

¿Cómo aprenden a evaluar los profesores?

Isabel González Briz¹
Carolina Macedo Viñas²

La formación en evaluación como problema

La percepción de la evaluación en la enseñanza como problema constituye casi un lugar común desde la mirada de los distintos actores y en los distintos escenarios educativos.

Abundan los diagnósticos y los intentos de ensayar caminos alternativos. Pero la sensación de encontrarnos frente a problemas que nos enfrentan a los límites mismos de nuestras pretensiones educativas institucionalizadas contribuye al malestar así como a reducirlos a sus dimensiones más operativas. Con el propósito de abordarlos críticamente y de superar el enfoque tecnicista de la agenda clásica de la didáctica (Litwin, 1998) nos propusimos indagar en la formación de los profesores desde el supuesto inicial de que allí pueden encontrarse claves valiosas tanto para la comprensión de las prácticas de evaluación en la enseñanza como caminos para re-pensarlas y re-crearlas. Desde el interés de situarnos en el ámbito de la Didáctica, y en vistas a aportar a la reflexión y posibilidades de mejora de la formación docente, nos propusimos investigar cómo se aprende a evaluar en el proceso de la formación de grado y cómo impacta esa formación en las prácticas de evaluación que se desarrollan luego en el ámbito profesional. A través de los relatos de experiencia y de las prácticas concretas de un grupo de estudiantes exploramos el sentido que tiene para sus protagonistas la formación docente en el campo de la evaluación, y el enfoque teórico y práctico en el que se sustenta. La investigación se realizó en el marco del Concurso organizado por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente para el Proyecto Educativo 610 “Fondos Concursables de Investigación Educativa”, en el período comprendido entre julio y noviembre del año 2009. Partimos de algunas preguntas que orientaron la investigación: ¿cómo aprenden a evaluar los estudiantes de profesorado?; ¿cómo se aborda la enseñanza de la evaluación en la formación docente?; ¿qué impacto tiene este aprendizaje en la “práctica docente” en el período de formación?; ¿qué supuestos teóricos (explícitos o implícitos en las prácticas) guían las prácticas de evaluación educativa? En la delimitación del campo problemático, ciertas ideas -fruto de la experiencia profesional y de la búsqueda teórica- funcionaron como supuestos: la evaluación no suele pensarse como problema de enseñanza, lo que oculta su efecto en la configuración de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, y debilita su abordaje didáctico y, el modo en que se aprende a evaluar es decisivo en la configuración de las prácticas profesionales de los docentes. La naturaleza de lo investigado hizo que se optara por una metodología de carácter cualitativo desde una concepción interpretativa, en la que investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Desde esta perspectiva el propósito de la investigación educativa es interpretar y

1 Profesora de Filosofía. Docente de Didáctica de la Filosofía y Filosofía de la Educación del Instituto de Profesores “Artigas”.

2 Profesora de Filosofía. Docente de Teoría del conocimiento y epistemología del Instituto de Profesores “Artigas”.

comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal. En este sentido, se planteó como una investigación *en educación* (Stenhouse, 1987) ya que se realizó dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participaban en él y que partía de un problema que se presenta en y afecta las prácticas educativas: la formación en evaluación de los futuros profesionales de la enseñanza. Nuestro enfoque de investigación respondió a un estudio instrumental de caso (Stake, 1998). El caso en nuestra indagación estuvo constituido por un subgrupo de estudiantes de Didáctica de la Filosofía III correspondiente al último año de la carrera (2009). Las técnicas empleadas fueron: relatos escritos de historias de aprendizaje y análisis de documentos -propuestas de evaluación de los estudiantes-practicantes en su ‘práctica docente’ y su justificación.

La propuesta planteada a los estudiantes-practicantes para la realización de las historias de aprendizaje fue la siguiente:

- Cuenta una experiencia de evaluación, ya sea como alumno o alumna, o como profesor o profesora, que te haya impactado de algún modo y explica por qué.
- Identifica, lo más concretamente posible, instancias, cursos, lecturas, etc., que sientas que te han aportado algo para aprender a evaluar. Explica por qué.

A partir del material empírico recogido el trabajo de análisis realizado busca comprender situaciones singulares y no establecer generalizaciones válidas para un universo más amplio. Indagar sobre la formación en evaluación, las prácticas y los discursos de sus actores interesa por su importancia en conformar el marco simbólico en el que se desarrolla la formación docente y no para explicar causalmente prácticas pedagógicas.

