

DESCUBRIENDO EL POTENCIAL FORMATIVO DE NUESTRAS EVALUACIONES

Araceli Haydée **FERNANDEZ**¹
Graciela Beatriz **PASCUAL**

¹ Ambas Profesoras Titulares Regulares del Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Miembros del equipo de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

La evaluación como parte central e indisoluble del proceso educativo implica escuchar otras voces comprometidas y tener la mente abierta hacia la constante revisión y autocrítica que conduzcan a cursos de acción verdaderamente transformadores. Lograrlo constituye un desafío impostergable.

QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUAR EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Es muy posible que en muchos casos cuando como docentes analizamos un aspecto de nuestra práctica, del currículum o del desempeño de los alumnos, estemos llevando a cabo una evaluación 'informal', es decir basada en nuestras observaciones, nuestra intuición y experiencia, nuestro sentido común. No es que este tipo de análisis sea intrínsecamente 'malo' - de hecho funciona muy bien en la vida diaria para la mayoría de nuestras pequeñas decisiones. Pero, ¿es ésta la forma más adecuada de 'mirar' una situación cuando ésta es compleja o crucial en nuestras vidas (por ejemplo, un cambio radical en nuestro trabajo o una importante inversión de dinero), o cuando de nuestra decisión dependen las acciones o posibilidades futuras de otros? Indudablemente que para ello se requiere considerar una indagación más profunda y sistemática, fundada en una adecuada recolección de datos y en principios relevantes al caso, e interpretada con absoluto cuidado de modo que las conclusiones que de esa indagación se deriven no sean parciales o subjetivas. En estos casos es importante cuidar que una simplificación de lo complejo no nos haga caer en errores dañinos o irreparables. ¿Cómo es entonces que solemos 'evaluar' nuestra labor docente - la cual involucra por ejemplo el qué, el cómo y el cuánto un alumno aprende (o deja de aprender) a corto y largo plazo - sin informarnos suficientemente, sin considerar todos los actores o sin utilizar criterios claros para el análisis?

Toda evaluación, por mínima que sea, implica la formulación de un juicio de valor que resultará constructivo o -aunque nos cueste



Patricia Bonjour

aceptarlo- destructivo, según haya sido su génesis, su finalidad y la forma de transmitirlo. «Formular un juicio», al decir de Angulo Rasco et al (1991:75), «debería ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todos los que, directa o indirectamente, se encuentran implicados en y con la realidad evaluada. Sólo así podemos esperar que la evaluación misma se convierta en un proceso de aprendizaje.»

En este sentido, si no somos verdaderamente conscientes de cuán ligada está la evaluación a la enseñanza y el aprendizaje, y a todos y cada uno de los sujetos que involucra, no seremos capaces tampoco de ejercitar una autocrítica genuina y objetiva. Es muy posible también que perdamos de vista el rol central que la evaluación ocupa en la tarea educativa, que en ocasiones olvidemos «que 'centra y orienta' a los demás elementos, les reconduce y pone a prueba su potencial educativo.» (Fernández Sierra, 1994:299).

En nuestro caso particular, toda vez que revisábamos las evaluaciones de las asignaturas a nuestro cargo, Lengua Inglesa II y III del Profesorado en Inglés, advertíamos -como resultado de nuestra propia reflexión y de los juicios emitidos por los alumnos en las encuestas anuales de evaluación de cátedra- que resultaban adecuadas en algunos aspectos y no en otros, a partir de lo cual efectuábamos las modificaciones que nos permitieran evitar esos errores en futuras ocasiones. Pero aún así los logros eran insuficientes. No derivábamos de ellas toda la información disponible, continuaban siendo una suerte de evaluaciones 'externas', efectuadas desde nuestra posición de docentes, sin explicitar debidamente criterios -ni negociarlos, y en las que el alumno dependía del valor que, como evaluadoras, le otorgábamos. Indudablemente pasábamos por alto la diferencia entre autoridad para evaluar y capacidad de juicio, y no siempre teníamos en cuenta que «tampoco resulta tan evidente que un grupo de evaluadores, de expertos, por el sólo hecho de serlo, posean las categorías o los criterios 'correctos' y 'mágicos' de valoración, que estipulen con validez y rigor el valor de las cosas, acciones, interacciones, logros y fracasos, de (...) los individuos.» (Angulo Rasco et al, 1991:75).

