

Notas

¹Según la RAE la acepción de alumno es: discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. Mientras que la definición de estudiante es: que estudia. Persona que cursa estudios en un establecimiento.

Referencias bibliográficas

- Barratier, C. (2004). *Los coristas*. [largometraje]. Francia.
- Camilloni, A. (2005). "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes". En: *Quehacer educativo*. Montevideo.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Eisner, E. (2000). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Real Academia Española. (2010). Disponible en el sitio web de la RAE, <http://www.rae.es/rae.html>
- Villarroel, C. (1995). "La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento". En: *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 6 N°1:103-122. Caracas: Cresalc-Unesco.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: This work questions the traditional role, from a behaviorist approach, of the university teacher in whom the concept of the transmission of to know will have to be orientated, with a new look constructivist, towards the construction of a significant knowledge, that is to say of a deep thought.

It turns out indispensable to assume a capture of decisions as for the choice of the strategies to develop on the part of the teacher, in which the axis is centralized in the creation of didactic tools that, promoting the exchange of learning is orientated towards the generation and the permanent stimulus of the process of construction of the learning.

In consequence, and as inherent part of this process, it is evidently demonstrated the need of the creation of different resources which aim is to allow a processing of the evaluations and returns, which constitute fundamental contributions

from its diagnostic, formative functions and others that add indispensable for his strengthening and regulation.

It is as well as, from a constructivist look, the education turns out to be a combination of learning shared between the actors of the educational area, product of the intellectual processes and the stimuli that, encouraged from the teachers, from this didactic, participative and active construction with the pupils, the need to share the knowledge is promoted necessary for the pupils' transformation in students.

Key words: learning – construction of the knowledge – education – pupils transformed into students – evaluations – didactic tools – intellectual processes – university teacher.

Resumo: Este trabalho questiona o papel tradicional, desde um enfoque conductista, do professor universitário no qual o conceito da transmissão do saber deverá se orientar, com uma nova mirada construtivista, para a construção de um conhecimento significativo, isto é de um pensamento profundo. É essencial assumir uma tomada de decisões em quanto à eleição das estratégias a desenvolver por parte do professor, na qual o eixo esteja centralizado na criação de ferramentas didáticas que, promovendo o intercâmbio de aprendizagens, esteja orientada para a geração e o estímulo contínuo do processo de construção da aprendizagem.

Em consequência, e como parte inerente deste processo, se evidencia a necessidade da criação de diferentes recursos cujo objetivo seja permitir um processamento das avaliações e devoluções, que constituam contribuições fundamentais desde suas funções diagnósticas, formativas e sumativas imprescindíveis para sua fortalecimento e regulação.

É bem como, desde uma mirada construtivista, o ensino resulta uma combinação de aprendizagens compartilhadas entre os atores do âmbito educativo, produto dos processos intelectuais e os estímulos que, impulsionados desde os professores, a partir desta construção didática, participativa e ativa com os alunos, promove-se a necessidade de compartilhar o conhecimento necessário para a transformação de alunos em estudantes.

Palavras chave: aprendizagem – construção do conhecimento – educação – alunos transformados em estudantes – avaliações – ferramentas de ensino – processos intelectuais – professor universitário.

^(*) Elsa Silveira. Ver CV en la página 16.

La palabra como instrumento evaluador

José Luis Grosso ^(*)

Fecha de recepción: agosto 2011

Fecha de aceptación: octubre 2011

Versión final: diciembre 2011

Resumen: El propósito del siguiente artículo se posiciona desde una mirada reflexiva sobre aquellos aspectos instrumentales que toda evaluación acarrea. Dichos aspectos serán abordados a partir de ciertas herramientas como las matrices de evaluación y las escaleras de *feedback*, enfatizando fundamentalmente sobre su gran poder de esclarecimiento ante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde este lugar se indagará sobre sus cualidades en tanto herramienta que acota y devela en palabras aquello que los docentes evalúan como aprendizaje. También se explorará sobre su gran aporte en relación a lo descriptivo como manifestación explícita de un determinado enfoque pedagógico.

Como conclusión, partiendo de la idea de que todo discurso, incluso el discurso pedagógico, presenta una gran cuota de polisemia se intentará rescatar así la importancia de lo instrumental en función de la construcción de un soporte sólido y democratizador como fundamento de dicho discurso.

Palabras clave: matrices de evaluación – escalera de *feedback* – aprendizaje – enseñanza – evaluación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 44]

Cuidando las palabras

Palabras y números. Desde una visión reduccionista y apresurada se podría decir que a ello se limita un instrumento de evaluación. Pero ya en una segunda lectura dicha minimización no se presentaría como tal si se considera el inmenso peso que la palabra trae aparejado y mucho más cuando esa palabra, precisamente viene a validar el aprendizaje de un conocimiento que legitima un hacer profesional sobre el cual la sociedad demanda acciones y respuestas.

