

La evaluación formativa continua en el proceso de aprendizaje

Daniel Tubío

Introducción

De las estrategias intuitivas hacia la formación universitaria

Cuando se habla de evaluación en procesos de aprendizaje pueden tomarse básicamente dos fuentes para fundamentar las estrategias utilizadas y justificarlas como herramientas válidas: la teoría pedagógica por un lado y la experiencia áulica por otro. En este caso intentaremos unir ambas fuentes y tratar de entender la manera por la cual puede justificarse desde la teoría lo que hemos ido aprendiendo en el aula, ya que ése es el camino que hemos recorrido en mayor o menor medida todos los docentes de aquellas áreas que suponen un aprendizaje de habilidades prácticas, que tienen que ver con técnicas y procedimientos. Este fenómeno se ha dado recientemente en el área de la enseñanza de la fotografía dado el –relativamente– corto tiempo que ha mediado desde su inclusión como carrera, terciaria primero y universitaria más tarde, dentro del ámbito de la educación formal. Los docentes de fotografía nos hemos ido formando –a los golpes, si hace falta aclararlo– dictando clases en infinidad de cursos en el marco de la enseñanza no formal, desarrollando herramientas de evaluación *ad hoc* para un área que no estaba, hasta hace algunos pocos años, ni siquiera contemplada como materia pasible de ser formalizada en un ámbito académico.

Algunos de nosotros, como en el caso de quien ésto escribe, con una formación pedagógica básica adquirida en un magisterio artístico, y otros sólo a partir de la buena voluntad y de la tan reiteradamente citada vocación docente, que nos impulsa a tratar de mejorar día a día el trabajo que realizamos en el aula, fuimos creciendo como profesionales de la educación y haciendo nuestra autocrítica –no sin una gran dosis de subjetividad y arbitrariedad– a partir de los resultados obtenidos. Llegado el momento de ingresar en una institución como docentes, no ya a cargo de un curso sino de una asignatura inscripta en una carrera que le otorga a la actividad del fotógrafo un status profesional con otro nivel –y otras exigencias–, nos vimos obligados a formalizar de alguna manera esas herramientas intuitivas que habíamos desarrollado a lo largo de los años.

Y es aquí en donde empezamos a descubrir que desde la teoría pedagógica podían sostenerse conceptualmente muchos de los métodos previamente desarrollados: con diferentes nombres tal vez, con fundamentos teóricos que le daban un sustento –sustento que no podíamos otorgar nosotros más que con la garantía de la experiencia positiva realizada– pero con objetivos, metodologías y estrategias similares. Quienes asistimos a los programas de formación docente de la UP para ponernos a tono con la nueva responsabilidad, hemos atravesado un proceso de aprendizaje que concluyó, en muchos casos, con la posibilidad de darle nombre y justificación a estrategias y herramientas

que ya sabíamos que podían ser útiles para el trabajo en el aula. Por supuesto que, también a medida que nos formalizábamos, adquirimos herramientas nuevas que fuimos incorporando para mejorar y adaptar nuestra práctica al nuevo contexto. Aunque cabe aclarar que en ocasiones esa formalización puede derivar en una burocratización del sistema que conspira contra los beneficios de su utilización. Sobre este tópico volveremos más adelante.

El Trabajo Práctico como instrumento de evaluación continua

Una de los instrumentos más utilizados en todas las áreas de formación relacionadas con el aprendizaje y desarrollo de habilidades y/o técnicas es el Trabajo Práctico. Se trata de una instancia en la que el estudiante debe elaborar un producto (una imagen, un objeto, un diseño) a partir de consignas dadas por el docente mediante las cuales debe poner en juego los conocimientos adquiridos sobre determinado contenido discutido en clase o estudiado a partir de la bibliografía pertinente. Se supone que a partir del análisis de los resultados obtenidos, el docente debería poder verificar si el estudiante ha logrado apropiarse positivamente de los saberes propuestos. La evaluación de los trabajos prácticos generalmente está acompañada de una devolución que, se supone, brinda elementos para que el estudiante sepa si su aprendizaje ha sido significativo o no y pueda proseguir su crecimiento. Es decir, resumiendo: la evaluación le permite pasar al siguiente nivel de complejidad y la devolución lo ayuda a comenzar este nivel con nuevos desafíos. Desde este punto de vista los trabajos prácticos podrían definirse como instrumentos de evaluación formativa¹, ya que acompañan –y dan cuenta de– el aprendizaje de cada estudiante paso a paso a lo largo de la cursada y proveen información sobre el proceso de adquisición de saberes.

