celosa en el resguardo de la calidad de los productos que entregamos a nuestros clientes.

Como le expliqué en nuestro último contacto telefónico, tenemos muchos trabajos en proceso de elaboración y nos resulta difícil realizar el seguimiento de cada uno en particular. De todos modos quiero informarle que en el caso de vuestra empresa, la demora obedece a la falta de los insumos necesarios para atender vuestro pedido ya que nuestro proveedor de los bujes de plástico que conectan el ariete accionador a la cubierta no nos está entregando la cantidad solicitada. Como sólo éste ha venido cumpliendo, a precios razonables, nuestros estándares de calidad, estábamos a la espera de la regularización de esta situación.

Afortunadamente hemos localizado otro proveedor que nos ha entregado una primera partida a los efectos de evaluar la calidad de sus productos. Una involuntaria omisión en el informe de recepción nos impidió registrar el ingreso y, en consecuencia, identificar en el stock la presencia de los bujes plásticos. Esto trajo como consecuencia, además, que no pudieran actuar en el momento adecuado nuestros inspectores de control de calidad por lo que a la fecha no se ha hecho aún la evaluación correspondiente.

Tal como le comenté en ocasiones anteriores es nuestro deseo y obligación satisfacer los requerimientos de nuestros clientes por lo que ya he realizado la orden de producción de vuestro pedido. El trabajo ya está en proceso y efectuaré un seguimiento especial del mismo, para mantener a usted informado.

Esperando haber satisfecho vuestras inquietudes, lo saluda con la mayor consideración.

Lic. Marcelo Tato
Departamento Operativo

Tareas de la evaluación:

- Ud. deberá seleccionar como condición mínima dos contenidos de cada unidad del programa de esta unidad curricular para responder cada una de las tres tareas que se detallan más abajo. Le recuerdo aquí el programa de contenidos de esta unidad curricular:
 - *Unidad 1: Gestión de recursos humanos.* Importancia de los recursos humanos en las organizaciones. Búsqueda, selección e incorporación del personal. Marco jurídico de las relaciones laborales. Motivación, capacitación y desarrollo del personal. Valoración y evaluación de desempeño. Tratamiento de conflictos. Calidad del entorno laboral; seguridad e higiene en el trabajo. Remuneraciones. Relaciones con los sindicatos.
 - *Unidad 2: Gestión de compras e inventarios.* Proceso de compras. Modalidades de compra. Base de datos de proveedores. Tipos de inventarios.
 - *Unidad 3: Gestión de producción.* Proceso productivo. Determinación de costos de producción. Funciones complementarias del proceso de producción: control de calidad; investigación y desarrollo; mantenimiento.
 - *Unidad 4: Gestión de comercialización y clientes.* Investigación de mercado. Estrategias de marketing. La función de ventas. Base de datos de clientes. Modalidades de venta y canales de comercialización.
 - *Unidad 5: Gestión financiera.* Presupuesto. Decisiones de inversión y de financiamiento. Movimiento de fondos. Operaciones bancarias activas y pasivas.
- 1) Realice un análisis de las principales problemáticas que evidencia la empresa 'Sistemat'. Fundamente cada una de las problemáticas que Ud. identifique.
 - 2) Realice un análisis de las políticas o estrategias utilizadas por la empresa en sus procesos de gestión. Fundamente la coincidencia o no de dichos procesos con modelos teóricos que haya estudiado.
 - 3) Proponga estrategias de mejora de la gestión de la empresa. Fundamente teóricamente cada una de sus propuestas.

5.3. Las prácticas de evaluación y la consideración de los errores

"¿Podríamos decir que hay errores inteligentes y errores no inteligentes? (...) Generalmente se dice que un error es inteligente cuando se comete porque se sabe algo y no porque no se sabe. (...) Podemos preguntarnos, pues, cuáles son las causas de estos errores. (...) Una respuesta es que quizá no se haya comprendido el problema. El estudiante ha seleccionado mal el criterio de solución o está trabajando con una consigna que le es ajena y por ello no cuenta con la base de información necesaria para lograr la respuesta. (...) El error no inteligente es el que se produce por distracción, por azar. Frente a este error, es muy poco lo que nosotros podemos hacer" (Camilloni, 1994).

