

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL SUPERIOR.

Si pienso la evaluación, ésta es mi experiencia y éste es el desafío¹.

Narrativa de Ana Ingrid Mavrich²

Venía todo bien; pero...eso sí, mientras caminaba rumbo a la Facultad de Derecho para rendir el primer examen final, mi rezo sólo tenía un contenido: ¡que me toque la tres! ¡que me toque la tres! No era que el resto del programa no estuviera bien estudiado, lo que ocurría era que la tres... ¡me encantaba! Era la unidad de Filosofía del Derecho, allí estaba el tema del lenguaje, allí estaba la reflexión sobre el hombre como un zoon politikon, la referencia a los clásicos y a la historia, el esencialismo y convencionalismo, los iusnaturalistas y los positivistas..., era la unidad en la que podía compartir con los docentes todo lo que había profundizado y reflexionado sobre el derecho, sus fines, sus valores, su método. Tenía dieciocho años y una gran avidez por aprender³.

Saco bolilla:...¡la tres!... ¡qué alegría! Me siento a hacer capilla, relajada y feliz. Inicio mi examen, ellos escuchan, ellos callan, él asiente de vez en cuando inclinando su cabeza y moviéndola como perrito de automóvil...

La profesora titular interrumpe con un: ¡Usted ha estudiado de memoria!⁴

La profesora comienza el interrogatorio.

La profesora pregunta inquisitiva, enajenada... yo contesto reflexiva, ejemplificando, relacionando con otros puntos del programa...

La profesora interrumpe nuevamente y lanza nerviosa la pregunta con la que, mucho más tarde reflexioné, ella hubiera disfrutado que me desbarrancara:

- Deme ejemplos de términos equívocos⁵; pero, ¡ojo!...-continúa antipática y molesta... ¡ni se le ocurra decir “gato” que es el ejemplo que **“YOOO...”** les dí en clase! Y yo, que no podía creer la pesadilla que significaba ser evaluada en la universidad, contesté ingenuamente (y aún no sé cómo se me ocurrió semejante ejemplo en aquél momento): “**auto**”⁶ :

¹ Adaptación de la narrativa presentada a la ESLE de Universidad del Aconcagua para aprobar el curso de “Evaluación de los aprendizajes en el nivel Superior”, dictado por la profesora Alicia Caporossi en 2009.-

² Abogada. Escribana. Mediadora. Profesora Adjunta a cargo de Cátedra de Introducción al Derecho de la FCJYS (Sede central de la Universidad de Mendoza) y de Derechos Reales, Intelectuales y Registrales de la FCJYS (Subsede San Rafael de la Universidad de Mendoza). Profesora Adjunta de la Sede Central. Profesora Titular de Derecho Notarial y Registral II de la Carrera de Escribanía de la FCEYJ de la UDA, Profesora Titular de Derecho Privado I de la Carrera de Contador Público Nacional y Perito Partidor de la UNCuyo. Profesora de seminarios de grado y de posgrado universitarios y en Colegios Profesionales. Profesora Especialista en Educación Superior. Maestrando en Educación Superior y Doctorando en Derecho.-

³ Y un sobrenombre que me había dado mi gran maestro de Filosofía de la Facultad, el Prof. Dr. Nolberto Espinosa, “la filósofa”, me lo decía golpeando suavemente la palma de su mano en mi cabeza.

⁴ ¿por qué hizo esa apreciación? Es algo que aún hoy me resulta inentendible, estimo que el lenguaje le resultó lejano al que normalmente escuchaba en alumnos de Primer año.

⁵ Terminología de Aristóteles para designar lo que hoy llamamos ambigüedad semántica.

⁶ El ejemplo debe haber surgido naturalmente de una adolescente con una intensa vida cultural, con excelentes profesores de literatura en la secundaria, con una biblioteca que- sumando ejemplares de padre y madre y los propios de los hijos-, alcanzaba, quizás, los dos mil ejemplares, una adolescente con debates de filosofía en el hogar; preparándose en un nivel Terciario para ser catequista; profesora, desde los quince años, de pintura; integrante de un grupo de música antigua en el que se hacía historia del arte, integrante del Cuerpo de danza contemporánea de la Asociación Filarmónica de Mendoza... en fin alguien que, de ninguna manera había hecho un aprendizaje interesado sólo en la acreditación, o la

- por los “vehículos”, y,
- por las obras teatrales sacramentales de la Edad Media, que se representaban en los atrios de las iglesias para explicar los sacramentos de la fe.