Cada relato de experiencia, cada historia de aprendizaje, o cada propuesta de evaluación analizada, son singulares y poseen elementos distintivos. No sería posible proponer conclusiones generalizables. El caso no constituye una muestra representativa en el sentido tradicional, pero tampoco se trata seguramente de una excepción. Hemos rastreado lo que se presentaba como recurrente, atravesando la diversidad y las singularidades irreductibles, con el propósito de iniciar una tarea de elaboración conceptual que aporte a la construcción de una perspectiva didáctica de evaluación.

Relatos de aprendizaje. Indicios para su comprensión

Dada la riqueza del material biográfico narrativo, el trabajo de interpretación que aquí presentamos se centra en algunos de los relatos de aprendizaje de los estudiantes que participaron de la investigación.

En el relato de el/la E1³ no se identifica ninguna experiencia de evaluación en particular: *“No recuerdo ninguna experiencia de evaluación que haya sido significativa”*. Sin embargo cuando se trata de rastrear lo que ha impactado en su formación en evaluación no reconoce ninguna influencia formal o sistemática proveniente de la formación institucional, aunque identifica los vínculos informales y las experiencias directas con colegas como aporte a su formación. Nos dice: *“Por otra parte, sí puedo identificar las instancias en las que más crecí como docente-evaluador. Ellas fueron y son las charlas con compañeros del I.P.A. (de diversas orientaciones) y con colegas en salas de profesores, coordinaciones o mesa de examen. Ello indica que no fue directamente la institución que me está formando la que me aportó más en este campo, pero sí las circunstancias, algo accidentales, que dicha formación implica.”*

3 Para identificar los relatos de los estudiantes-practicantes utilizamos la denominación E1, E2, etc.

Resulta significativo en este planteo cómo las experiencias profesionales tienen un impacto relevante en la configuración de las prácticas docentes (espacios de coordinación, mesas de examen, intercambios con colegas). Este aspecto de la formación en evaluación de estudiantes de profesorado puede explorarse a partir de los problemas que hacen Diker y Terigi⁴ relativos al impacto de la formación de grado en los docentes. Se preguntan: ‘¿Qué es lo que se forma en la formación de un docente?’ Relevan investigaciones teóricas y prácticas en el campo de la formación docente que las conducen a revisar el impacto de la formación inicial en el desempeño profesional de los docentes. Constatan que la formación de grado es básicamente una formación de bajo impacto con independencia de las definiciones curriculares que asuma (constatándolo aun en propuestas curriculares innovadoras). Aceptan este dato y avanzan en sus preguntas: ‘¿dónde se forman los docentes?, ¿dónde adquieren su saber sobre las estrategias de enseñanza?, ¿dónde aprenden a enfrentar los problemas que cotidianamente les presenta su práctica laboral?’ Recogen aportes teóricos que reconocen otros ámbitos de formación de los docentes: la biografía escolar de los docentes (trayectoria escolar previa) y la experiencia laboral (socialización profesional), entendidos como ámbitos de modelación de las prácticas y del pensamiento.

Este planteo abre otras posibilidades de análisis para pensar la formación docente, colocándonos en el terreno de la subjetividad y en el de las prácticas laborales de los docentes en las instituciones educativas. Las autoras piensan en la formación en términos de ‘conocimientos teóricos’ y ‘estrategias de instrumentación’ para examinar lo que aporta la institución de formación docente. Pero, al reconocer otros ámbitos de formación, identifican también variables que parecen escapar a esa institución: biográficas y laborales.

El relato presentado parece ser coincidente con lo que aquí se plantea y revela en la experiencia directa de los profesores, la importancia que la socialización laboral tiene, en este caso, en cuanto a las prácticas de evaluación: *“no fue directamente la institución que me está formando la que me aportó más en este campo”*.

