

“EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES UNIVERSITARIOS. MÁS ALLÁ DE LA ACREDITACIÓN”

Susana Celman

Universidad Nacional de Entre Ríos
E-mail: scelman@arnet.com.ar

Introducción:

Una mirada de reconocimiento de las prácticas habituales referidas a la evaluación de los aprendizajes que se construyen como propuestas instituidas en diferentes carreras universitarias, nos permite visualizar una serie de constantes y reiteraciones, más allá de las particularidades de cada disciplina, institución y campo profesional. Es más, el intento de explicación de su homogeneidad, no se agota, posiblemente, por referencia a principios teóricos ni pedagógicos; se trata más bien de tendencias conformadas históricamente y naturalizadas en el nivel de la educación superior, especialmente en las universidades, sin haber sido sometidas, probablemente, a indagaciones sobre su validez y pertinencia.¹

Veamos cuáles son esas prácticas de evaluación y acreditación más habituales:

- Realización de exámenes parciales, trabajos prácticos u otras formas de producción durante el cursado y exámenes finales por asignatura. Calificación de cada una de estas instancias y acreditación de la materia si las notas obtenidas por los alumnos alcanzan el nivel de rendimiento establecido.
- Las calificaciones parciales pueden promediarse (o incidir de alguna forma particular) con la nota obtenida en el final o solo habilitar para esta instancia. En este último caso, la acreditación de la materia solo incorpora la apreciación del rendimiento de este examen final bajo la forma de una nota única.
- Si no aprobó la 1ª prueba parcial, generalmente se habilita otra instancia (*‘recuperatorio’*) para brindarle una nueva oportunidad a los alumnos de acreditar el aprendizaje de ese tramo o parte de la asignatura. En este caso, se le puede solicitar que de cuenta de la totalidad de los contenidos establecidos hasta ese momento o solo de aquellos en los cuales mostró dificultad en la 1ª instancia.
- Si no aprueba la 2ª prueba (recuperatorio) o alguna/s de las posteriores, las normativas prevén, habitualmente, la pérdida de la regularidad y su pase a la categoría de *‘libre’* si es que se ha establecido curricularmente esta posibilidad para esa materia.
- Si aprueba los parciales y los trabajos prácticos, generalmente accede al examen final como *‘regular’* o promociona la materia sin examen final. Para este último caso habitualmente se requiere haber obtenido como mínimo *‘Bueno’* o equivalente en sus calificaciones parciales. En algunas Facultades, la condición de *‘promoción’* implica, además, la realización de un coloquio final integrador.

¹ No se tiene información acerca de la existencia de investigaciones en nuestro país que den cuenta del inicio de reglamentación de estas prácticas evaluativas pero posiblemente esta historia se remonte a las primeras décadas del SXX.

Sabemos que existen otras modalidades pero creemos que éstas son las más frecuentes.

A pesar de lo expresado en los párrafos iniciales de este escrito, creemos que es interesante intentar el análisis de algunas argumentaciones e hipótesis que pueden inferirse como sustento implícito o como discurso explícito de estas prácticas. Entendemos que la construcción de las prácticas evaluativas forma parte de la propuesta didáctica de una cátedra y por lo tanto, incorpora el sentido que sus docentes le otorgan a los procesos del enseñar y el aprender en la universidad.

Posiblemente, una de las razones más frecuentes enunciadas por los profesores, es que el fracaso total o parcial en una prueba se debe preponderantemente a la falta de estudio por parte de los alumnos, antes de presentarse a una evaluación. Los estudiantes, se dice, intentan en muchos casos probar suerte y pasar el examen, sin haber estudiado y por ende, aprendido, la totalidad de los temas. Presentarse a examen es *probar suerte, tirarse un lance*, ver si por azar se le pregunta sobre aquellos temas que sí ha estudiado. En este caso, una baja nota en el 1er. Parcial les advertiría acerca de la necesidad de completar su aprendizaje y el *recuperatorio* permitiría que los estudiantes dispongan de un tiempo extra para el estudio antes de la segunda oportunidad.

También el fracaso puede deberse al desconocimiento por parte de los alumnos del tipo de aprendizaje y/o los niveles de exigencia, profundización y precisión requeridos por los docentes. A pesar de no haber aprobado en esta primera prueba, el pasar por ella brindaría un conocimiento acerca de qué se les solicitará como requisito para aprobar, es decir, el fracaso en la primera instancia se torna en saber útil para prepararse para la segunda, permitiendo, posiblemente, reorientar su estudio.