Silencio absoluto en el aula.....Retumba el rugido feroz...

–**AH... ¡PERO QUÉ EXQUISIIITA⁷ QUE SE NOS HA VENIDO!**...- trueno feroz- (mientras **ella**, la profesora- la “MEDIADORA”, la “DOCENTE”, la “EDUCADORA”- empuja violentamente su silla hacia atrás...., y la estudiante, (yo), abre los ojos espantada y se encorva casi -sólo casi- vencida espiritualmente en la contienda).

El examen continúa con el adjunto, quien quiere mostrarle a la titular que aprendió muy bien cómo tratar a los alumnos en las evaluaciones ¿...?⁸

Cuando terminó el examen mis compañeros me felicitaron por el examen ¿¿¿??ííí!!! ...

Pero ¿acredité?...Sí, acredité; mas la calificación fue absolutamente arbitraria: un cuatro (4), ¿un cuatro? Sí, un cuatro en una evaluación a la que docentes concientes de lo que significa evaluar, y responsables éticamente de su función evaluadora, posiblemente hubiesen calificado con un Diez felicitado, entre algunas pocas razones: por el manejo de la terminología de la materia, el alto nivel de la expresión, la profundización con elementos innovadores de los contenidos del programa, los ejemplos, la resolución de problemas, las continuas relaciones, comparaciones y juicios de valor emitidos por el /la estudiante...

Llegué llorando a mi casa, quería abandonar la carrera, fueron mis compañeros, no sólo las dos compañeras de estudio, sino los/las demás estudiantes que presenciaron el examen, los que pesaron para que continuara, ellos también me habían evaluado, durante los meses de cursado de la materia, los meses de estudio y durante la instancia examinadora, ellos evaluaron el actuar inapropiado del Tribunal examinador, ellos evaluaron justamente, ellos me animaron porque observaron un trato y una nota injustos.

Nunca había tenido una mala experiencia personal en las evaluaciones, sí había sentido, vergüenza ajena y hasta dolor en el alma, cuando maestros y profesores maltrataban a los alumnos, o los insultaban encasillándolos despectivamente en una categoría⁹

reproducción irracional de saberes, a mí me gustaba estudiar, aprender y comunicar. En esa ocasión fui desconocida como sujeto deseante y fui menospreciada.

⁷ Favor de leer la frase deteniéndose suficientemente en la palabra exquisita, sobre todo en la segunda i, y elevando de modo “in crescendo” el tono de voz en esa palabra; pero, por sobre todo en esa i, a la que debe pronunciarse como dando un latigazo.

⁸ O sea, continúa el suplicio con el mismo “modus operandi”: el profesor menosprecia no sólo al “alumno” sino a lo que el alumno ha estudiado, el alumno toma conciencia del poder arbitrario del examinador, se esfuerza por contestar todo correctamente; y si lo logra -porque preparó muy bien la asignatura, porque estudió para aprender, porque tantos años de estudio fueron agregando conceptos y términos a su léxico, y despertaron su capacidad de análisis, de síntesis, de relación, de juicio crítico, etc. - ese logro produce un efecto inesperado: descontrola al examinador (vaya a saber por qué) de manera tan evidente, que una gran tristeza y desaliento invade, de un modo avasallador, a la víctima.

⁹ Aún resuena en mis oídos el “cabeza de alcorneque” con que calificaba insistentemente la señorita B...., de las materias duras de sexto y séptimo grado, a “C...” alumno respecto del cual los compañeros teníamos claro que si bien no era muy aplicado con los deberes, distaba mucho de ser un “cabeza de alcorneque” pues su creatividad lo mantenía interesado en cuestiones distintas de aquellas que esa maestra entendía indispensables; se destacaba en otras y su ingenio era fascinante...mi pobre C. ¿qué habrá sido de tu vida? ¿logró arruinarte el rótulo infame?