En el relato de el/la E2 se narra una experiencia en su condición de alumno/a en la cual la biografía escolar parece jugar un papel significativo en la formación en cuanto a las prácticas de evaluación: *“La experiencia que elegí para contar sobre una vivencia que me impactó, con respecto a la evaluación, es sobre un examen en el IPA (una de las tantas experiencias desagradables que uno puede presenciar en dichas instancias)”*. La vivencia de la evaluación para el alumno/a se asocia al ‘examen’ y se recuerda como ‘experiencia desagradable’. Estas asociaciones podrían parecer un lugar común en la vida de muchos estudiantes. Sin embargo lejos de ser una trivialidad que dejemos pasar por demasiado conocida, ese malestar puede revelarse como potente para desentrañar algunos problemas centrales de las prácticas de evaluación en la enseñanza. ¿Qué significado tiene ese “malestar” en el/la protagonista de este relato? ¿Cómo interpretar ese malestar para comprender las prácticas de evaluación y el modo en que se forma para ellas?

El relato no es explícito en cuanto a razones o motivos. Sin embargo ofrece algunos indicios para su comprensión. En primer lugar se presentan las características formales del examen: *“El examen era de una materia “X” a la cual me presentaba, por primera vez. El mismo consistía en una instancia escrita y otra oral (como todos los exámenes en el IPA). La instancia escrita había sido sustituida por un trabajo final, así que nos restaba solo el oral, donde nos preguntarían sobre el trabajo que previamente el docente del curso había corregido y*

4 Ver: Diker, G.; Terigi, F. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Bs. As. Paidós. 2003.

sobre los temas trabajados en el año. La redacción en plural se debe a que era un examen que sería evaluado en grupo. Yo hice el trabajo con otras dos compañeras de generación y entré al oral con ellas”. Afirmar “como todos los exámenes en el IPA”, implica el reconocimiento de ciertas rutinas más o menos esperables en todos los exámenes, que dan cuenta de un aspecto de las prácticas de evaluación que plantean muchos autores: son rutinarias y resistentes al cambio. Las prácticas de evaluación de los docentes se constituyen en hábitos (conductas rutinizadas, mecanizadas y poco reflexivas) que se caracterizan por la ritualización (exagerado predominio de las formalidades reglamentarias) y la burocratización (predominio de lo administrativo, peso de lo formal sobre lo sustantivo). Los aspectos reglamentarios adquieren gran importancia en la evaluación, así como las tradiciones de aplicación que se van gestando a partir de ellos.

Una de las fuentes de desagrado tiene que ver con ciertas contradicciones que se dan en relación a eso que es esperable en cualquier examen: “Estas compañeras con las cuales yo me presenté, ya habían dado el examen en el período anterior y lo habían perdido, pero no sólo lo perdieron sino que habían sido destratadas en el mismo por el docente del curso, lo que produjo una discusión entre estas y el docente. Esta discusión culminó con la resolución del profesor de que en el próximo período no les tomaría el examen.” Se ponen en evidencia ciertas tensiones paradójicas que atraviesan las prácticas educativas institucionalizadas y que se presentan de manera más intensa en la evaluación. Vinculadas al ejercicio del poder en las relaciones pedagógicas, al conflicto entre las distintas funciones que cumple la evaluación, y a los efectos psicológicos y éticos de las prácticas de evaluación. Esas tensiones se relatan de este modo: “Llega el momento de entrar, es decir el momento que se suponía que deberíamos entrar y ocurre que en vez de llamarnos a nosotras, llaman (sin explicación) al grupo que les tocaba después. En este momento sentimos cierta desilusión, pero solo pensamos que se habían equivocado y que luego sí vendríamos nosotras. Pero esto no ocurrió, siguieron llamando por orden, pero a nosotras nos dejaron para el final. Por fin llega nuestro turno, luego de que pasaron todos los grupos (ni hablar de la hora que era), demoran en llamarnos y en el momento que lo hacen, nuestro profesor del año, quien había corregido nuestro trabajo, (aun habiendo efectivamente decidido retirarse previamente y no tomarnos el examen), se retira sin decir nada, pasa por delante nuestro se sonríe y se va”. Hay una ruptura del ritual que podría dar cuenta de otras rupturas más profundas que se dan en la evaluación. Ruptura de la relación educativa, la evaluación introduce “ruidos” en el vínculo docente-alumnos. Ruptura de la relación entre la enseñanza (curso) y la evaluación (que se independiza de los procesos de enseñanza). Ruptura de la relación entre el proceso y los resultados, de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Reaparecen aquí también, los efectos subjetivos de la evaluación, así como la relación saber/poder en la institución “examen”⁵: “Creo que lo peor fue que cuando entramos al oral, las docentes que nos iban a tomar el examen, no solo nos informan que nuestro profesor no nos iba a tomar el examen, sino que además nos informan que no habían leído nuestro trabajo (en el cual nosotras pasamos más de un mes haciéndolo ya que en mi caso trabajo, otra compañera también lo hace y tiene hijos etc., y que nos llevó trabajo hacerlo)”. El efecto de la evaluación en relación a la autoestima y la identidad Litwin⁶ lo plantea de esta manera: “...cobra especial significado en el campo de la evaluación, en tanto los éxitos y los fracasos son los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad. En la escuela se