Dos cuestiones se pueden derivar de las situaciones antes planteadas: la primera, observar que, pese a que los dos ejemplos aluden a instancias que pueden calificarse de '*fracaso escolar*', vemos que en ambos casos algo puede ser aprendido por los estudiantes: qué más deben estudiar y/o cómo deben hacerlo según las expectativas de sus docentes.

La segunda es que, en ambos casos, subyace la idea que el primer fracaso debe incidir en la calificación final y/o en las posibilidades - leídas como ventajas- de acceder a la categoría de alumno promocional. Se dice: *no es lo mismo* (lo cual equivale a decir: *no vale lo mismo*) aquél cuyo rendimiento es satisfactorio y aprueba en la primer prueba que aquél que lo hace en el recuperatorio. Se premia o se castiga, según los casos, no solo el nivel de aprendizaje logrado sino el cumplimiento de los plazos establecidos para el estudio y su verificación.

Otra hipótesis implícita en este sistema de recuperatorios es que el alumno, notificado de su calificación de Insuficiente, es capaz de reaprender, solo, lo que no sabía o sabía erróneamente, pues es habitual que los profesores no brinden demasiada información acerca de la naturaleza del problema que lo llevó a no aprobar el examen. Este 'aviso' de lo que le falta o el simple señalamiento del error cometido, parecería ser suficiente para esperar y provocar el cambio de conducta o actitud frente al estudio, aún cuando la advertencia solo consista en la notificación de una baja calificación.

Veamos ahora un caso diferente: si las relativamente buenas calificaciones en las sucesivas instancias de evaluación permiten promocionar una materia por parciales y trabajos prácticos, se puede estar expresando implícita o explícitamente una postura *aditiva* como forma de conocimiento. Se supone que la valoración de la suma de los aprendizajes de cada parte de los

contenidos permite garantizar la apreciación del aprendizaje ‘total’ de la materia, sin tomar conocimiento, en la mayoría de los casos, durante el proceso de la evaluación, de las relaciones inter-bloques que den cuenta del tejido, la urdimbre conceptual de la disciplina.

Esta posibilidad sí existe en los casos en que los rendimientos en las pruebas parciales no alcanzan ni superan el nivel de ‘Bueno’, y por lo tanto deben concurrir a un examen final donde serán examinados sobre el contenido total de la materia. Con esto se podría estar significando, implícitamente, que pedirle a un alumno que manifieste los procesos de problematización y/o integración con relación a una asignatura como totalidad, es una especie de ‘castigo’ por no haber alcanzado, durante la cursada, buenos rendimientos en los exámenes parciales, cuando en realidad, son estas cuestiones que apuntan a recuperar una mirada holística de la materia, algunas de las más significativas como procesos de aprendizaje universitario.

Si bien casi ninguna teoría del aprendizaje comprensivo/significativo niega que es mejor el estudio organizado a lo largo de un lapso de tiempo que concentrado al final puesto que habilita la posibilidad de disponer de instancias de reflexión, comparación, reelaboración y relaciones de inferencia, diferenciación y/o recategorización teóricas y prácticas, no existe argumentación teórica sólida de que la verificación evaluativa de los estados parciales de este proceso cognitivo debe, necesariamente, dar lugar a notas que sumen para la acreditación. Y menos aún, que la calificación final de la materia debe establecerse por un promedio de los puntos obtenidas en estos trabajos o exámenes parciales. Es posible que el fundamento tenga que ver más con una función disciplinadora de la conducta de los estudiantes y un modelo implícito de premios a quien muestra dedicación a lo largo de la cursada.

En otras palabras: no estamos cuestionando que se estimule a los alumnos a una consulta de autores y textos y/o a la realización de trabajos prácticos sugeridos o alentados desde los procesos de enseñanza; esto seguramente permitirá un aprendizaje de mayor nivel de significatividad y una construcción de su propio saber en espacios temporales con desarrollo longitudinal, a partir de las intervenciones de los docentes. De lo que se trata es interrogarnos acerca de si el conocimiento por parte de los profesores de los niveles alcanzados por sus alumnos en cada una de estas supuestas ‘etapas’ o ‘momentos’, deba dar lugar a calificaciones específicas.