En la interesante propuesta de la Profesora Liliana Caporossi: “construir una narrativa acerca de nuestra propia experiencia y visión de la evaluación”, al pensarme como evaluadora, reconozco que la evaluación fue siempre una preocupación en mi labor docente; pero que me manejaba intuitivamente tomando como modelos a mis propios maestros y profesores y a mis compañeros de trabajo, algo me decía que tenía mucho por aprender y que era y/o podía llegar a ser para mí, la parte más difícil de la enseñanza. Hoy, al mirarme como evaluadora, me doy cuenta que:

1. Mi preocupación por la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior, comenzó siendo alumna, especialmente a partir de la desgraciada primera experiencia que narré.
2. El foco de atención sobre la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior no ha sido el mismo durante mi labor docente.

1. Mi preocupación por la evaluación comenzó siendo alumna:

Como estudiante universitaria aprendí¹⁰

- que los aprendizajes podían ser bien o mal evaluados por los docentes,
- que los pares podían evaluar, y lo hacían aún mejor que los docentes,
- que el primer evaluador podía y debía ser uno mismo – el estudiante-,
- que los profesores “deben autoevaluarse evaluando”, y,
- que la “nota” es algo distinto del proceso de evaluación y puede llegar a ser muy arbitraria.

Intuía así que: evaluar no es lo mismo que calificar y que la evaluación de los aprendizajes es “campo y problema”¹¹ diferente de la medición de los aprendizajes (acreditación o certificación).

En el año 2003, en un Congreso sobre Didáctica organizado por la Universidad Nacional de Cuyo, encontré, por primera vez, un lugar de reflexión con colegas en el taller “¿Evaluar es lo mismo que calificar?” a cargo de la profesora Mirta Bonvecchio de Aruani, y allí comenzó mi aprendizaje formal sobre la importante cuestión, hasta entonces, ignoraba cualquier precisión terminológica y carecía de todo fundamento teórico.

¿Cómo puede ser que algo de relevancia innegable se mantuviese en la penumbra de mi formación docente?¹² Mi caso no era único, mi caso era producto de una realidad que con, gran claridad, expresa Edith Litwin (1998)¹³: “Reconocemos a la evaluación integrando el campo de la didáctica, definida como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza. En dicho campo, algunas dimensiones como el contenido y el método han sido centrales en tanto las ideas y prácticas de la enseñanza se han configurado en torno a ellas. **Otras cuestiones como el currículo, las estrategias y la evaluación, si bien formaron parte de la agenda clásica de la didáctica y se consolidaron como categorías del debate didáctico, no tuvieron ese rango de centralidad**”¹⁴ Es decir la

¹⁰ Desde mi primer y traumático examen que ya relaté.

¹¹ LITWIN, Edith, “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” en *la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*” 1º Edición, Argentina, Paidós, 1998 (pág. 14)

¹² Era egresada como bachiller con orientación docente, había concluido mi especialización en docencia universitaria y terminado el cursado de la maestría (las materias aprobadas) y había procurado no perder cuanto curso de formación docente realizaban en las universidades.

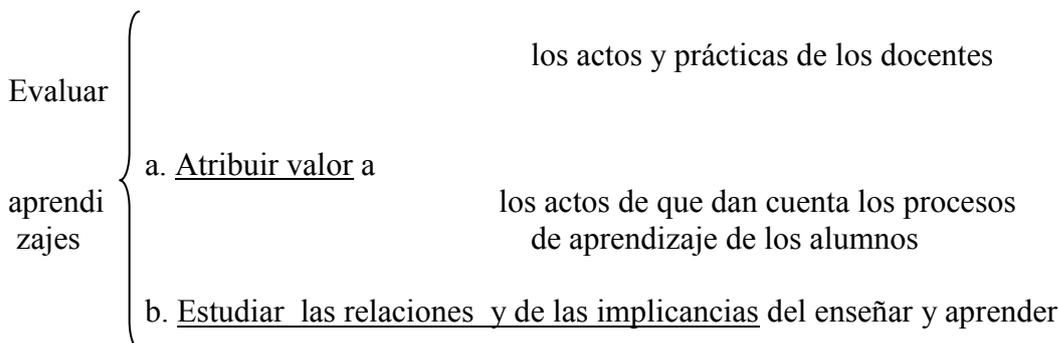
¹³ IBIDEM LITWIN, Edith, (pág. 11-12)

¹⁴ El resaltado es mío.

evaluación, aún siendo parte de la didáctica, se mantuvo fuera del foco de atención de los pedagogos.