5 Ver: Torres, J. *El currículum oculto*. Morata, España. 1996. pp. 44 y ss.

6 Ver: Litwin, E. “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”. En: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Paidós. 1998. pp. 22.

aplican criterios que, en muchas oportunidades, arbitrariamente condicionan los éxitos y los fracasos... El lugar de la autoestima es comúnmente vapuleado en las prácticas evaluativas. En nuestras historias educativas muchos evocamos situaciones que generaron recuerdos imborrables. Quizás esto explique, sin justificarlo, el fraude que tan corrientemente se encuentra asociado a la evaluación". Como plantea Apple⁷, hay un efecto "esencializante" de las prácticas educativas institucionalizadas, por las cuales la relación de los estudiantes con la institución viene condicionada por las categorías que se les asignan. Los estudiantes 'son esto y sólo esto', y esas definiciones esencializantes tienden a generalizarse en todas las situaciones a las que se enfrenta el individuo. Constituyen 'etiquetas' que rigen todas las conductas dirigidas hacia los estudiantes y que rigen también las conductas de los estudiantes hacia los demás, actuando así para apoyar una profecía que tiende a cumplirse por sí misma. A estas fuentes de malestar se añade en el relato el que surge de cierta arbitrariedad y falta de claridad de las reglas del juego, que implican un no saber nunca del todo a que va uno a exponerse en las instancias de evaluación: "*Las docentes hojearon el trabajo, vieron las anotaciones que había hecho el profesor y comenzaron así a preguntarnos una por una, sobre el mismo. Cuando le toca a mi compañera su turno, ésta queda en blanco y no logra contestar, así que me pareció ayudarla, debido a que sabía que había estudiado y que además creo, y más en estas instancias de examen en grupo que puede ser más interesante vivirlo como un diálogo. En el momento que intento ayudar, una de las profesoras me pide "no tan amablemente" que no lo haga, que el examen es individual y que ya había pasado mi turno, a lo cual yo respondí diciendo que mi compañera estaba nerviosa, que intentaba ayudarla y que no me parecía grave hacerlo. Prosigue el examen, terminan de preguntarnos sobre el trabajo, y comienzan a preguntarnos sobre el año, lo que empeoró la situación que hasta el momento estábamos viviendo. Las docentes comenzaron a preguntarnos sobre autores que no habíamos trabajado en ese año (sí, algunos los habíamos dado en una materia similar el año anterior), lo que evidenciaba que no tenían ni idea del programa que habíamos dado, el docente no se los había dejado. Nos preguntaban al tanteo*". Aparecen aquí algunos aspectos significativos. En primer lugar podríamos preguntarnos ¿qué se evalúa en el examen? En el relato se presenta disociada la evaluación del proceso de enseñanza que conduce a ella. Así como se sobredimensiona la función certificadora y habilitadora del examen sobre la función educativa de la evaluación en relación al aprendizaje de los alumnos. En tal sentido plantea Gimeno Sacristán⁸: "La evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social. Su utilidad más llamativa no es precisamente, la pedagógica pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos". La función pedagógica no se jerarquiza aquí, ni en relación a los procesos de conocimiento de los alumnos, ni en relación a la propuesta de enseñanza de los profesores. Es lo que Litwin analiza como una de las patologías de la evaluación en tanto no se la privilegia como lugar para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos del enseñar de los docentes⁹. En segundo lugar la forma que adopta el examen (trabajo de producción grupal escrito y oral colectivo) que podría parecer novedosa termina desarrollándose del modo más tradicional. Dando

7 Ver: Apple, M. **Ideología y currículo**. Madrid. Akal. 1986.

8 Gimeno Sacristán, J. "**La evaluación en la enseñanza**". En: Gimeno Sacristán J y Pérez Gómez A. **Comprender y transformar la enseñanza**. España. Morata. 1998.