Quiero finalizar con alguna consideración respecto a los 'errores inteligentes' en la educación superior.

Veamos, ¿a qué pueden deberse los errores que suelen cometer los alumnos/as en la educación superior? Voy a tomar, en principio, la tipología de Jean Astolfi (2003) para pensar, con cierta libertad y no atándome necesariamente a los desarrollos del autor, nuestra incidencia como docentes de la educación superior en los errores de nuestros alumnos/as:

- *Errores debidos a la redacción y comprensión de las instrucciones:*

En este tipo de errores estamos fuertemente implicados los docentes. ¿Por qué? Porque el error puede devenir de la tarea o de la forma de presentar la tarea. ¿Es realmente un error?

A veces presentamos las tareas de una prueba de manera tan ambigua que no queda claramente establecido qué es exactamente lo que esperamos que los alumnos/as respondan. Esto se hace presente mucho más fuertemente en las pruebas escritas de desarrollo en las cuales la ausencia de una tarea específica (en general se plantea más bien un tema a desarrollar) favorece un clima de alta subjetividad que enmarca tanto las respuestas que los alumnos/as elaboran como la lectura que de las mismas hacemos los docentes. El desencuentro de las subjetividades

es 'tomado' como un error. ¿Es un error?, y en todo caso, ¿un error de quién? ¿Cuántas veces le dijimos a algún alumno/a para justificar un 'desaprobado': "esto no es lo que tenías que responder"? ¿Cuántas veces los alumnos/as explican un 'desaprobado' diciendo: "no le puse lo que quería"?

A veces damos por supuesto que si decimos 'analice' los alumnos/as comprenden fehacientemente de qué trata una producción de tipo analítica. Pero analizar supone: identificar cada categoría conceptual (identificación de partes), relacionar las categorías conceptuales entre sí (relación parte-parte) y relacionar las categorías conceptuales con las grandes categorías que las incluyen (relación parte-todo). ¿Lo saben los alumnos/as? Y más aún, cuando en una tarea de tipo 'analítica' los alumnos/as hacen un análisis incompleto, por ejemplo sólo identificando categorías conceptuales, ¿cómo lo valoramos?

A veces formulamos en una misma tarea preguntas, repreguntas, aclaraciones, nuestra propia interpretación, etc. Y aquí también, los alumnos/as se desconciertan respecto a cuál de ellas tienen que responder.

A veces, las tareas incluyen distractores (como en el caso de los choise) tan confusos y engañosos que resultan ser más una trampa que un distractor.

Pero también, en este tipo de errores están fuertemente implicados los alumnos/as. Porque el error puede devenir de la mala interpretación de una tarea 'bien' consignada. Por ejemplo porque no leen la tarea que se solicita y desarrollan su respuesta a partir del tema implicado en la misma; porque no se detienen a pensar 'desde' la tarea solicitada y escriben lo primero que les fluye a 'borbotones'; porque responden como queriendo 'sacarse de encima' la tarea en lugar de construir una respuesta inteligente a partir de ella; porque se abruman ante la cantidad de tareas que plantea una prueba objetiva y van saltando aquellas sobre las que tienen dudas y luego de finalizar, no revisan su prueba para ver las que han omitido.

Ante este tipo de errores es necesario trabajar en forma previa sobre la 'comprensión' de las tareas solicitadas y las implicancias específicas que ellas tienen en la elaboración de una respuesta. Y también es mejorable el error si hacemos explícitos, en la evaluación misma, los criterios de acreditación que se utilizarán.

- Errores resultado de los hábitos escolares o de una mala interpretación de las expectativas:

Una vez más necesitamos incluir aquí los aprendizajes del currículo oculto, del aprendizaje del oficio de ser alumno/a, de las cláusulas implícitas en el contrato didáctico.