¿Qué es evaluar?

“...La evaluación es parte del proceso didáctico...”¹⁵, en el mismo sentido se ha afirmado: “La evaluación es un proceso y está en un proceso, es un sistema y está en un sistema”¹⁶ “...que implica para los alumnos una toma de conciencia de los aprendizajes aprendidos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de las enseñanzas en esos aprendizajes”¹⁷



ENSEÑANZA ---- APRENDIZAJE

Binomio inseparable si evaluamos aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes debería implicar siempre “ el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas”¹⁸ pero, las relaciones generadas por el “ binomio enseñanza –aprendizaje “ se han visualizado de un modo limitativo, restringiéndolo sólo a la medición del aprendizaje, de modo tal que se ha tratado a la evaluación como sinónimo de calificación, de acreditación, de certificación. Evaluar es mucho más que medir.

2. El foco de atención sobre la evaluación no ha sido el mismo durante mi labor docente

Desde el inicio en mi carrera docente dentro de la educación superior (que comenzó como alumna ayudante hasta ser, en la actualidad, adjunta en unas cátedras y titular en otras), los interrogantes que la evaluación me plantea han ido variando.

Inicialmente el gran peso de la evaluación era para mí: el “qué evaluar”, en etapas posteriores el acento ha ido inclinándose hacia el “cómo evaluar” y “cuándo

¹⁵ IBIDEM LITWIN, Edith, (pág. 11)

¹⁶ ZABALZA, Miguel, *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea, 1991, citado por BONVECCHIO DE ARUANI, Mirta y MAGGIONI Beatriz E. (colab.) en *Evaluación de los aprendizajes*, Argentina, coedición Universidad Nacional de Cuyo y Ediciones Novedades educativas, 2004 (pág. 57) autoras que a partir del análisis de esta afirmación de Zabalza proponen una señalización de las fases del proceso de evaluación y su desarrollo en distintos pasos.

¹⁷ Op. cit. nota 7 LITWIN, Edith (pág. 11)

¹⁸ Op. cit. nota 7 LITWIN, Edith (pág. 14)

evaluar”, es después de estas reflexiones sobre la evaluación que hicimos en la Universidad del Aconcagua en que se impusieron de modo demoledor el “para qué evaluar” y el “por qué evaluar”.

a.- “qué evaluar”:

En el inicio de mi carrera docente, trabajaba con los alumnos muy pocos temas del programa de Derechos Reales, Intelectuales y Registrales) difícil asignatura de Cuarto año de la carrera de Abogacía, había una dualidad muy marcada entre las clases y los exámenes finales. Los encuentros pedagógicos eran altamente positivos (dialogábamos, intercambiábamos roles, resolvíamos casos, hacíamos analogados, recurría a diversos protocolos de evaluación y algunas estrategias mediadoras sorprendían al grupo pues el juego¹⁹ era la herramienta no sólo de aprendizaje sino de evaluación de los aprendizajes. Pero, para mí, era otro mundo cuando la evaluación se desarrollaba en los exámenes finales constituyendo el Tribunal examinador, pasé por periodos de verdadera angustia, atormentada por no saber “qué” preguntar, cómo preguntar pues la sola presencia del resto de los profesores me ponía en blanco, esperaba aterrorizada el momento en que el titular me dijera: “-Doctora, pregunte por favor.”(posiblemente porque hace veinte años era conciente de la muy limitada la extensión de mis qué, y, estaba muy preocupada por los contenidos de la asignatura, no podía evaluar lo que ni yo misma sabía, sumado al temor reverencial que me hacía presumir que los “capos” de la cátedra pensarán que no era digna de integrar ese Tribunal-²⁰).

b.- ¿cómo y cuándo evaluar?

Superado el “qué” puse el acento en el “cómo”, y allí se impone la visión de la evaluación como un proceso formador y formativo, en el que sin desechar el “qué” (que influencia innegablemente el “cómo” desde la metodología, estrategias y protocolos de evaluación) el desafío consiste en la intervención adecuada y oportuna para lograr el aprendizaje. Evaluar desde la complejidad, evaluar desde la creatividad, considerar que en la evaluación deben intervenir todos los sujetos del proceso educativo, validar los protocolos aceptando humildemente la coevaluación de los compañeros de cátedra, evaluar en el momento oportuno.