Si al valor de la palabra también se suma el valor categórico del número que califica y describe en cierta medida aquello que se pretende como esperado de ese aprendizaje, lo que en un principio parecía una definición escueta comienza a tomar otra dimensión un tanto más compleja.

La tarea docente es una labor ardua por la multiplicidad de acciones y reacciones que en ella se entrelazan. Interpretar un contenido procurando a su vez traducirlo a un grupo de alumnos para que reinterpreten esa inmensidad de significados que los discursos despliegan, es sin duda un trabajo exhaustivo y enmarañado. Pero el docente no solamente interpreta y traduce en la forma que él considere como la más apropiada, sino que es también quien evalúa la manera en que ese individuo incorpora su aprendizaje, quedando bajo su responsabilidad casi absoluta la aprobación o no, de un alumno en relación a sus capacidades dentro del desarrollo de una cursada. El equilibrio sutil que implica moverse entre ciertos extremos como justicia e injusticia, rigor y tolerancia, aprobación y desaprobación, entre tantos otros pares de opuestos, ubica al docente en una tarea con una responsabilidad cuasi salomónica al momento de evaluar los aprendizajes de un alumno. Por esta razón y en la búsqueda de ese equilibrio es que quien intente evaluar con criterios sólidos, necesariamente deberá hondear con profundidad sobre aquello que se está evaluando y describir en que formas más o menos óptimas se prevén ciertos resultados.

Es entonces cuando los instrumentos de evaluación se presentan como una alternativa eficaz por su gran poder de objetivación en la complejidad de un proceso que básicamente involucra a diferentes sujetos que en su aprendizaje vienen a poner en juego aspectos muy vinculados con su deseo y sus proyecciones en torno a él. Es por esto que ante una situación tan vinculada a índoles del orden emocional y que interviene sobre aquellos límites más íntimos del propio ser, es que la palabra evaluadora debería concebirse más que nunca como una palabra constructivamente esclarecedora.

Quizá esta apreciación se lea con mayor claridad en palabras de Alicia R. W de Camilloni (1998) al referirse a

la validez de los criterios aplicados a instrumentos de evaluación cuando dice: “El juicio de valor puede surgir, igualmente, como producto de una elaboración seria y rigurosa de la información recogida sistemáticamente, a partir ya no de emociones, sentimientos o actitudes, sino de una base de conocimientos que permite fundamentar el juicio de valor que pretende ser “objetiva”.” (Camilloni, 1998, p. 4)

Ante este cuadro de situaciones de más estaría decir que ante esta característica tan emocional que la evaluación evidencia, las matrices de evaluación como instrumento técnico no vienen a negar o a poner afuera dicha cualidad, sino mas bien a indicar criterios y a describir los diferentes niveles esperados sin adjetivar al alumno, para precisamente preservar y respetar aquella esfera más íntima y sensible del sujeto que está siendo evaluado.

Entre matrices y escaleras

En toda enseñanza, explícita o implícitamente, subyace una ideología. La manifestación de un determinado posicionamiento ante el saber que emerge de los discursos expositivos o de las diferentes estrategias áulicas aplicadas por un docente es en forma más o menos directa el correlato de un programa o planificación preestablecidos. Dicho programa como lineamiento enuncia en gran medida cual es el enfoque ideológico que se pretende asignar a un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este presupuesto que implica una planificación previa indudablemente necesita de una serie de herramientas para corroborar si es necesario modificar estrategias durante el desarrollo de una cursada en pos de algún determinado propósito. Es entonces, donde el instrumental de evaluación aparece en gran y útil medida como el instrumento de gestión y diagnóstico de dicho presupuesto. Pensando en una matriz como aquello que precede a otra forma, conteniéndola hasta el momento en que el producto de su gestación adquiere cierta autonomía, es que definir a una matriz de evaluación solamente como una tabla de doble entrada en la que se asignan indicadores de criterios con sus respectivos descriptores de valor sería desperdiciar la gran riqueza que el conocimiento en su construcción genera. Es entonces cuando una herramienta adquiere entidad, cuando se convierte en el interlocutor más transparente entre lo preestablecido desde un contenido y las formas más o menos óptimas en que ese contenido se enseña, para convertirse luego en un saber devenido en palabra y acción.

Es a partir de un análisis exhaustivo de la planificación que el docente determina mediante una serie de criterios propios cuales son los aspectos más significativos de ese cuerpo de conocimiento y es en esta discriminación

donde la posición del docente se manifiesta.

Posiblemente aquí radique el valor de lo instrumental, ya que más allá de expresar un criterio se está declarando el modo con que ese criterio es concebido y es en esta transparencia donde la herramienta se hace confiable, aportando así elementos para una interpretación significativa en donde la evaluación pueda convertirse objetivamente en una autoevaluación más reflexiva.