Los estudios de Brousseau, Chevallard y el grupo de especialistas de los Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de la Matemática (IREM) en Francia realiza un interesante aporte para analizar este tipo de 'errores'. Algunas de las investigaciones realizadas por el grupo francés, dieron lugar por ejemplo, a la interpretación que Chevallard realiza de sus resultados desde la noción de contrato didáctico (de la que se desprende la noción del 'oficio de ser alumno/a' de Perrenoud al que citado anteriormente). Quiero, para no explicar lo que otro ya explicado, darle lugar a la propia voz de Chevallard:

"En un barco hay 26 ovejas y 10 cabras. ¿Qué edad tiene el capitán?"

Al ser planteado este problema por un grupo de investigadores a 97 alumnos del primer y segundo curso, se obtuvieron 76 respuestas que daban efectivamente la edad del capitán, utilizando los números que figuraban en el enunciado.

Quisiera yo, (...) tratar de explicar si en 'la edad del capitán' puede atribuirse el fracaso, a una mala enseñanza de la escuela (...).

Un tipo determinado de interacción social está regido por un contrato de cierta especie. El contrato regula los intercambios entre las partes que reúne, (...) asigna a las diferentes partes derechos y deberes en un marco de referencia compartido que sostiene el pacto social. En otro lenguaje se diría que el contrato define las reglas de juego; el juego al que se juega, al que es sensato jugar cuando se entra en el tipo de interacción que el contrato rige. La investigación de todo contrato puede, de hecho partir de esta simple cuestión: ¿A qué juego están jugando?, o con otra clase de implicación: ¿A qué es sensato jugar acá? (...).

En consecuencia, el contrato determina tanto para el enseñante como para el enseñado una totalidad particular, una visión del mundo didáctico exclusiva de otras visiones del mundo posibles y de varias maneras

extrañas a la visión del mundo donde se mueven generalmente los individuos fuera de la situación didáctica. La significación de las conductas, esencial para el análisis didáctico, sólo se puede alcanzar si se relacionan de manera explícita los hechos observados con el marco interpretativo del contrato (...).

¿Qué puede explicarnos el comportamiento de los alumnos en 'la edad del capitán'? La elucidación no es evidentemente otra cosa que la que nos dice el contrato a propósito de la tarea –resolución de problemas– a la que los alumnos se ven enfrentados. El contrato comporta, en efecto, una cláusula (válida para todos los problemas que se pueden proponer en el marco didáctico escolar): un problema para ser propuesto debe tener una respuesta y sólo una (aceptable en el sentido del contrato). Para llegar a esta respuesta:

- a) todos los datos propuestos deben ser utilizados
- b) ninguna otra indicación es necesaria
- c) la utilización pertinente de los datos dados se realiza según un esquema que pone en juego procedimientos habituales en el estadio considerado (operaciones aritméticas, regla de tres, etc.). Reglas que hay que movilizar y combinar de manera adecuada, lo que constituye por otra parte el verdadero campo de acción del alumno, su margen de maniobra y de incertidumbre (...).

Se ve pues que en el contrato no está incluida en la tarea del alumno que éste tenga que controlar la legitimidad contractual del problema que fue es propuesto. Por supuesto que el alumno podría operar con una lógica 'profana' (y no escolar) y darse cuenta que algo no anda bien, que es un problema 'raro' o 'tonto', pero la anomalía que eventualmente podría constatar, no es su problema. El hace su parte lo mejor que puede, dada las condiciones que le han sido impuestas. La ruptura del contrato operada por el docente no es su responsabilidad. ¿Hay algo más 'lógico' en el fondo?" (Chevallard, 1998).

¿Cuánta incidencia tiene en la elaboración de una respuesta la duda acerca de 'qué querrá el docente que yo ponga'? ¿Cuánta incidencia tiene el escribir desde sí mismo o escribir para el docente? ¿Cuántas deformaciones pueden ser producto de escri-

bir en una producción aquello que supuestamente se cree que el otro quiere leer? ¿Cuánto 'error' hay en producciones tamizadas por un razonamiento de este tipo?