¹⁹ Por ejemplo, a raíz de la sinceridad de unos alumnos que no habían estudiado una sentencia sobre la que debían ser evaluados, decidí reemplazar el protocolo que llevaba impreso por el juego del “teléfono descompuesto”, este juego permitió que una parte de los alumnos que habían estudiado coevaluaran a los otros que iniciaron la transmisión del mensaje y que, también habían estudiado. Los que se anoticiaron del caso en el aula y transmitían distorsionadamente el conflicto, el fallo o sus argumentos luego contrastaron su aprendizaje con el auténtico, resaltando las diferencias y analizando los errores, por último todos prepararon una narrativa de lo aprendido incluyendo citas expresas del texto de jurisprudencia en sus partes importantes, narrativas que luego compartimos en un coloquio final. Entre las transmisiones y retransmisiones del mensaje, las sucesivas coevaluaciones, la narrativa con cita textual y el coloquio final todos los/las estudiantes aprendieron el fallo, comprendieron las dificultades no sólo de un tema tan importante como el de “ las consecuencias jurídicas que tienen entre vecinos la generación de ruidos molestos que exceden la normal tolerancia” , debieron expresarse oralmente y por escrito, vivieron -en carne propia- las dificultades de la comunicación);pero, además los alumnos realizaron una experiencia de metacognoscimiento (viéndose a sí mismos y a sus compañeros aprendiendo en un clima alegre pero exigente) y por último trabajaron la autoevaluación y la coevaluación. Yo heteroevalué esa actividad y a mi vez fui evaluada por mis superiores sorprendidos de la claridad con que los alumnos se desempeñaron en los exámenes finales cuando tocaba ese tema (inmisiones inmateriales del artículo 2618 del Código Civil) pues los estudiantes podían resolver creativamente situaciones análogas, o variar la resolución si se modificaban datos del conflicto.

²⁰ Recuerdo los insomnios antes de cada mesa- mientras fui adscripta y JTP- estudiando qué preguntas podía hacer y cuál era la respuesta correcta, pues infaltablemente el titular interrogaba-¿Dra. Quiere preguntar algo?

Confirmé el desafío ético que debe iluminar cada evaluación. Siempre ha sido una preocupación la equidad y el respeto al educando; pero el Curso que ahora trato de acreditar con esta narrativa, me impactó al recalcar la proyección de la evaluación mucho más allá del nivel de grado o posgrado en el que enseñamos, más allá de la propia profesión, su proyección innegable -de la que hasta ahora no había sido conciente- es en la propia humanidad de las/los estudiantes y puede avanzar hasta ámbitos personales que no tuvimos en cuenta al “dar” nuestra clase²¹.

Para esta etapa en la historia de mi evolución evaluativa me parece importante reflexionar ayudada por las preguntas sugeridas por la Profesora Alicia Caporossi acusando, en la medida en que esta narrativa lo exija, el impacto –siempre positivo y desafiante- que el curso de Evaluación de los Aprendizajes en el Nivel Superior ha ejercido sobre mi actividad docente.

¿Cómo evalué durante el año?

He procurado que la evaluación sea formativa, de hecho –sobre todo a partir del curso de evaluación de los aprendizajes intensifiqué las puestas en común de acierto y desaciertos a fin de reflexionar críticamente sobre los resultados. He notado que, esto ha servido para mejorar aspectos formales de los exámenes que luego influirán en la profesión (por ejemplo el detalle de firmar los exámenes al final y escribirlos con letra clara, va formándolos para asumir su trabajo, rubricando el producto de su esfuerzo pero además creándoles un hábito que, de no existir podría incluso determinar la nulidad de algunos instrumentos jurídicos) y, mejorar, además, aspectos materiales (son mas adecuadas y mejor argumentadas las respuestas por la adecuada aprehensión de las consignas, etc.)

¿Cómo elaboré el protocolo?