Para entender mejor este proceso, analizaremos un caso de estructuración de trabajos prácticos y sus correspondientes evaluaciones.

Un caso particular: revisión, autoevaluación y evaluación

Desde hace algunos años y a partir de lo puntualizado en la introducción, hemos estado aplicando en la realización de Trabajos Prácticos de la Materia Introducción al Diseño Fotográfico, de la Licenciatura en Fotografía de la Universidad de Palermo, un sistema de evaluación que intenta conjugar la experiencia adquirida en el aula durante años de práctica en evaluación no formal, con las herramientas adquiridas en el Programa de Formación Docente, es decir apuntalando y complementando, a partir de la teoría aprendida, los instrumentos que habían sido creados de manera intuitiva en base a la experiencia. Los trabajos están planteados según una lógica de complejidad creciente y en cada nuevo trabajo se intenta que los estudiantes utilicen las habilidades desarrolladas en los prácticos anteriores.

Para cada trabajo práctico que los estudiantes realizan durante la cursada existe una triple evaluación, dada en distintos momentos de la realización del mismo y que apunta –principalmente– a considerar más el proceso de aprendizaje que el producto obtenido. Este sistema de evaluación incluye además en sí mismo la posibilidad del

recuperatorio, no en una sola instancia definitiva al final de la cursada, sino durante el mismo proceso, permitiéndole al estudiante que revea su propio aprendizaje y pueda alcanzar satisfactoriamente los objetivos propuestos.

El Trabajo Práctico comienza con una consigna en la que se detallan qué conocimientos y habilidades debe poner en juego el estudiante para lograr los objetivos, todo esto explicitado con la mayor claridad posible. También se estipulan plazos y condiciones de entrega excluyentes, ya que se considera que asumir responsabilidades concretas es parte fundamental de la formación universitaria.

El siguiente paso es la primera instancia de presentación del producto realizado: la revisión. Aquí cada estudiante presenta su trabajo frente a la clase y se realiza una devolución/debate grupal coordinada por el docente, quien aprovecha los casos particulares para extraer elementos que puedan generalizarse y ser aprovechados por todos (aún aquellos que no hayan presentado sus trabajos a revisión). De esta forma, cada estudiante se lleva, además de la revisión que puede hacer el docente, las opiniones y comentarios realizados por sus compañeros, quienes muchas veces aportan sugerencias y soluciones interesantes a los problemas aún no resueltos. Luego de esta revisión el estudiante dispone de un tiempo, generalmente una semana, para ampliar, completar o rehacer su trabajo según los elementos nuevos que hayan surgido.

Llegada la fecha de presentación final del trabajo, éste es entregado al docente para su evaluación. Junto con el producto realizado, el estudiante debe presentar una Memoria de Realización, en la cual se le solicita que de cuenta de todo el proceso de trabajo –diseño previo, detalles de producción, datos técnicos, etc.– y que además redacte una conclusión. A través de este instrumento, se promueve que el estudiante se autoevalúe y reflexione sobre lo producido en un trabajo de metacognición. En esta conclusión –que debe abarcar tanto el proceso como el resultado– se analizan, entre otras cosas, qué herramientas y habilidades aplicó en el práctico, qué aprendió realizándolo y a qué conocimientos previos o de otras asignaturas tuvo que recurrir para llegar al resultado obtenido. Esta autoevaluación resulta fundamental, ya que a partir de la Memoria de Realización, el docente tiene herramientas para analizar el resultado del trabajo en dos aspectos: evaluar el producto, a través del resultado obtenido y evaluar el proceso, relacionando las observaciones hechas en la revisión con lo que el estudiante escribió en sus conclusiones. Luego de calificar cada trabajo, el docente lo devuelve con la nota correspondiente más un breve comentario escrito en el que, a la manera de una retroalimentación, destaca las fortalezas, las debilidades y, si corresponde, las vías para intentar solucionar esas debilidades en el próximo práctico.