- *Errores como resultado de las concepciones alternativas de los alumnos/as:*

Este tipo de errores se corresponden con la noción de 'obstáculo epistemológico' (Bachelard, 1948).

"Cuando los significados son portados de uno a otro medio, pueden o transformarse o hacerse más resistentes al cambio. El espacio cultural es determinante del contenido que se construye porque todos los aprendizajes son contextuales. Las representaciones están mediadas por el contexto en que fueron construidas y los contextos lo están por las representaciones" (Camilloni, 1997).

Los obstáculos epistemológicos tienen en buena medida su anclaje en las representaciones construidas en los contextos en los que los alumnos/as han adquirido cierto tipo de nociones. Y desde la noción de 'saberes previos' y la preocupación acerca de los 'cambios conceptuales' instalada por los especialistas de la didáctica de las ciencias de la naturaleza, las 'representaciones' de los alumnos/as acerca de ciertas realidades han adquirido un lugar de privilegio para analizar algunos tipos de 'errores'. Pero lo cierto es que, la identificación de dichas representaciones para concebirlas como obstáculos, adquiere sentido en la medida en que lo que pretendamos sea ayudar a construir una categoría conceptual cuyos componentes difieren parcial o totalmente, de la representación que los alumnos/as tienen acerca de ella.

El principal problema que se desprende de pensar este tipo de 'errores' es pensar qué es lo que hacemos a partir de su aparición, es decir, cómo intervenir desde la enseñanza después de que los alumnos/as expresan sus saberes previos y más aún cuando estos saberes previos, estas representaciones, expresan concepciones erróneas. Y quiero resaltar esto porque he observado con cierta frecuencia que el trabajo con los saberes previos ha pasado a ocupar en algunos niveles de la enseñanza el lugar que antiguamente ocupaba el momento de 'motivación' de la clase y ciertamente una cosa y la otra no están en nada emparentadas. Se supone que las representaciones erróneas

puestas de manifiesto en el ámbito de la clase, dan lugar a nuestro trabajo didáctico para, desde ellas, realizar las intervenciones de enseñanza que faciliten el paulatino cambio conceptual y no una 'imposición' conceptual correcta.

Finalmente, si estos obstáculos epistemológicos se relacionan tan directamente con las representaciones construidas en los contextos en los que los alumnos/as han adquirido cierto tipo de nociones, ¿cómo no preguntarnos acerca de la incidencia de las propias instituciones escolares en la construcción de algunas de esas representaciones? Si enseño Didáctica, ¿cómo modificar la idea de enseñanza para concebirla como una intervención, una facilitación, si la representación habitual que se han hecho los alumnos/as de ella es de ser un acto de transmisión (como 'verbalización unidireccional')?, ¿si yo mismo más que enseñar, transmito?

- *Errores ligados a las operaciones intelectuales implicadas:*

Hay cierto tipo de operaciones intelectuales, trabajos cognitivos los he llamado antes, que no se aprenden tan fácilmente. Sobre todo, porque esos trabajos cognitivos cobran especificidad con relación a un determinado tipo de contenido. Quiero decir, que no es lo mismo analizar (como un trabajo cognitivo) un proceso económico que un fenómeno físico. La especificidad del análisis, del tipo de análisis, es diferente y específica según sea el objeto analizado, el contenido con el cual se realiza ese trabajo cognitivo. Cuando esos trabajos cognitivos requieren de operaciones complejas, su aprendizaje es un 'trayecto' que desde la enseñanza debe orientarse y facilitarse.

En la mayoría de las ocasiones 'nuestro pensar' con los contenidos circula desde nuestro discurso en la clase pero no hacemos una invitación operativa a que nuestros alumnos/as construyan 'su propio pensar' con los contenidos. Volvamos sobre los ejemplos: ¿Cómo enseñamos a 'relacionar', que es ciertamente un trabajo cognitivo complejo? ¿Cómo orientamos el aprendizaje de relacionar categorías conceptuales de un contenido disciplinar?