Para quienes consideren a los procesos de enseñanza y aprendizaje como una construcción colectiva y consensuada, las matrices de evaluación se presentan como una alternativa de validación altamente democratizada de dichos procesos. En asociación a ello bien valen los aportes de Alicia R. W. de Camilloni (1998) cuando expresa: “La actitud del docente frente a la evaluación deberá ser abierta, coincidiendo con su teoría de la enseñanza. Si se está de acuerdo con la idea de que, al enseñar, el docente no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la única voz a escuchar es la del propio docente sino que hay que dar lugar a la voz del alumno, esto es, a la manifestación de su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo en el proceso de evaluación debe encontrar el alumno un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva.” (Camilloni, 1998, pág. 5) Lo más trágico en una evaluación no sería haber descartado algún criterio en relación a un contenido, sino no haberlo contemplado, es entonces en esta apreciación que posiblemente se describa el sentido de utilizar matrices de evaluación como un instrumento de inclusión. Muchos son los atributos positivos que estas herramientas brindan al momento de acreditar un saber, economía de tiempo, objetividad, credibilidad, pero fundamentalmente poseen una gran capacidad de contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo así que sus actores tomen conciencia del propio hacer, en relación a sí mismos y a la totalidad que los involucra.

En cierta medida la función de una evaluación también radica en su capacidad para cerrar ciclos dentro de un determinado proceso que generalmente se presenta como gradual y escalonado. Es allí cuando las escaleras de *feedback* surgen como un instrumento de devolución sólido para sostener o apuntalar la fragilidad de aquello que, como nuevo hacer, va construyendo un aprendizaje más amplio aún.

Nuevamente aquí, el docente aparece como un intérprete que posee la capacidad para discriminar aquellos aspectos que están más vinculados a lo emocional, a lo cognitivo y a lo procedimental desde la individualidad del alumno en relación a su propio trayecto y al de su grupo. No es tarea fácil para el docente estimular a sus alumnos en un aprendizaje que se plantea como ascendente, a escalar peldaños sin dudar qué tanto tendrá de certero ese próximo paso a dar. La palabra que como consejo, mediante este tipo de mecanismos de evaluación suele ser tan determinante, más que nunca debería ser una palabra clara y contextualizada, alejada de toda adjetivación aduladora, o en el peor de sus defectos de una categorización castradora.

No estaría de más recordar que toda escalera de *feedback* cuenta con tres peldaños imaginarios, en uno se depositan opiniones en relación a talentos, capacidades y

competencias como fortalezas personales del alumno, en un segundo escalón se ubican aquellos aspectos que el docente en su devolución consideró con un error, debilidad o carencia en el desempeño del alumno y en un tercer escalón el docente indica y orienta sugiriendo una acción.

Quizás al momento de calificar, con la determinación que conlleva la acreditación de un saber que está siendo avalado, es que el cierre de un proceso de evaluación no debería dejar aristas profusas, ya que como en todo contrato, la letra se lee más nítidamente cuando la honestidad gobierna, fundamentalmente cuando se ponen en juego aspectos tan personales como la elección de una profesión, que desde la vocación no hace otra cosa que poner en acto el deseo de aquél que la eligió.

La evaluación y ese eterno resto que se pierde

Si se considerará al proceso de enseñanza como un mensaje a transmitir por parte de un emisor representado en este caso por el docente, a una serie de receptores representados por los alumnos, seguramente sería bastante sencillo aplicar determinados modelos de evaluación que de manera cuasi automática pudieran medir con exactitud correctiva los ruidos o interferencias que en este esquema se puedan suceder. Ahora, si le sumamos a ese supuesto receptor su capacidad interpretativa, seguramente pensar en un simple esquema de emisor-canal-receptor ya no alcance. Cuando ese mensaje emitido pierde su naturaleza indicadora para cargarse con las diversas significaciones con que sus receptores puedan interpretarlo es cuando algunos presupuestos sobre aquello que se consideraba como medible en una evaluación se desdibujan. Posiblemente esta idea comulgue con las palabras de Umberto Eco cuando dice “...el receptor transforma la señal en mensaje, pero este mensaje es todavía una forma vacía a la que el destinatario podría atribuir significados diferentes según el código que aplica.” (Eco, 1995, p. 186)

Entonces, ante la consideración del código como un factor determinante en todo esquema de comunicaciones es que nuevamente sería apropiado considerar a la evaluación como un instrumento de cotejo indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje que recurran a la construcción comunitaria como principio. Porque precisamente es en el código donde lo que se dice se hace común, se consensúa y es allí donde la evaluación debe ser respetuosa, apelando a la escucha y a la dialéctica como eje rector. Una evaluación que no puede apreciar la interpretación desde la multiplicidad de miradas pretendiendo de este modo universalizarla, indudablemente no estará contemplando uno de los atributos más valiosos de quien aprende, aquello que ya sabe.