9 Ver: **Op. Cit.**

cuenta de la burocratización y rutinización de las prácticas de evaluación ya señaladas, que en este caso conduce a contradicciones como proponer trabajos colectivos que se evalúan individualmente (juntos pero separados). El relato termina de este modo: *“Así que en ese momento se da por finalizado nuestro examen, nos retiramos a esperar la nota, que luego de un ratito nos enteramos que fue 5. Realmente nos sorprendió la nota, no entendimos por qué fue 5, ya que no leyeron nuestro trabajo y tampoco evaluaron nuestros conocimientos del año, además de que respondimos cosas sobre otros años.”* Podríamos preguntarnos ¿Qué se espera de la evaluación? Se espera “la nota”. Esto pone en evidencia otros aspectos de la evaluación vinculados a la opacidad de las calificaciones y a la calificación como único modo de devolución a los estudiantes de su trabajo. Evaluar sería en última instancia calificar. La nota suele presentarse como garantía de objetividad, ocultando los aspectos subjetivos de la evaluación, lo que representan las calificaciones y los criterios implícitos que las sustentan. Esto contribuye al efecto poder de la evaluación que no transparente esa información, y que se constituye en algo secreto fuera del alcance del alumno. Mostrando otra cara de la ruptura: se separa nítidamente al evaluador de los evaluados. El estudiante es ‘objeto’ de la evaluación y no sujeto en un proceso. No se generan posibilidades de autoevaluación. La modalidad tradicional del examen en la enseñanza es claramente una de las formas privilegiadas de la heteroevaluación que contribuye escasamente a los procesos de comprensión y mejora de los aprendizajes, y de las propuestas de enseñanza. El problema de la construcción de los criterios con los que se evalúan las actividades aparece también en este relato, en el que la calificación no puede comprenderse porque se desconocen los criterios con los que se construye o porque se presentan en contradicción con los que el estudiante aplicaría. La importancia de los criterios es planteada por Litwin, que señala que “estos facilitan los juicios y permiten el mejoramiento de las prácticas o producciones que nos hayamos propuesto....Son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades”.¹⁰ La no explicitación de los criterios se revela en esta experiencia como uno de los problemas de la evaluación. Pierden su potencial para el desarrollo de la valoración crítica, corren el riesgo de dogmatizarse, no generan información significativa, resultan arbitrarios, y se transforman en instrumentos de poder que promueven el sometimiento del alumno a la autoridad de los profesores.

En el relato de el/la E 3 aparecen temas comunes con los relatos anteriores: *“El examen es una de las situaciones de más tensión, ya que en él te expones en forma bastante contundente al poder de los docentes como a la vulnerabilidad de uno mismo”*.

Se trata también, en este caso, de un examen vivido como alumno/a. Aspecto que nos interroga nuevamente acerca de cómo la propia trayectoria escolar juega un papel tan decisivo como implícito en la configuración de las prácticas profesionales de los profesores. Al mismo tiempo que se reitera aquí la debilidad de la formación de grado respecto a las prácticas de evaluación: *“No he tenido ni cursos ni lecturas que han aportado a mi forma de evaluar. Lo que he adquirido en esta materia fue producto de la práctica docente, de charlas con los profesores adscriptores o los restantes compañeros del liceo, con los que antes de un examen de qué tendríamos que tener en cuenta y qué elementos debe presentar un escrito para un mínimo de nota. Pero lo que más he aprendido ha sido leyendo trabajos, de mi experiencia personal, de cómo me han evaluado y de qué cosas son imprescindibles que estén presentes en un trabajo”*. Se trata de un “saber hacer” que se aprende vivencialmente, de la propia escolarización y de los referentes que se toman como modelos. La recurrencia del examen