Un determinado tipo de trabajo cognitivo, a la vez, se complejiza o no, según sea el recorrido que se propone hacer con él. Jean P. Astolfi lo explica con un sencillo ejemplo en el que se involucran las operaciones matemáticas: planteado el

problema de averiguar cuántas bolitas tiene un niño si tenía 7 y gano 5 en un juego, la mayoría de los alumnos/as de un curso cuya edad promedio es de 6-7 años, contestaría '12'; pero si se preguntara cuántas bolitas tenía otro niño a quien le quedan 7 después de perder 5, muchos alumnos/as de un curso cuya edad promedio es de 9-10 años, dudarían.

"La dificultad reside en la construcción progresiva de los conceptos de suma y sustracción. A la misma operación aritmética pueden corresponder operaciones lógicas extremadamente diferentes desde el punto de vista del esfuerzo de abstracción que implican" (Astolfi, 2003).

Me preocupa cuando, el recorrido complejo con un determinado trabajo cognitivo, lo planteamos por agregar una dificultad adicional a una tarea de prueba o peor aún cuando ni nosotros mismos nos damos cuenta de que hacemos complejo lo que puede ser sencillo.

Ya he considerado antes otras dos cuestiones que se ligan íntimamente a este tipo de 'errores', pero que una vez más necesito reiterar aquí para que sean pensadas desde su vínculo con ellos:

- a) la disociación que a veces realizamos entre el tipo de trabajo cognitivo que requerimos de los alumnos/as en el momento de la enseñanza (y por ende en el proceso de aprender) y el que requerimos en el momento de la evaluación;
- b) la disociación que a veces realizamos entre el tipo de trabajo cognitivo que esperamos pongan en evidencia los alumnos/as y lo que verdaderamente ellos/ellas interpretan que solicitamos, según sea como planteamos las tareas de una evaluación.

Una última consideración para pensar la incidencia de esta categoría en el momento de un examen final. A veces, preguntamos sobre la base de trabajos cognitivos que personalmente ya hemos hecho con un contenido. Pero, ¿puede un alumno/a en una situación tensa, de inmediatez, en una situación en la que se tienen que evitar los silencios prolongados (que según el contrato didáctico evidenciarían cierta ignorancia) y de tanta exposición personal pensar, trabajar cognitivamente con un contenido con la misma fluidez que se lo hace en una situación distendida, con todo el tiempo disponible, privada?

- *Errores en los procesos adoptados:*

Los procesos de resolución de 'problemas' (tomo la noción de problema en sentido amplio, como 'desafío') pueden ser variados. A veces, los alumnos/as adoptan procedimientos de resolución 'inadecuados' (por ejemplo, cuando para analizar las causas de un proceso social, lo hacen unicausalmente). A veces, adoptan procedimientos complejos cuando podría adoptarse un procedimiento sencillo (por ejemplo cuando para conceptualizar una noción, lo hacen desde categorías que no se corresponden con ella para, recién después y luego de descartar lo impropio, llegar a las que sí se corresponden). A veces, adoptan procedimientos novedosos, diferentes a los que nosotros 'esperábamos' que adopten (por ejemplo cuando construyen una relación conceptual con una lógica secuencial distinta a la que 'naturalmente' parecía desprenderse de algún análisis previo).

De todos estos diferentes modos de adoptar procesos de resolución de problemas, sólo cuando el procedimiento adoptado es inadecuado se trata de un error. El problema es que, a veces, para nosotros, los otros también lo son.

Cuando el procedimiento es inadecuado, la metacognición sobre los procesos adoptados es un buen camino para 'trabajar' sobre ese tipo de errores.

- *Errores debidos a la sobrecarga cognitiva de la actividad:*

¿Podría pensarse que para un estudiante adulto existan tareas que representen una sobrecarga cognitiva? ¿Cuánto esfuerzo cognitivo puede implicar un alumno/a en una tarea?