Salvo para la cátedra en la que soy Titular en la Escuela de Lenguas Extranjeras (ESLE) de la Universidad del Aconcagua (UDA), los protocolos sólo son escritos para algunos prácticos o parciales y excepcionalmente para los finales, pues en ambas universidades en las que me desempeño, prevalece la oralidad de los exámenes. En el caso de la ESLE de la UDA la propia asignatura (que prepara a los traductores para la comprensión y traducción de instrumentos jurídicos relacionados con el Derecho Público) exige un gran dominio de la lengua escrita, las instancias evaluadoras siempre incluyen de manera principal o accesoria un protocolo “escrito”.

He elaborado protocolos muy variados, incluyen preguntas cerradas y abiertas, análisis de casos en los que se deben identificar los datos, los conflictos, las posibles soluciones, los procedimientos para llegar a esas soluciones, se pide a los alumnos que valoren, relacionen, redacten, elaboren ejemplos, elaboren y/ completen cuadros de doble entrada, diagramas de árbol. Cuando se incluyo relacionar con flechas, completar o cualquier forma relativa a opciones múltiples siempre deben justificar su elección (incluyéndose como criterio de evaluación, que las respuestas o justificaciones contradictorias serán anuladas)

He recurrido a la validación de protocolos, entregándolos para que mis compañeros de cátedra los analicen y los critiquen constructivamente.

²¹Respecto del “...”dar” la clase” aquí quisiera repetir el homenaje a una de mis docentes preferidas en la Carrera de Especialización Docente -que completé en la Universidad de Mendoza- La profesora de Didáctica Delia Vivante quien en sus clases nos comentaba que ella prefería la terminología de los chilenos que en vez de “dar” dicen “hacer”, “hacer” que también utilizan los/las estudiantes pues la clase es algo que se construye entre todos los sujetos presentes en el aula.

En cuanto a la proyección impensada, causó gran impacto en mí la anécdota de la Profesora Alicia Caporossi y la ex alumna que ya mayor la paró en la calle y en los breves comentarios que le hizo mostró que no volvió a repetir la historia de su infancia, ella no tenía una pareja golpeadora, ella se hacía valer como persona.

Desde el curso de Evaluación de aprendizajes en el Nivel superior incluyo de modo muy detallado los criterios de evaluación, y antes de iniciar el examen los he reflexionado con los/las estudiantes para que se hicieran concientes de ello.

¿Cómo fue el proceso?

El proceso fue continuo, en el sentido de que no fue sólo un acto final del de la unidad y/o del “cursado” de la materia.

El proceso estuvo y está dado “al servicio del aprendizaje”.

He recurrido y recurro a evaluaciones con instancias grupales, individuales y generales

Se ha hecho conciente en los alumnos la importancia de la continuidad en el proceso y en que ellos no deben pasivos en el mismo, después de todo asiste la razón al profesor Álvarez Méndez cuando sostiene²²: “La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser también el momento en el que, además de las adquisiciones, también afloran sus dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas. Ocultarlas es una artimaña por las que se paga un precio muy alto en los grados posteriores, o en futuro. Expresarlas..., abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, que-se-está-formando.”

¿En el plan de la cátedra se especifica la concepción de la evaluación, los criterios de evaluación y los instrumentos que se utilizarán?

En un sincero mea culpa, debo reconocer que, en el plan de ninguna de las cátedras a las que pertenezco, se especifica la **concepción de la cátedra sobre la evaluación**. Sin embargo en las evaluaciones al tratar con los/las estudiantes sus errores, al entablarse el diálogo evaluativo e incluso al explicarles a los/las estudiantes las razones de la no acreditación surge claramente que, en ninguna de las cátedras hay un enfoque positivista o reductivista de la evaluación en el que prima, al decir de ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel,²³ una racionalidad técnica o instrumental, sino que prevalece una concepción de racionalidad práctica y crítica”...caracterizada por la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos...”²⁴ Una evaluación formadora muy lejos de la de medida o sanción. Tomo ahora, como un desafío explicitar claramente la concepción de valuación en programa y planes de las asignaturas .

Con respecto a los **criterios de evaluación**, en algunos de los programas (tres de cinco) se incluyen criterios de evaluación; pero, luego del taller sobre Evaluación en el Nivel Superior (ESLE de la UDA) considero que son insuficientes y en algunos casos hasta inapropiados (por ejemplo el de focalizar sólo el logro de un sesenta por ciento del porcentaje total) .