10 Ver: Op. Cit.

como situación de evaluación modélica y ritualizada, reaparece asociada a la tensión, a las relaciones de poder asimétricas, y a su impacto sobre la experiencia de sí mismos que tienen los estudiantes. *“El tribunal me llamó, y cuando entré la profesora que tuve en el curso, me explicitó, que mi trabajo, tenía un mínimo de aceptable (5), y que pensaba que yo no iba a poder conformar ni hacer una buena defensa del trabajo”* Se pueden advertir nuevamente los efectos esencializantes ya mencionados, así como la situación de “no poder” en la que se ubica al estudiante en la evaluación. También aquí cuestiones como la aprobación, la adjudicación de la nota y los criterios empleados aparecen como problemas, en un relato que cuenta *“un examen que aprobé en el IPA en circunstancias un tanto extrañas”.... ¿Por qué esta experiencia? Creo que refleja lo que pasa en muchos tribunales en los cuales no hay un criterio en común para evaluar a los estudiantes, por otro lado, el hacer patente frente a los estudiantes estas divergencias... Al entregarme el resultado del examen me expresé que había aprobado el examen (con el mínimo), debido a que los restantes miembros del tribunal era lo que querían, que fuera ese el resultado, que por ella no hubiera aprobado”*. Aquí se señala además el problema de los acuerdos entre colegas respecto a los criterios de evaluación como un aspecto al que los estudiantes son especialmente sensibles. Donde incluso las discrepancias aparecen como relativas a las personas más que a criterios explicitables. Aspecto que pone en evidencia la cuestión de la objetividad que tantas veces se espera de la evaluación, y que otras tantas veces se revela como ilusión problemática. Reaparece también la contradicción entre las formas instituidas, por los reglamentos y la tradición, en el formato del examen y la introducción de ciertas variantes más novedosas que no llegan a producir transformaciones en las prácticas de evaluación. En este caso el “escrito” tradicional es sustituido por un trabajo de producción argumentativo que se presenta como contradictorio con la modalidad que adopta luego su defensa oral. Lo narra de este modo: *“la parte escrita estaba sustituido por un trabajo escrito de estilo artículo, de pocas hojas, en el que se debía exponer alguna forma de argumentación de un filósofo que nosotros eligiéramos, defender una tesis, mediante algunas razones claras y explícitas o explicar por qué ese autor utilizaba esa forma de argumentar”*. Al recordar el oral señala: *“me realizó una pregunta teórica, que tenía que ver con mi trabajo, sobre las cinco vías de la demostración de la existencia de Dios de Santo Tomás. Me solicitó que les explicara la primera vía con mis palabras y argumentando, el proceso que realizaba el filósofo en la primera vía. Yo respondí, y al terminar mi respuesta, ella nuevamente me hizo la misma pregunta, palabra por palabra, y yo respondí de la misma manera, ello ocurrió tres veces igual. Luego que yo terminaba mi respuesta, ella me hacía la misma pregunta, le expresé si había algo mal en mi respuesta que lo indicara y ella sólo dijo “quiero escuchar de nuevo lo mismo” . Ella no realizó más preguntas y los restantes miembros tampoco.”* Los efectos psicológicos y éticos de las prácticas de evaluación, reaparecen bajo la forma de un cierto “clima”, del que la situación de examen está rodeada, con efectos decisivos sobre los resultados. Así como el uso de potentes expresiones metafóricas, como “tortura” o la percepción del estudiante de “ser invisible” para el tribunal, dan cuenta de la dimensión intersubjetiva como clave problemática para examinar las prácticas de evaluación en tanto prácticas de enseñanza. En varias oportunidades el relato refiere al logro de ciertos “mínimos” de aprobación. Un concepto complejo en el que se dejan ver nuevamente las tensiones entre las diversas funciones que cumple la evaluación en la institución educativa. Aspecto que Vaz Ferreira¹¹ considera

11 Ver: Vaz Ferreira, C. **Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza**. Vol. 2. Montevideo. Cámara de Representantes. 1957.

especialmente cuando examina las ventajas y desventajas del examen como instrumento de evaluación. Definir un mínimo de modo general se plantea como una desventaja: "... Se crea, como efecto general de la institución exámenes, la tendencia a reducir la instrucción (...) a un mínimo: tienden los alumnos- en mayor o menor grado, según el temperamento de cada uno- pero tienden a reducirse a ese mínimo que el contralor les ofrece como medida estricta de aprobación; desaparece aquella otra acción que debe ser correlativa de la enseñanza, esto es: la tendencia de hacer dar a cada uno su máximun"¹². Por último en este relato reaparecen las rupturas ya señaladas y se introduce otra cara de las mismas: "*como a veces algunos docentes se quitan responsabilidad en la instancia evaluativa, como si sólo dependiera del estudiante, todo estuviera en nosotros y ellos en definitiva sólo están para escuchar y tomar una decisión lo más "objetiva" posible.*" El examen evalúa al alumno, no al profesor, ni al curso, ni a la relación entre enseñanza y aprendizaje. Bajo las condiciones que impone el examen esos procesos y su relación no pueden pensarse de un modo no lineal y en toda su complejidad.