Además, dentro del campo del aprendizaje, si se asume una postura propia de la psicología cognitiva y constructivista, se observa algún grado de contradicción en esta adjudicación de notas, en tanto el *referido*² de ese acto de evaluación se lo constituye al ‘fijar’ un momento o configuración dentro de un proceso interactivo altamente dinámico y transformador, que seguirá cambiando, al menos, hasta culminar el estudio de esa asignatura.

Otra idea que está fuertemente arraigada en el imaginario de los docentes es que para aprender los temas de un programa hay que conocer, necesariamente, los anteriores. La verificación de la posesión de este saber mediante pruebas diagnósticas y exámenes parciales, aseguraría al profesor que sus alumnos están en condiciones de iniciar el estudio de los temas o puntos siguientes. Este convencimiento posiblemente esté relacionado no solo con el requisito de aprobación de las evaluaciones sobre los temas que han sido objeto de enseñanza

² Barbier, J (1993, 1999) Presenta dos componentes de la evaluación: **el referido** (“los datos de referencia de la evaluación”, “los datos a partir de los cuales pueda evaluar”) y el **referente** (lo deseable, los objetivos, los criterios desde los cuales se emite el juicio de valor). En *La evaluación en los procesos de formación* Edith. Paidós, Bs. Aires y en *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Humanidades/Ediciones Novedades Educativas, Bs. Aires. .

anteriormente, sino también con la existencia del Régimen de correlatividades vigente en la gran mayoría de las carreras universitarias.

No es sencillo reflexionar sobre este punto, pues refiere a situaciones diversas y posee una serie de derivaciones diferentes. Una de ellas, nos remite a la presencia de prácticas en algunos campos disciplinares que parecen admitir teorías cercanas a una concepción de aprendizaje lineal y ordenado según una única secuencia establecida y previsible. Sin desconocer las diferencias propias de los distintos campos científicos (los pertenecientes a las denominadas ‘ciencias duras’ y ‘blandas’) interesa reflexionar si, con estas concepciones y prácticas institucionalizadas no se estaría afirmando la necesidad y obligatoriedad de una única cadena de saberes cuyos eslabones, deben guardar un orden fijo sin el cual se pone en peligro el seguro ‘cierre’ del circuito de aprendizaje.

Insistimos en que existen campos disciplinarios que por modo de construcción presentan una estructura más firme de sus núcleos y conceptos, lo cual, posiblemente, justifique ciertas secuencias preestablecidas de enseñanza y aprendizaje. Pero nos parece un tanto peligrosa una teoría generalizada de esta naturaleza.

Primero, porque no hay investigaciones de base empírica suficientes que permitan asegurar este principio para cada uno de los casos en los que se lo aplica.

Segundo, porque implica una priorización de los mecanismos repetitivos y conservadores de la estructura dada de un conocimiento por sobre los de su reelaboración y creación – esperables en algún grado en la educación universitaria- que en la mayoría de los casos, transita por itinerarios diversos y no habituales.

Tercero, porque supondría que todos los seres humanos deben establecer idénticos tipos de relaciones cognitivas, lo cual significa negar el carácter idiosincrásico de los procesos de aprendizaje que deberían estimularse en los alumnos, especialmente en el nivel de los estudios universitarios.

Cuarto, porque sería desconocer el carácter dialéctico de la construcción del conocimiento, que permite comprender cómo el aprendizaje de nuevos contenidos y la elaboración de nuevos procesos cognitivos incide en ‘lo que se sabe de antes’, provocando movimientos, desplazamientos de sentido, quiebres, rupturas y nuevas reconfiguraciones.

Los párrafos anteriores no se presentan con una **intención demoledora** respecto a los contenidos de las normativas que, sobre el tema de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del nivel universitario, se han instituido en la gran mayoría de nuestras casas de estudio. El sentido se centra más bien en el intento de poner en común un ejercicio reflexivo y crítico que permita iluminar las posibles teorías implícitas en los reglamentos vigentes con la expectativa de generar nuevos saberes que sustenten nuevas prácticas y/o construir discursos argumentativos que justifiquen las actuales.

1.- La problemática de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como un espacio en la dimensión institucional.

En efecto, la evaluación de los alumnos provee una información que interesa, también, a otros sujetos por fuera de los que interactúan al interior del espacio de cada asignatura. Es, -recuperando una imagen de M.A. Santos Guerra (1990)- *como un espejo* en el que se reflejan imágenes de la vida de cada carrera y cada Facultad, que permiten la observación ‘objetivada’ de la propia cotidianeidad, sus cualidades, sus problemas, sus procedimientos y sus logros, a fin de poder aprender sobre sí misma desde y con este proceso evaluativo. Estas figuras cobran sentidos, contornos y texturas que se dibujan según el lugar

elegido para colocar el espejo y de acuerdo a donde se ubican los sujetos que miran y se miran en él.