Si luego de haber pasado por la revisión y la evaluación, el docente considera que algún trabajo no alcanza los objetivos propuestos, entonces lo entrega a su autor sin calificarlo y con la correspondiente devolución por escrito, donde fundamenta la “no aprobación”, y le otorga al estudiante un plazo para que rehaga el trabajo mejorando las deficiencias señaladas. Esta instancia podría considerarse como un “recuperatorio” de hecho para cada trabajo práctico y se realiza las veces que sea necesario hasta que el estudiante alcance los objetivos de la consigna.

Podríamos agregar que con este sistema los Trabajos Prácticos funcionan además como instrumentos de evaluación diagnóstica continua ya que, a través de la lectura de las Memorias de Realización, el docente puede verificar cuáles son los puntos conflictivos más recurrentes en la producción de los prácticos. Esta información permite tomar decisiones concernientes al refuerzo de algún tema, a la modificación de los contenidos por venir o a la aplicación de un cambio en las estrategias, para adaptar los siguientes trabajos a fin de resolver problemas específicos de aprendizaje. Todo esto difícilmente podría hacerse si evaluáramos solamente el producto final.

Del dicho al hecho

La descripción hecha en el apartado anterior sobre la modalidad de evaluación de trabajos prácticos seguramente le resultará familiar a muchos docentes y bien se podría decir que no aporta ninguna novedad al tema. Es cierto, la gran mayoría de los profesores, al menos en las carreras asociadas al hacer en sus distintas disciplinas, aplican sistemas de evaluación similares –o idénticos tal vez– al descrito más arriba. El propósito de este escrito no es proponer ningún sistema de evaluación novedoso sino hacer hincapié en algunos aspectos que se nos escapan a veces en el vértigo de “corregir” o “cerrar notas” y que nos hacen perder de vista lo importante de estas instancias. Las devoluciones, las revisiones de trabajos y la autoevaluación del estudiante son herramientas que no sólo sirven para “medir” el producto, sino –y ante todo– el proceso de aprendizaje, siempre y cuando las abordemos seriamente y podamos fundamentar coherentemente cada decisión que tomamos para que el estudiante reciba no sólo una nota como evaluación, sino elementos precisos para seguir adelante en su proceso de crecimiento cognitivo.

Lamentablemente y por diversos factores, a veces las devoluciones se convierten en procesos de rutina y los docentes nos limitamos a destacar logros o criticar desaciertos sin la correspondiente fundamentación teórica y basados principalmente en la experiencia profesional –no siempre en estado consciente en nuestro bagaje de conocimientos– dejando al estudiante con un problema a resolver sin una mapa del camino a transitar para lograrlo. El estudiante sólo sabe que hizo bien o mal algo, pero no sabe por qué. Asimismo luego de pedir a los estudiantes que redacten una Memoria de Realización es posible que no nos tomemos el debido tiempo para leerlas y entender cuáles fueron realmente las dificultades del estudiante en el proceso de trabajo.

Los Trabajos Prácticos, ligados generalmente a contenidos teóricos específicos y con objetivos puntuales para el desarrollo de determinadas habilidades son herramientas invaluable para hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje. Tenemos los instrumentos sin duda, hagamos que sean realmente valiosos entonces.

Pequeña conclusión o “Lo que el profe quiere” vs. “Lo que necesito aprender”

Todo diseño de un sistema de evaluación de una asignatura debería necesariamente considerar los aspectos institucionales: cantidad de notas por cuatrimestre, requisitos de parciales, asignación de nota numérica a los trabajos prácticos, etc. Muchas veces, superados por estas

obligaciones, los docentes nos convencemos de que una evaluación alternativa no es posible y ponemos nuestro empeño en lograr aquella “nota” que debemos consignar en una planilla, sin importar mucho cómo la conseguimos. Allí está el tema central sobre el que deberíamos reflexionar, porque si la evaluación se convierte solamente en una instancia de acreditación de conocimientos, entonces no se aprovecha para el aprendizaje, sólo sirve para separar estudiantes en dos categorías: el que aprendió y el que no. La evaluación debería reflejar los objetivos que alcanzó un estudiante, considerando siempre, al menos en igual medida, el producto realizado y el proceso transitado en su realización. Sabemos que no siempre un buen producto es el resultado de un buen proceso de aprendizaje y también lo contrario: a veces un producto no del todo logrado surge de un excelente proceso de aprendizaje al que sólo le faltó su efectiva concreción práctica.