En el relato de el/la E4 frente a la pregunta '*¿cómo aprendí a evaluar?*' responde: "*Creo ser un poco evaluadora de cómo me evaluaron. Suelo tener paciencia con aquellos aspectos que como alumna se me cuestionaban pero no se me contenía; intento no repetir aquellas cosas que de los docentes no me gusta, como por ejemplo etiquetar al alumnado, tanto por sus aspectos positivos como negativos. Todos los días en la clase hay una nueva oportunidad. Trato de trabajar la evolución de los alumnos individualmente, cada uno tiene sus tiempos y necesidades diferentes*" Es recurrente la idea de que la propia experiencia como alumnos, el modo como hemos sido evaluados, representa un aprendizaje decisivo. En este caso representaría un aprendizaje negativo, un aprendizaje de lo que no se quiere repetir. Tendría valor como anti-modelo. El ejemplo que se propone en relación al etiquetado que produce la evaluación educativa ya lo hemos mencionado. Pero valdría la pena detenerse aquí en el interés por generar posibilidades de superar la etiqueta, de ver ese modo de ser uno mismo que construye la escuela no como fatalidad sino como contingencia social e históricamente construida, que por tanto puede ser reconstruida. En este relato el empleo de expresiones como "posibilidad" u "oportunidad" abren la perspectiva de pensar desde lo que se puede cambiar. Se reconoce el espacio del aula como espacio no totalmente sobredeterminado y donde puede haber lugar para el reconocimiento de la individualidad así como para otros modos de ejercer el poder en relación a la evaluación. En tal sentido nos dice: "*Hay que tener claro a la hora de evaluar que (...) hay que dejar sorprenderse por las novedades que en ellos surgen. Hay que trabajar en conjunto y durante todo el año la autoevaluación. Me parece lo más importante, ayudar a trabajar la autocrítica y la auto-superación. Que ellos terminen el año con algo más que una acreditación o certificación de que aprobaron un curso. Sino que realmente puedan narrar su año, esa es la voz que más importa. Y esto no creo que se trabaje con instancias durante el año específicas sino que es parte de un trabajo que se hace clase a clase. Desde lo actitudinal de todos los días hasta cuando se le devuelve un escrito o tarea domiciliaria.*" Siempre apostar a que se piense: *¿qué hice yo para obtener estos resultados?*" Surgen aquí algunos planteos alternativos que buscan pensar la evaluación desde las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo la voz del estudiante como protagonista, distinguiendo y jerarquizando las funciones de la evaluación, superando las rupturas que genera la evaluación final centrada sólo en los resultados. En el mismo sentido el/la E1 plantea: "*La clase no puede ser un lugar donde se vaya a aprender filosofía para sobrevivir a la calificación, sino*