Pero no todas las instituciones están en condiciones de realizar este ejercicio de aprendizaje. La posibilidad de que la información que provee la evaluación pueda constituirse en fuente de conocimiento institucional depende de algunos factores:

- Que la institución esté dispuesta a tomarla como tal, vale decir, en primer lugar, que se conciba a sí misma como objeto de reflexión; en segundo lugar, que se organice para procesar y difundir ese conocimiento en la comunidad universitaria y por último, que los juicios de valor a que dé lugar se construyan con la intencionalidad de promover propuestas de mejora. Hemos sostenido en otros trabajos³ que este proceso, desde nuestra postura en política universitaria, debe construirse al interior de prácticas democráticas y participativas si desea incrementar la toma de conciencia y el protagonismo del sujeto colectivo institucional y su acción transformadora. Esta manera de posicionarse dentro del campo de la evaluación educativa, permite la constitución de referentes con claras demarcaciones teóricas e ideológicas que identifican una corriente dentro de esta disciplina.⁴
- Que su estructura organizativa permita la constitución de espacios colectivos de reflexión y toma de decisiones y admita desde una concepción flexible la posibilidad de rever normas y procedimientos instituidos y vigentes durante largos períodos de su propia historia, sin pensar dicha revisión como una amenaza a su integridad y permanencia.
- Que se reconozca el carácter complejo de las problemáticas educativas, intentando escapar, por un lado, a tendencias simplistas que atribuyen los altos índices de fracaso en los exámenes a un solo factor, normalmente convergente en los estudiantes y por el otro, recuperando la sensibilidad del ‘*ojo ilustrado*’ de Eisner⁵ para percibir la multiplicidad de procesos que intervienen en la construcción del éxito y el fracaso en los estudios.
- Que el proceso evaluativo posea, para los miembros de la comunidad universitaria de que se trate, un alto grado de validez y confiabilidad que haga creíble sus resultados para esos sujetos particulares y justifique sus juicios de valor. Este requisito tiene que ver, posiblemente, con el grado de semejanza entre lo que los docentes y alumnos de esa carrera identifican como *procedimientos científicos* y los que se hayan empleado en la evaluación, con fundamentación argumentativa que sostenga las conclusiones y con la lógica de conocimiento que se ponga en juego⁶ que permitirá atribuir mayor o menor grado de validez y confiabilidad a los métodos que se utilicen.

2.- La construcción de sentidos en torno a la evaluación: algunas líneas de convergencia.

S. Celman: ³La construcción de *sujetos y objetos en la evaluación de las universidades*, en Revista Anuario, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL (en prensa).

⁴ Para trabajar los conceptos de *referente* y *referido*, véase Barbier, J. Op.cit.

⁵ Eisner, E (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Paidós, Buenos Aires.

⁶ F. Angulo Rasco (1988) en un trabajo denominado *Evaluación de Programas Sociales. De la eficacia a la democracia* presenta el enfoque de las dos lógicas (experimental y transaccional) para referirse a dos modos de concebir el diseño y la práctica de la evaluación de proyectos educativos. En: Revista de Educación Nº 286, Madrid.

Es posible afirmar que, desde el contexto de cada Facultad y/o carrera, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos forma parte de una trama de significaciones que atraviesa y sostiene su organización y estructura y le otorga una específica direccionalidad más allá de los objetivos que otorgan sentido a toda institución universitaria.

En términos generales, podemos acordar que el sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de una determinada carrera debe ser coherente con:

- la propuesta curricular (objetivos, orientación científico-disciplinar, estructura ciclos / años, existencia o no de titulaciones intermedias). Por ejemplo, si entre los objetivos de la carrera se priorizan los relacionados con una formación integral del estudiante, en el diseño de la evaluación de los aprendizajes deberán incluirse instancias que permitan apreciar no solo el desarrollo de áreas de saber específico sino los procesos de construcción de relaciones múltiples. Así, en una carrera de Diseño Gráfico, si se ha optado por una orientación que rescate el valor de la Tipografía como parte de los productos comunicacionales, no debería evaluársela solo en forma aislada sino también integrada a dichas producciones; si la carrera de Comunicación Social incluye una Tecnicatura como titulación intermedia, habría que prever que la evaluación de cuenta, de alguna forma, no solo de que el alumno aprobó todas y cada una de las materias de dicho tramo del Plan de Estudios, sino de la formación global lograda para esa Tecnicatura en forma integrada.
- el carácter predominante de la formación (técnico, profesional, científico, etc.). Si bien no acordamos con las divisiones absolutas que tabican los procesos de formación y sostenemos que siempre existen márgenes móviles entre las tendencias de las instituciones y las personas concretas que las habitan (alumnos y docentes), sin embargo es posible identificar en no pocos casos, rasgos predominantes que forman parte de la historia de esa carrera, su cultura institucional, su orientación, su matriz de aprendizaje⁷. formando parte de un entramado que sostiene tendencias más o menos fuertes hacia el campo científico, profesional o técnico. El sistema de evaluación debería ser sensible a estas marcas, cuidando la validez de lo que evalúa y priorizando en tal sentido los contenidos y procesos de formación identitarios de cada orientación. No debería ser idéntica las perspectivas de la evaluación de los Técnicos en Producción Forestal, la de los Ingenieros Forestales y la de Investigadores en ese campo, aún cuando compartan el estudio de un gran número de disciplinas y espacios de trabajo profesional.
- los ejes comunes de una formación propia de una institución en el nivel universitario más allá de las particularidades de cada carrera, (quizá como contracara del punto anterior) a fin de poder rescatarlos y valorarlos en el momento de la evaluación. Por ejemplo, es probable que, independientemente de cada campo de saber que componen las disciplinas específicas de una carrera, sea posible identificar ciertos núcleos y modos de conocimientos característicos de cualquier estudio universitario. En efecto, todos pretenden, junto a los conocimientos particulares de cada especialidad disciplinar, el desarrollo de las competencias propias de la inserción en el campo laboral, la práctica de la investigación, la creación crítica de saber y una cierta formación que permita ubicarse y tomar postura en la comunidad, para abordar problemas sociales, éticos y políticos. Esta trama homogeneizadora común posibilita pensar en *la formación universitaria* como una meta potente que se diferenciaría de las regulaciones profesionalistas burocráticamente

⁷ Frigerio, G. Y Poggi, M (1998) *El análisis de las instituciones educativas. Hilos para tejer proyectos*. Santillana, Aula Abierta, Bs. Aires.

instituidas y de las disputas por las incumbencias de cada titulación, por el carácter amplio, consciente y reflexivo de la propuesta integradora.

- el rol asumido por la institución frente a las *‘demandas de la sociedad’*. (grado de criticidad / sumisión al *mercado*) y la interpretación que desde allí se hace de su inserción / relación con el contexto. La lectura y el significado que se atribuyen a las *‘demandas de la sociedad’*, *‘del mercado ocupacional’*, etc. y el margen de autonomía académica de la universidad para pensar el sentido social y educativo de sus Casas de Estudio, posiblemente incidan en qué áreas de contenidos se recorten como prioritarios y qué procesos de formación de competencias, habilidades y destrezas se consideren decisivas para el diseño curricular de la carrera y el sistema de evaluación que habilite la certificación de las titulaciones. En épocas de elevados grados de incertidumbre como los que vive la sociedad argentina, es esperable que el énfasis se ubique en propender a una formación general y básica que habilite los procesos de especialización, posiblemente reiterados a lo largo de la vida de los individuos y los grupos, permitiendo la reorientación de los procesos de reaprendizaje sobre bases relativamente consistentes.

3.- La evaluación en la dimensión más restringida de las cátedras y sus propuestas didácticas.

Hemos sostenido junto a Juan Manuel Álvarez Méndez⁸ (2000) que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es parte integrante de la propuesta pedagógica / didáctica de cada cátedra. Las teorías implícitas⁹ actúan a modo de referentes¹⁰ o parámetros desde los cuales se construyen las líneas que definen la ideología pedagógica de una cátedra, su diseño de enseñanza, construcción y apropiación del conocimiento, que incluye desde la selección y organización de los contenidos en función de ciertas metas u orientaciones hasta la propuesta de evaluación.