Por otra parte debería quedarnos claro, en cuanto a las evaluaciones, que un programa será constructivo si el estudiante lo entiende y además puede extraer de él herramientas para el aprendizaje, si entiende realmente qué es lo que necesita aprender. Cuanto más explícitos sean los instrumentos y los criterios de evaluación, más podrá el estudiante auto controlar y verificar sus errores y sus logros. Y menos peligro tendremos los docentes, además de tropezar con nuestra subjetividad a la hora de realizar una evaluación.

Creemos que nuestro propósito debería ser siempre –y ante todo– lograr el aprendizaje y en esa línea tal vez volver a uno de los aspectos de la evaluación de la universidad medieval, momento en el que según algunos historiadores aparece por primera vez la instancia del examen: a diferencia de lo que muchas veces sucede actualmente, el examen medieval era una instancia en la que los docentes sólo instaban a presentarse a aquellos estudiantes preparados para salir airosos del trance. En este sentido el examen era un evento público en el que el estudiante exhibía la competencia adquirida sobre determinado contenido.

Es cierto que la realidad medieval está muy lejos de nuestra realidad contemporánea, pero creemos que con la aplicación de evaluaciones formativas continuas podríamos ir aproximándonos a un formato en el que la evaluación deje de ser un tema conflictivo y se transforme en una oportunidad para que todos los estudiantes puedan mostrar lo que han aprendido.

Notas

1. Se denomina evaluación formativa a la operación que sirve para recoger información mientras los procesos de aprendizaje están desarrollándose. La información es entonces contemporánea al proceso de enseñanza-aprendizaje y permite mejorar los procesos evaluados. Nota del Autor.

Compartir el desafío

María Marcela Vicente

Pocas oportunidades tenemos en las que podemos dejar de ser uno solo y ser uno con pares, dejar de reflexionar en silencio y escribir, y disponernos a escuchar y dialogar. Porque tenemos muchas preguntas, porque ninguno de nosotros ya, en el espacio en el que se desarrolle –gestión, docencia, investigación, extensión– puede suponer que lo que hace es indiscutible.

La convocatoria de un primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza en Diseño, seguramente será un espacio de formulación de preguntas más que de exposición de respuestas, un espacio en el que todos nosotros nos encontremos con pares movidos por las mismas preguntas inquietudes.

Si un diseñador es alguien que puede pasar del querer hacer al saber hacer, para resolver un problema, si es un actor que interviene activamente dentro de una escena social con los demás actores, en una trama de intereses y acuerdos, instrumentando medios y técnicas, planteando estrategias para alcanzar sus objetivos, entonces los responsables de los espacios de educación tenemos que preguntarnos de qué manera y con qué responsabilidad estamos asumiendo la exigencia de la nueva sociedad y sus nuevas configuraciones, cuáles son las redefiniciones

que debemos plantearnos en el marco epistemológico de la enseñanza de la comunicación visual.

Si asumimos entonces que un diseñador es un comunicador global que actúa dentro de una red social en un entorno local, podemos preguntarnos si estamos considerando en el diseño curricular aspectos fundamentales como:

- La formación de profesionales con aptitud comunicacional, actitud ética y socialmente responsables.
- El diseño gráfico y la comunicación audiovisual en el marco de la producción de mensajes sociales.
- Las competencias requeridas a partir de las nuevas configuraciones sociales.
- La transformación conceptual y tecnológica de los canales de comunicación.

Esta lista de aspectos fundamentales implica, en definitiva, la consideración del desarrollo de la capacidad analítica de las dinámicas sociales, a las que un profesional comunicador debiera responder.

En tal sentido, si acordamos en la concepción del diseñador como un coordinador de acciones con arreglo a fines sociales, entonces podremos preguntarnos acerca de lo que ocurre en los espacios de enseñanza-aprendizaje del diseño: al resolver problemas prácticos, ¿de qué manera definimos y cuáles son los ámbitos de esos problemas? ¿Cuáles son las definiciones de la comunicación desde las cuáles se persiguen metas individuales? ¿Cuál es el entorno objetivo social y qué herramientas ofrecemos