En cuanto a la **especificación de los instrumentos que se utilizarán para evaluar** entiendo que no es la adecuada, pues no ha sido regular, la mayoría de las veces se ha “sorprendido” a los alumnos en cada evaluación. Modificar esta inadecuada conducta es algo que pretendo cambiar desde el curso realizado en la ESLE.

¿Las/los estudiantes están informados del proceso de evaluación?

²² ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Ediciones Morata, S. L., 2001(pág.13) al referirse al rasgo democrático de la evaluación.

²³ ibidem(pág. 12)

²⁴ ibidem (pág. 12)

Entiendo que, si bien, las/los estudiantes están informados, esa información no es la suficiente, desde el taller con la profesora Alicia Caporossi he llevado a las clases el tema de la evaluación y ha mejorado la disposición los alumnos y los resultados del aprendizaje. He tratado de introducir la reflexión sobre la evaluación sobre todo desde el metaaprendizaje de las/los estudiantes ayudándoles a que en todo momento se vean a sí mismos aprendiendo. Me he mostrado más accesible y paciente ante las consultas de los alumnos respecto de los protocolos.

c.- “por qué y para qué evaluar”

Estas preguntas tienen que ver con la naturaleza y sentido de la evaluación en la educación, las respuestas a estas preguntas van íntimamente relacionadas con el conocimiento, y así Álvarez Méndez sostiene que: esclarecida la naturaleza del conocimiento “...la evaluación debe ajustarse a ella si quiere ser fiel y mantener la coherencia epistemológica que le dé consistencia y credibilidad prácticas, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas. La interpretación y la lectura que del conocimiento hizo el positivismo no es la misma que hizo la nueva sociología o hermenéutica o la teoría crítica. De estas corrientes filosóficas surgieron cosmovisiones diferenciadas del conocimiento y concepciones curriculares contrarias que concretaron aquellas ideas”²⁵ Así:

- el positivismo, que sólo ve datos o hechos ajenos a los sujetos y pretende un tratamiento neutro de los hechos, se transforma a la pedagogía en una “pedagogía por objetivos (interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículo)”²⁶ lo único que se evalúa son los objetos de conocimiento, el docente es el único productor de conocimiento y el/la alumno/a (los no iluminados) sólo es receptor pasivo que acumula información. ¿Cómo se evalúa? “Sólo” por tests objetivos cuyos resultados “sólo” miden.
- La hermenéutica, la teoría crítica, la epistemología genética, el constructivismo y ahora la visión de la sistémica funcional surgen de concepciones del conocimiento como construcción histórica y social en las que el sujeto que aprende es partícipe activo en la adquisición del conocimiento. Hay una racionalidad práctica y crítica. Quien educa no es un mero transmisor de información, ni quien aprende sólo se informa, hay formación, hay intervención motivadora del docente, y entonces la evaluación ya no podrá consistir en que el alumno sólo marque con cruces un test formulado objetivamente. En esta visión crítica, no positivista “Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar...”²⁷ y entonces la evaluación deberá ajustarse de modo tal que el alumno explique, argumente, pregunte, delibere, discrimine, defienda sus propias ideas y creencias.

¿Y cómo concluir esta narrativa?

El camino ha sido largo e intenso, las reflexiones que despertó la Dra. Alicia Caporossi (y para las que acercó una muy interesante bibliografía) se enriquecieron por

²⁵ ibidem (pág. 27,28)

²⁶ ibidem (pág. 28)

²⁷

los comentarios, las anécdotas y los interesantes aportes que hicieron todos los compañeros.

Los trabajos en grupo de la última jornada, en los que intentamos delinear las narrativas, fueron parte de un dignísimo broche de oro, por diversas razones:

- Fue muy motivador compartir las narrativas de otros lugares del país
- me sorprendió que, integrando el grupo con dos bromatólogas profesoras de Química y una profesora de Portugués (¿qué podría haber más alejado de la enseñanza del derecho?), cuando analizamos nuestros protocolos todos tenían una construcción similar, y nos habíamos planteado idénticos interrogantes.
- me admiró la diversidad y visión creativa de todos al proponer la dinámica de sus narrativas.
- la creatividad de los grupos y la no repetición de proyectos de trabajo me inspiró para tareas con mis educandos.
- la escucha atenta de la profesora de los proyectos de narrativas que se formularon en la ESLE, su forma silenciosa y respetuosa de sintetizar las propuestas esquematizándolas en la pizarra-sin interrumpir al grupo expositivo dando luego sus consejos en particular y retomando todas las intervenciones personales y grupales valorizando a los presentes, mostraron de modo práctico cómo se evalúa de forma democrática, motivadora, formadora, y negociadora.