Complementariamente con lo expresado en el párrafo anterior, creemos interesante recordar que los procesos de construcción del conocimiento no son solo producto de sujetos individuales, ni menos aún se trata solamente de un accionar de sus estructuras mentales. Como afirma María E. Candiotti de De Zan (2001)¹¹ siguiendo enfoques de H. Giroux y J. Bruner, entre otros:

“La afirmación de que el conocimiento es una construcción social se ha convertido hoy casi en un lugar común. Sin embargo, el alcance de esta afirmación y el rol de los sujetos en esta construcción han sido pensadas de maneras distintas en las líneas de investigación que se han ocupado del tema y se ha puesto el acento sea en el carácter coercitivo de lo social, en la determinación del conocimiento por las estructuras socioeconómicas o en la consideración de las interacciones (o negociaciones) que convergen en la formación de significados compartidos”.

Sería interesante entonces, poder estudiar en este caso, las relaciones entre las instituciones educativas concretas, el conocimiento admitido y los sujetos involucrados en estos procesos, especialmente los docentes que son quienes construyen sus propuestas didácticas retomando y

⁸ Álvarez Méndez, J.M, (2000) *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Morata, Madrid.

⁹ Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A y Marrero, J (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Edit. Visor, Madrid.

¹⁰ Barbier, op. cit

¹¹ *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Edit. Santillana. Bs. Aires.

reconstruyendo los procesos de construcción del sentido socialmente instituido y se constituyen a su vez como sujetos de la educación al interior de ese mismo proceso. Pero, lamentablemente, esta línea de pensamiento potente nos alejaría, en este momento, del objeto central de este trabajo.

De todos modos, en el ámbito específico de la evaluación pueden identificarse algunos nodos que podrían dar lugar a intercambios y propuestas didácticas elaboradas por el equipo de profesores de cada cátedra. Para ello, será necesario:

- Explicitar / acordar con los alumnos referentes, criterios, parámetros respecto a los cuales se seleccionarán contenidos, propuestas metodológicas con relación al conocimiento y la enseñanza, diversidad de procesos de aprendizajes y niveles de producción deseables y posibles. Por ejemplo, convenir si el aprendizaje esperado con relación a un cuerpo teórico de una asignatura incluye, además del conocimiento de los aportes principales de los autores seleccionados para la consulta bibliográfica, la producción de interpretaciones, juicios críticos, relaciones entre enfoques y posturas, reconceptualizaciones, ejemplificaciones y/o transferencias a situaciones concretas, etc. por parte de los estudiantes.
- Priorizar el criterio de cercanía o semejanza entre la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje priorizados al interior de la cátedra y las formas de requerirlo para su evaluación. Evitar formas artificiales y mediatizadas como por ej. Pruebas de múltiple choice y/o lápiz – papel para evaluar conocimientos que nunca o difícilmente se muestran bajo estas formas (construir un examen con ítems de doble alternativa verdadero-falso para evaluar aprendizajes en Ciencias Sociales que, por su lógica disciplinar, es ajena a este modo de estructuración del conocimiento; o recurrir solo a exámenes escritos para evaluar el aprendizaje de Residencia y Práctica de la enseñanza en carreras de Magisterio, dejando de lado la apreciación de los modos de construcción de las prácticas que cada alumno realice en instituciones concretas).
- Recordar la multiplicidad de facetas que involucran los contenidos que serán objeto de aprendizajes dentro de una asignatura y prever diferentes formas de evaluación. Es posible acordar que cualquier materia incluida en una carrera universitaria, implica una diversidad de procesos cognitivos posibles y demandan la disponibilidad de una variada gama de herramientas intelectuales. No solamente habrá que atender la evaluación de saberes de carácter predominantemente teóricos y/o prácticos, sino también actitudes, valores, desarrollo de destrezas y habilidades específicos y generales. En algunos casos, es posible que la decisión pase por construir instancias evaluativas de resolución compleja, que permitan conocer las diversas facetas del aprendizaje así como sus interrelaciones (un trabajo de investigación, una propuesta de intervención, una reflexión teórica de un caso, etc.). En otros, quizá se decida por idear instrumentos específicos para indagar el aprendizaje de cada rasgo en particular. Pero lo que es difícil de concebir es que un solo tipo de prueba o examen sea capaz de brindar información acerca de todas las facetas posibles que constituyen ese saber.
- Establecer el sentido de la evaluación continua como fuente de información para la reflexión del proceso global de la cátedra y de los procesos grupales e individuales de los alumnos. Esto no significa, de ninguna manera, *estar continuamente evaluando*,

pues, como dice Edith Litwin (1998)¹² es patológico que la evaluación estructure toda la tarea docente. La evaluación es un espacio privilegiado para que el profesor recapacite sobre la calidad de su propia enseñanza y esto difícilmente puede realizarse sin la adopción de una mirada crítica en un enfoque transversal y de cierta duración temporal. “Desde una perspectiva didáctica - dice esta autora- *significa también el estudio de las relaciones y las implicancias del enseñar y aprender*”.¹³