12 Ver: Vaz Ferreira, C. **Op. Cit.** p.138.

un lugar donde se vaya a discutir sobre filosofía en el marco de una institución que evalúa y certifica un crecimiento". Se reconocen además las dificultades de evaluar y su complejidad, así como la distinción entre evaluar como valorar o formular juicios y calificar como atribuir notas: *"No sé si he aprendido, es una actividad que me cuesta muchísimo. Sobre todo porque todavía no me he acostumbrado a traducir ideas o juicios que uno se va construyendo de sus alumnos a una calificación numérica"*. Al mismo tiempo que se identifica como obstáculo el interés prioritario de los estudiantes por la calificación sobre el valor educativo que podría tener la evaluación: *"los alumnos no quieren la opinión: ¡diga la nota profe!"*. En este sentido Allen¹³ plantea la necesidad de aprender a partir de los trabajos de los alumnos y se pregunta: *"¿Qué suerte corren todas las reseñas, redacciones, dibujos, manualidades y otros trabajos de los alumnos una vez que han sido entregados, calificados o devueltos? Un vistazo a la nota. Una cuidadosa ubicación en el fondo de la cartera escolar o un rápido viaje hacia el fondo del cesto de papeles... ¿Existe otra vida después de la calificación?"* Este autor explora otras posibilidades de la "vida posterior" de los trabajos escolares más allá del tradicional "archívase" como destino final de las evaluaciones en la enseñanza. Sostiene que para comprender mejor el aprendizaje de los alumnos y aumentar la capacidad de los docentes para fomentarlo, hay que examinar y reflexionar sobre las ideas y pautas presentes en los trabajos de los estudiantes, y no quedarse con la visión limitada del aprendizaje que ofrecen las notas y las calificaciones. También plantea que cualquier trabajo de los alumnos puede servir al docente para investigar y aprender, pero la índole del trabajo determina la calidad de la indagación. Así las modalidades más creativas, más complejas, o más significativas para los alumnos serían más provechosas en este sentido¹⁴. Los relatos presentados son significativos respecto a la limitada capacidad del examen, como forma tradicional de evaluación en la enseñanza, para generar posibilidades de indagación que permitan reflexionar a estudiantes y profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje.

A modo de cierre

Partimos de la idea de indagar acerca de cómo aprenden a evaluar los profesores en formación y, particularmente, el rol que juega en este aspecto la institución educativa. Sin embargo, el aporte del material recogido excedió ese primer propósito y nos llevó a pensar sobre otras cuestiones que aparecen de manera recurrente. Esto no nos parece casual. Por el contrario, confirma que el tema de la evaluación de los aprendizajes supone un entramado de aspectos a los que no puede reducirse. La evaluación atraviesa toda la institución educativa y la configura.

Vimos que el modo en que se aprende a evaluar es decisivo en la configuración de las prácticas profesionales de los docentes y que, no obstante, la formación institucional sistemática no parece proveer de recursos para enseñar a evaluar. Los vínculos informales, las experiencias profesionales y la biografía escolar se señalan como claves para la configuración de las prácticas de evaluación. Es significativo en este sentido que, en ningún caso, se haga referencia a bibliografía sobre evaluación.

La influencia de la formación de grado en el desempeño profesional de los docentes es básicamente una formación de bajo impacto. Se reitera la idea de que la propia experiencia como

13 Ver: Allen, D. **La evaluación del aprendizaje de los alumnos**. Bs. A. Paidós. 2004.

14 Ver: **Op. Cit.**

alumnos, el modo como han sido evaluados, representa un aprendizaje decisivo. La recurrencia del examen como situación de evaluación modélica y ritualizada, aparece asociada a la tensión, a las relaciones de poder asimétricas, y a su impacto sobre la experiencia de sí mismos que tienen los estudiantes. La evaluación educativa, bajo la modalidad del examen, pone en evidencia ciertas tensiones paradójicas que atraviesan las prácticas educativas institucionalizadas. Tienen que ver con el ejercicio del poder en las relaciones pedagógicas, con el conflicto entre las distintas funciones que cumple la evaluación, y con los efectos psicológicos y éticos de las prácticas estas prácticas. La evaluación se presenta claramente disociada del proceso de enseñanza que conduce a ella. Se sobredimensiona la función certificadora y habilitadora del examen sobre la función educativa de la evaluación en relación al aprendizaje de los alumnos; no se percibe la evaluación como actividad que educa.

Creemos que estas ideas pueden alimentar la reflexión sobre el sentido y los fines de la evaluación, es decir, sobre la educación.

Bibliografía

- Allen, D. (Comp). **La evaluación del aprendizaje de los estudiante**. Bs. As. Paidós. 2004.
- Apple, M. **Ideología y currículo**. Madrid. Akal. 1986.
- Diker, G.; Terigi, F. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Bs. A. Paidós. 2003.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid. Morata. 1998.
- Litwin, E. **Las configuraciones didácticas**. Bs. As. Paidós. 1998.
- Stake, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid. Morata. 1998.
- Stenhouse, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid. Morata. 1996.
- Torres, J. **El currículum oculto**. Madrid. Morata. 1996.
- Vaz Ferreira, C. **Lecciones de Pedagogía y cuestiones de enseñanza**. Montevideo. Cámara de Representantes. 1957.