Quizás la dificultad no radique exclusivamente en la dificultad que una tarea posea en sí, sino en la cantidad de variables que hay que manejar a la vez —y en un tiempo acotado— para lograr resolverla, es decir, en el esfuerzo cognitivo que requiera.

Ciertamente hay algunas disciplinas que requieren poner en juego algunos procedimientos encadenados para resolver los problemas que les son propios. Otras, por el contrario, son de utilizar procedimientos más independientes entre sí. Pero aún así, ¿quién de nosotros no recuerda haber leído más de un parcial que comienza con un desarrollo excelente y se va 'desinflando' de a poco? ¿Y a quién de nosotros no le ha sucedido alguna vez el haberse encontrado con un parcial inconcluso, al que le

faltan tareas por resolver pero que estamos seguros que, por lo ya escrito, el estudiante sí parece saber? ¿Y cuántas veces en un examen final algún alumno/a que evidencia buen vocabulario disciplinar, buena lectura de los textos y mucha fluidez en la ideas verbalizadas empieza a quedarse prendido de silencios profundos a medida que el examen avanza?

Probablemente, en casos como los anteriores podamos estar ante ese tipo de errores que Astolfi denomina como de 'sobrecarga cognitiva' para la memoria de trabajo.

Entonces, por lo menos tres precauciones respecto de este tipo de errores nos corresponden como docentes. En primer lugar, poder diferenciar el error que se manifiesta por falta de información o de buen procesamiento de la información de aquel que se manifiesta por abatimiento momentáneo, por cansancio, por sobrecarga. En segundo lugar, y a consecuencia de lo anterior, poder diferenciar cuándo la tarea que estamos proponiendo se constituye en sí misma como obstáculo. Y finalmente, no perder nunca de vista que el trabajo en el aula no debería renunciar nunca a favorecer que los alumnos/as construyan más y mejores redes internas en sus estructuras cognitivas porque ciertamente, esta será una manera de evitar la rápida sobrecarga cognitiva de una actividad.

- *Errores que tiene su origen en otra disciplina:*

Presentamos las disciplinas decididamente atomizadas. Pero lo que es aún peor, presentamos las disciplinas sin lograr que, terminado un curso, los alumnos/as hayan aprendido a pensar con la 'lógica' de esa disciplina, con el tipo de razonamiento que le es peculiar a cada disciplina, con la particularidad del análisis y construcción de conocimiento que propone su propio objeto de estudio.

Si los alumnos/as no logran aprender esa lógica, tampoco pueden diferenciar los trabajos cognitivos implicados en un campo disciplinar de los que se implican en otro. Por ejemplo, las contradicciones son inadmisibles para el conocimiento matemático pero son inherentes al conocimiento social. Quien no ha aprendido a diferenciar esto, ¿cómo puede aprender una ciencia social?; ¿cómo analizar una realidad social sin incluir en ella la presencia de las contradicciones?; ¿cómo poder apropiarse del

conocimiento social si considera que nada puede ser contradictorio, tal como lo enuncia la matemática?

Pero, ciertamente, la 'incomunicación' disciplinar —en el currículo escolar— sea quizás la principal fuente de 'errores' originados en esta tipología de causas. La excesiva atomización no favorece procesos de transferencia 'voluntarios' (llamaría yo 'transferencia involuntaria' al ejemplo anterior en el cual la transferencia se da por la universalización involuntaria de una categoría). Y en la mayoría de las disciplinas curriculares la transferencia es necesaria porque ellas sólo estudian una parcela de la realidad que otras disciplinas completan.

Quiero aquí plantear dos extremos que creo conllevan a sendos errores, sobre todo en el campo de las ciencias sociales. En uno de los extremos aparecen errores como consecuencia de los análisis unidisciplinarios que se realizan de ciertas realidades, es decir, cuando no se traen los aportes de unas disciplinas —que habitualmente están en la base de la currícula en una carrera— a otras que requieren de ellas. En el otro extremo, hay errores que aparecen por contaminación de disciplinas. Me refiero al análisis de ciertas realidades en la que se pierde la especificidad de una lógica disciplinar porque otra invade su universo.