- Definir la significación de las calificaciones que se otorgan. Esto supone pensar cómo se construyen las calificaciones que se adjudican a los estudiantes¹⁴ ¿por norma?, ¿relacionando el rendimiento de un alumno con sus propias posibilidades?, ¿comparando el aprendizaje de sujetos concretos con un patrón ajeno al grupo?, ¿por criterios? ¿mediante el uso de escalas numéricas, conceptuales o gráficas? También implica la necesidad de definir qué significa, para una cátedra o para una Facultad, cada uno de las categorías o puntos de su escala de calificación, lo que equivale a establecer qué representa, por ejemplo, un *Aprobado* en y para esa institución y para ello, no basta que la respuesta sea “El 70% de la prueba”. Asimismo, será necesario discutir el significado de la calificación final que se consigna en las Actas y en la Libreta Universitaria (¿Nivel máximo de logro alcanzado por el estudiante? ¿Promedio de notas parciales? ¿Apreciación global del desempeño a lo largo de la cursada?).

- Prever, dentro del proceso didáctico momentos de síntesis evaluativas integradoras y de apertura de nuevos interrogantes. Desde la perspectiva de los enfoques de evaluación educativa, la construcción metodológica en este campo puede asemejarse a un proceso espiralado en el que se destacan, dentro de un continuo, instancias más cercanas a la formulación de problemas e hipótesis (*¿qué está pasando aquí? ¿por qué ocurre?*) y otras, con rasgos semejantes a las síntesis valorativas (*el trabajo muestra que vamos superando obstáculos*). Esto significa incluir, dentro del campo de la evaluación educativa, la perspectiva que, al decir de Crombach (1963), no se preocupa tanto en intentar emitir un juicio definitivo acerca de un objeto determinado sino en poner en práctica diseños de investigación aplicados a la instrucción, tratando de descubrir lo que podía aprenderse sobre el desarrollo del currículum. Este enfoque requiere, con relación al objeto de evaluación, que se definan problemas, se enuncien tramas interpretativas, se opten por ciertos métodos e instrumentos de recolección de información, se analicen los aportes de las diferentes fuentes, se elaboren síntesis provisorias que se pondrán a consideración de diferentes actores, posiblemente para continuar formulando nuevos interrogantes que sustentarán la indagación en adelante. Por ejemplo, si en un curso se toma como ‘dato’ el bajo porcentaje de alumnos que ha aprobado una instancia evaluativa, esta información puede ser la base de un juicio que sintetice una valoración sobre el aprendizaje de los alumnos, pero también puede ser el lugar de partida de una investigación que intente comprender el cómo y por qué se generó esa situación.

4.- Sujetos y prácticas: intentos de construcción de ambientes de aprendizajes democráticos.

¹² Litwin Edith, *La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*, en Camilloni, Celman, Litwin y Palau de Maté “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós, Bs. Aires.

¹³ Litwin Edith, *La Evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Op. Cit.

¹⁴ Para una lectura más detallada de este tema, ver Camilloni, Alicia *Sistemas de calificación y regímenes de promoción* Op. Cit.

Como decíamos al principio, los ejes planteados en este trabajo se seleccionaron con la finalidad de colaborar en la problematización de algunas temáticas y dar cuenta, a grandes trazos, de su complejidad. Seguramente son más las facetas sin tratar que las que se han presentado esquemáticamente en este escrito. De ellas, una se nos aparece como ineludible para enmarcar las consideraciones realizadas dentro de una perspectiva educativa: es aquella que se refiere a los sujetos involucrados en la evaluación, en este caso alumnos y docentes.

De la lectura de las páginas anteriores podría inferirse que en casi todos los casos, el actor a que se hace referencia como aquél que debe tener a su cargo la toma de decisiones respecto a las cuestiones enunciadas, es el / los profesores. Y probablemente, en la gran mayoría de las situaciones concretas que tienen lugar en nuestras casas de estudio, sea así, independientemente del hecho que los profesores son portadores de modos históricos e institucionales de organizar y pensar las prácticas .