De este juego de roles representados por la evaluación, por el docente, por el alumno, por el conocimiento y por tantos otros roles que se podrían asignar a los diversos actores que protagonizan el recorrido que la educación formal hoy por hoy propone, es que nunca se debería negar la naturaleza constructiva que todos estos actos demandan en pos de un aprendizaje profundo. Contextualizar para construir, interpretar para mejorar, enseñar para comprender, nada se aprende cuando aquello que se enseña no adquiere sentido. Es allí donde la evalua-

ción debe actuar en consecuencia a un enfoque, a un posicionamiento, siendo una parte articulada al resto de estrategias, lenguajes, normas y tantos otros factores que hacen a la experiencia áulica.

Tratando de arribar así a una conclusión, es que las palabras de Miguel Ángel Santos Guerra al decir “Elegir como objeto de evaluación una experiencia modélica con el fin de presentarla como prototipo y representación de toda la realidad es un modo de poner la evaluación al servicio de intereses bastardos” (Santos Guerra, 2000, pág. 74), vienen a describir con contundencia el compromiso y la responsabilidad inmensa que le corresponde a un docente cuando debe adoptar el rol de evaluador.

Indudablemente en la complejidad de las relaciones humanas, más aún cuando estas se producen dentro de la dinámica que implica el trabajo en grupo, al momento de evaluar determinados criterios es muy probable que por diversas y válidas razones otros queden afuera. Indudablemente el recorte es parte constitutiva de todas las formas de evaluación, pero tampoco cabe duda que ante una mirada amplia y criteriosamente desprejuiciada del contexto, dicho recorte en su origen constructivo será mucho más útil a los procesos de enseñanza y aprendizaje que pretendan evaluar desde la equidad.

Referencias bibliográficas

- Camilloni de, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (1995) *La estrategia de la ilusión*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor, Lumen.
- Santos Guerra, M. (2000) *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: The intention of the following article is positioned from a reflexive look on those instrumental aspects that any evaluation transports. The above mentioned aspects will be approached from certain tools like the counterfoils of evaluation

and the stairs of feedback, emphasizing fundamentally on his great power of clarification before the processes of education and learning.

From this place it will be investigated on its qualities while tool that it annotates and subdue in words that the teachers evaluate as learning. Also it will be explored on his great contribution in relation to the descriptive thing as explicit manifestation of a certain pedagogic approach.

As a conclusion, beginning from the idea that every speech, even the pedagogic one, presents a great quota of polisemia there will be tried to rescue this way the importance of the instrumental thing depending on the construction of a solid support and a democratic one as a reason of the above mentioned speech.

Key words: counterfoils of evaluation – stairs of feedback – learning – education – evaluation.

Resumo: O propósito do seguinte artigo se posiciona desde uma olhada reflexiva sobre aqueles aspectos instrumentales que toda avaliação implica. Ditos aspectos serão abordados a partir de certas ferramentas como as matrizes de avaliação e as escadas de feedback, enfatizando fundamentalmente sobre o grande poder de esclarecer ante os processos de ensino ea aprendizagem.

A partir daqui podemos perguntar sobre suas qualidades em tanto ferramenta que acota y devela em palavras o que os professores avaliados como de aprendizagem. Também ser explorada a sua grande contribuição em relação à expressão descritiva e explícita de uma abordagem pedagógica.

Como conclusão, partindo da ideia de que todo o discurso, inclusive o discurso pedagógico, apresenta uma grande quota de polisemia se tentará resgatar assim a importância do instrumental em função da construção de um suporte sólido e democratizador como fundamento de dito discurso.

Palavras chave: matrizes de avaliação – escada de feedback – aprendizagem – ensino – avaliação.

(*) **José Luis Grosso.** Diseñador en Comunicación Visual (1998. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Diseño Visual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Evaluación: proceso de enseñanza-aprendizaje

Valeria Delgado (*)

Resumen: El objetivo de este ensayo es reflexionar y realizar una mirada sobre evaluación. Se abordará la evaluación en relación con las prácticas docentes y las implicancias en el aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta diferentes puntos de vista e instrumentos que tienen los docentes para realizar una buena devolución y acreditación de lo evaluado. Trabajando además de manera constructiva el error. Para lo cual, es condición indispensable recalcar la complejidad de la evaluación educativa que a menudo se simplifica, a través de un proceso de medición de resultados, prestando una escasa atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fecha de recepción: agosto 2011

Fecha de aceptación: octubre 2011

Versión final: diciembre 2011