Tanto en un caso como en el otro, creo que nos corresponde anticiparnos a este tipo posible de errores, favoreciendo actividades de aula en las que se puedan hacer evidentes estas dificultades, haciendo explícitas, toda vez que podamos, las desviaciones de uno y otro caso.

- *Errores causados por la complejidad propia del contenido*

He aquí algunos de los errores cuya génesis se compromete más fuertemente con nuestra intervención didáctica, pero, ante los cuales más desarmados nos encontramos para trabajar.

La complejidad del contenido, esto es, un contenido disciplinar 'difícil', nos obliga desde la enseñanza a buscar formas de intervención que favorezcan y permitan que ese objeto sea aprendido a pesar de su dificultad. Se trata de encontrar (de poder ofrecer) diferentes caminos por el cual 'entrar' al objeto de aprendizaje porque, seguramente, la dificultad tampoco sea la misma para cada alumno/a.

Pero junto a ello, nos encontramos con todas las causales 'anexas' a la dificultad y que en general se relacionan con ciertos déficits de los alumnos/as ante los cuales se nos presenta un gran campo de incertidumbre: ¿qué hacemos si la dificultad del contenido comienza a partir de ciertos obstáculos para decodificar la información que se está leyendo?; ¿qué hacemos si los estudiantes manifiestan desconocimiento sobre el vocabulario propio de un texto o pero aún, cuando se 'traban' frente a palabras que nos son específicas de la disciplina sino más bien de uso social y aún así las desconocen?

He observado en los últimos años, mucho más fuertemente evidenciado en la educación superior no universitaria, algunos errores de los alumnos/as ante los que sólo se me ocurre sugerir: 'date más tiempo'. Veo con mucha frecuencia algún afán por 'cursar todo y ver que pasa' y tomar como una tragedia el tener que abandonar la cursada de alguna unidad curricular. Creo que es necesario también orientar a nuestros alumnos/as para que 'seleccionen' lo que van a cursar (los planes de estudios de formación docente tienen en general cerca de diez unidades curriculares en un año) porque muchos de ellos realmente no podrán en su primer año de estudios afrontar con buen aprovechamiento personal tantos objetos disciplinares diferentes a la vez.

Incluyo dentro de la tipología de la complejidad del contenido también este tipo de errores que creo se manifiestan en la educación superior:

- Errores causados por dificultades en el vocabulario disciplinar o en el vocabulario de uso.
- Errores causados por dificultades en la discriminación entre información relevante y accesorio.
- Errores causados por una excesiva simplificación de la información.
- Errores causados por una excesiva desfocalización de la idea central (llamamos a esto vulgarmente 'irse por las ramas').
- Errores causados por una errónea asimilación de una categoría conceptual a experiencias personales no pertinentes con ella.
- Errores causados por dificultades en la contextualización del material por desconocimiento de otros saberes previos relevantes.

Por último, no desconozco e incluyo entre los 'errores no inteligentes', aquellos que se relacionan directamente con el estudio:

- Errores causados por la falta de estudio o una mala distribución en el tiempo necesario para el estudio.

Exroducción

Si además del aula, hay algo más que a los docentes de la educación superior se nos representa con un estereotipo clásico, eso es la evaluación. La imagen mental inmediatamente se convierte en una pintura en la que aparecen, con ciertos particularismos idiosincrásicos, los exámenes parciales y los exámenes finales. Vienen rápidamente a la memoria las anécdotas, los 'casos' paradigmáticos, 'ese' alumno/a que se nos quedó grabado...