Inicié mi narrativa con la sentida exposición de mi primera experiencia evaluadora en la Universidad²⁸- experiencia que aún recuerdo como un gran atropello y una injusticia, he relatado mi experiencia evaluadora como docente incorporando algunos de los textos que entendí resultaron apoyatura científica de mi propia historia y/o los cambios proyectados. Quiero concluir, como muchas veces he hecho al terminar algunas clases de posgrado, rememorando al arquero azteca del genial Octavio Paz²⁹: El arquero azteca de Octavio Paz era ese arquero que pretendía con su flecha llegar a una bella y lejana estrella, y cada noche tensaba el arco y disparaba...tensaba el arco y disparaba, ...tensaba el arco y disparaba, una y otra vez...nunca llegó; pero fue el mejor arquero de su tribu...Puede que, del mismo modo, nosotros estemos un poco más cerca de realizar evaluaciones pertinentes formadoras, democráticas, negociadoras, éticas, coherentes orientadas hacia el aprendizaje y ajustadas a los conocimientos, pues ya es un buen comienzo instalar a la evaluación en la escena de la reflexión didáctica desde un paradigma crítico.

²⁸ Fue realmente la primera pues en ese tiempo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Mendoza no había parciales, ni prácticos, las clases eran magistrales, expositivas y el único contacto personal con el docente era por primera y última vez en el examen final (salvo el caso que ya conté del profesor Norberto Espinosa de Filosofía, maestro de verdad, con quien lográbamos intenso acercamiento pues leíamos e interpretábamos textos en clase y él se acercaba humilde y afectuoso a sus alumnos)

²⁹ A este arquero lo conocí por la referencia que a él hizo el Psiquiatra Omar Lazarte al ofrecer una conferencia sobre el pensamiento de Edgar Morin en el marco de unas Jornadas sobre los “Siete saberes para una educación del futuro” que el pensador francés escribió a pedido de la UNESCO.

Desde lo estrictamente personal, desde mi pequeña historia...
¡Qué vueltas tiene la vida! ...Hoy formo parte de una cátedra en la que se enseña y aprende la asignatura en la que sufrí la “famosa” evaluación y la “famosa” acreditación, evaluación que jaqueó el “postulado de identidad y autoestima” de Jerome Bruner^{30 31}
... ¿seré un caso de resiliencia evaluativa?

Ana Ingrid Mavrich

³⁰ El postulado de identidad y autoestima está implicado en toda la problemática educativa en tanto los éxitos y fracasos influyen en el desarrollo de la personalidad. LITWIN, Edith en op. Cit. 7 (pág . 19 -22) parafrasea a Bruner acercándonos, además de este postulado los otros ocho postulados, con los que Jerome Bruner procura acercar la problemática educativa a una perspectiva sociocultural (desde un lugar micro en que los alumnos construyen realidades y significados de sus subjetividades hasta un lugar macro en el que se inscriben valores, derechos, intercambios y poderes de una cultura.)

³¹ Cuando trabajamos en clase, si hay un tema que disfruto especialmente, es el del Lenguaje, he incorporado oficialmente el ejemplo de **”auto”** enriquecido por otros significados -como el que tiene que ver con sinónimo de expediente; con tipo de resolución judicial (en clase explico cuál); y, como prefijo-, cuento mi experiencia y los animo a buscar otros casos de ambigüedad en la propia materia (cosa que a esa altura pueden hacer porque ya hemos visto ley con cuatro significados distintos, sanción con dos significados distintos, responsabilidad con cuatro significados, etc.). El **gato** de aquella profesora y su adjunto- quedó archivado pues no tiene (ni como animal ni como elemento de auxilio para cambiar ruedas) tenor jurídico.