Sin embargo, creemos que es posible crear un ambiente en nuestras Facultades y Universidades, aquí y ahora, en el que los estudiantes y los docentes puedan construir su propio conocimiento referido a su situación. Compartir con nuestros alumnos la construcción de los criterios de evaluación de sus / nuestros procesos con relación a la disciplina que nos convoca, no solo a modo de ‘Contrato didáctico’ que marque tendencias priorizadas en torno a las tareas de enseñar y aprender que acordamos respetar en la cátedra, sino también, en cada caso específico, de cada trabajo o prueba concreta que intente conocer qué y cómo ellos están aprendiendo, discutir, poner en común y acordar desde qué lugar se apreciará ese proceso y esa producción, explicitando su valor frente al conocimiento, seguramente se constituirá en una práctica democrática y democratizadora, potenciando una tarea educativa de calidad.

Existe otro momento del proceso evaluativo que deseamos destacar en relación con esta finalidad educativa: aquél destinado especialmente a la devolución de las pruebas e información de las calificaciones. Así como argumentamos en favor de la importancia de explicitar y consensuar los criterios y parámetros desde los cuales se valorará un trabajo, es igualmente significativo el intercambio entre docentes y alumnos después de corregida una prueba. Este diálogo –que habrá que adecuar en tiempo y frecuencia a las posibilidades concretas de cada cátedra y que podrá efectuarse cara a cara o adoptar la forma de comentarios escritos en el trabajo - es una instancia privilegiada para conocer puntos de vista, procesos, obstáculos, intencionalidades, tanto desde la enseñanza cuanto del aprendizaje y abre un espacio potente para el reaprendizaje. Muchas veces, ante el fracaso, el alumno en soledad solo atina a repetir los mismos procedimientos que empleó con anterioridad. La intervención del profesor, en ese momento, puede reinstalar la comunicación al interior de la tarea de enseñar y aprender que es, evidentemente, conjunta.

En nuestras cátedras, cuando el curso es numeroso y no podemos pensar en una propuesta de encuentro presencial, un procedimiento que solemos utilizar con la finalidad de provocar el diálogo, es **la devolución** a los estudiantes de sus trabajos con comentarios, sugerencias, observaciones, etc. **sin calificación, pero con el pedido que los lean y adjunten otra hoja** con sus propias reflexiones a partir de las anotaciones que hemos incluido en ellos. Esta práctica, incita a la relectura y la reconsideración de sus propias producciones, facilitando la toma de conciencia crítica sobre ellas a partir de incorporar, en un diálogo escrito, el punto de vista del profesor. El no consignar la nota definitiva, deja abierto el proceso para el reaprendizaje. Allí también es posible solicitar a los alumnos la expresión de su propia autoevaluación que, difícilmente en este contexto, sea muy diferente a la que elabora el equipo de docentes.

En este foco que hoy recortamos del campo de la evaluación (los aprendizajes en la Universidad), el intento fue dejar planteado un principio: **como en otras problemáticas educativas, es probable que la mejora de las prácticas de los profesores no pase primordialmente por informarse y seguir ‘paso a paso’ unas prescripciones elaboradas por los expertos, sino de recuperar, juntos y con sus estudiantes, el ejercicio de la autonomía con relación al saber y al valorar.**

BIBLIOGRAFÍA:

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Barcelona.

BARBIER, J.M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós – McyE, Barcelona.

CAMILLIONI, A; CELMAN, S; LITWIN, E y PALAU de MATÉ, C (1008): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Bs. Aires.

CELMAN, S. (2002): *La evaluación democrática. Remando contra la corriente*. Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.

CHAIKLIN, S y LAVE, J (2001): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Bs. Aires.

DÍAS SOBRINHO, J (2001) *Evaluación institucional: Breve historia de conflictos y difícil construcción* en “Pedagogía universitaria. Formación del docente universitario”. Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM. Caracas.

DÍAS SOBRINHO, J RISTOFF, D (2003): *Avaliacao e Compromisso Público. A Educacao Superior em Debate*. Editora Insular, RAIES, Florianópolis, Brasil.

EISNER, E (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós, Barcelona.

HADJI, Ch. (1999): *L'évaluation démystifiée*. ESF editeur, París.

HOUSE, E. R y HOWE, K.R. (2001): *Valores en evaluación e investigación social*. Morata, Barcelona.

KUSHNER, S (2002): *Personalizar la evaluación*. Morata, Barcelona.

MOLLIS, M. comp. (2003): *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* CLACSO, Bs. Aires.