Pero las prácticas de evaluación reales, esas prácticas en las que nos inscribimos todos los días, lejos de cualquier estereotipo son increíblemente únicas. Y si decimos la evaluación de 'tal unidad curricular con tal curso' se nos aparecen con nombre y apellido las caras borrosas, toman cuerpo las escrituras de las pruebas y sentimos en la piel misma entrometerse las voces que encierran las hojas:

"... disculpe, no pude estudiar"

"... como dice el autor del cual no recuerdo su nombre..."

"... la respuesta a la pregunta Nro. 1..."

"... trataré de abordar en el presente desarrollo..."

"... yo opino que..."

Quise, por un instante, poder pensar 'mi' aula. Me interné en ella y pensé en mí, en mis prácticas y pensé con mis alumnos/as mi enseñanza, y pensé con mis alumnos/as los aprendizajes. Y pensé en desnaturalizar mis propios estereotipos. Y pensé en mis prácticas de evaluación que se entrelazaron en estas reflexiones que aquí concluyo.

Abro las puertas de mi aula y abro las puertas de cada aula. Y allí lo veo al tano Frezza abrazado a la morocha, susurrándole al oído que no hay ninguna Libreta Celeste.

Bibliografía

- ALLAL, Linda (1980): "Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", *Revista Infancia y Aprendizaje*, Barcelona.
- AMIGUES, René y ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse (1999): *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ASTOLFI, Jean P. (2003): *El error, un medio para enseñar*, Sevilla, Díada.
- BACHELARD, Gastón (1948): *La formación del espíritu científico*, Bs. As., Agros.
- BARBIER, Jean (1993): *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós/MEC.
- CAMILLONI, Alicia W. de (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.
- (1997): Prólogo: "Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza", en A. Camilloni (comp.): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- (1998): "La calidad de los programas de evaluación", en A. Camilloni y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Paidós.
- (1998): "Sistemas de calificación y regímenes de promoción", en A. Camilloni y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Paidós.
- CELMAN, Susana (1998): "¿Es posible mejorar la evaluación?", en A. Camilloni y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Paidós.
- CHEVALLARD, Yves (1998): *Acerca de la noción de contrato didáctico*, mimeo de la cátedra de Didáctica IV de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora con síntesis textual de la traducción de la conferencia brindada por el autor en la Faculté des Sciences Sociales de Huminy.
- DE KETELE, Jean (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Madrid, Visor.
- (1993): "La evaluación conjugada en paradigmas", *Revue Française de Pédagogie*, N° 103, pp. 59-80.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1990): *Curriculum y evaluación escolar*, Bs. As., Cuadernos Rei Argentina- IEAS-Aique.
- DOLINA, Alejandro (1988): *Crónicas del ángel gris*, Bs. As., Ediciones de la Urraca.
- EBEL, Robert (1977): *Fundamentos de la medición educacional*, Bs. As., Guadalupe.
- EDELSTEIN, Gloria (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en A. Camilloni y otras: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- FREIRE, Paulo (1974): *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.
- (1999): *Pedagogía de la autonomía*, México D.F., Siglo XXI.
- JACKSON, Philip (2002): *Práctica de la enseñanza*, Bs. As., Amorrortu.
- LAFOURCADE, Pedro (1973): *Evaluación de los aprendizajes*, Bs. As., Kapelusz.
- LIPMAN, Matthew (1997): *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ed. de la Torre.
- LITWIN, Edith (1998): "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en A. Camilloni y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Paidós.
- PALOU DE MATÉ, María del Carmen (1998): "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación", en A. Camilloni y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Paidós.
- PÉREZ, Ángel y GIMENO SACRISTÁN, José (1988): "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", *Revista Aprendizaje*, Madrid.
- PERRENOUD, Philippe (2001): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1996): *Evaluación Educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Bs. As., Magisterio del Río de la Plata.
- SCRIVEN, Michael (1967): "The Methodology of Evaluation", en R. Tyler; R. Gagne y M. Scriven: *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally.
- STEIMAN, Jorge (2004): *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica?: Las prácticas de enseñanza en la educación superior*, Bs. As., UNSAM-Baudino Ediciones.