Nos preocupaba además en qué medida tales evaluaciones constituían una verdadera herramienta didáctica y no un mero instrumento de medición. Estos y otros interrogantes nos llevaron a replantearnos, una vez más, nuestra función evaluadora y la continua necesidad de lograr la nada fácil tarea de cambiar de mentalidad para trepar los escalones que separaban nuestra práctica de las nuevas teorías del aprendizaje y de la evaluación. Fue así que nos impusimos como primera meta descubrir el potencial formativo de las evaluaciones sobre el desempeño en *lengua escrita* de los alumnos de nuestras cátedras. Nos dispusimos a observarlas

críticamente, con el propósito de :

- a) analizar adecuadamente nuestros modos e instrumentos evaluativos, y el espacio que el proceso de evaluación ocupa en nuestros cursos,
- b) evaluar la naturaleza de los aprendizajes logrados y de los vacantes,
- c) potenciar el valor formativo de nuestras evaluaciones, mejorando a la vez nuestra práctica docente.

EL CONTEXTO

Es menester considerar en primer lugar cómo los distintos factores situacionales en que llevamos a cabo las evaluaciones influyen sobre la modalidad, finalidad, resultados y otros aspectos de las mismas.

A. EL CONTEXTO MEDIATO

El sistema de evaluación 'tradicional' prevaleciente en la educación argentina (la evaluación como medición, la prueba, el examen, la nota de 1 a 10, el promedio, el 'desaprobado', algunas formas de castigo, los concursos de un día para cubrir cargos de profesores) implica un innegable condicionamiento que pesa sobre docentes, alumnos y padres, aún en el nivel universitario- el que puede en otros aspectos enorgullecerse de sus logros-. Esto no significa, por supuesto, que no se hayan dado pasos importantes en pos de la aplicación de nuevos enfoques respecto de la evaluación, pero hasta el momento éstos no han conseguido modificar de manera significativa o generalizada ciertas rígidas nociones muy arraigadas en la educación de nuestro país.

Nuestra institución, al igual que las demás universidades del país, impone obviamente para cada carrera un plan de estudios cuyos objetivos, estructura, contenidos mínimos y perfil -si bien son elaborados en cada unidad académica- deben ser aprobados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y luego respetados en la práctica. No obstante, es necesario resaltar que existe la libertad de cátedra, bastión irrenunciable de la universidad argentina.

El sistema de aprobación de cursadas en nuestra facultad, por la vía de los porcentajes de Trabajos Prácticos y Parciales, y la forma como se resuelve la situación del alumno que aprueba y la del que desapruueba tales evaluaciones (promoción directa, examen final, pérdida de la regularidad, y examen libre o recursado), no dejan de ser una frecuente limitante en el proceso educativo.

Por su parte, el Departamento de Lenguas Extranjeras marca -a través de sus planes y de aquellos criterios generales acordados por los docentes- pautas propias de articulación intercátedras, contenidos, niveles, etc., sin imponer restricciones respecto de la modalidad de evaluación (excepto para algunos exámenes finales que deben ser escritos y orales, como los de estas asignaturas). No debemos ignorar,

empero, que la literatura y los materiales especializados ejercen en forma subyacente una gran influencia sobre las elecciones que en tales casos realizan los docentes. En suma, dentro de estos límites, el docente goza de libertad para elegir su propio modo de evaluar durante el año o cuatrimestre. Queda a su criterio el tipo de instrumento, formato, extensión, diseño, y criterios de corrección que utiliza para evaluar en cada circunstancia.

B. EL CONTEXTO INMEDIATO

Las asignaturas Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III, en cuyo ámbito realizamos este trabajo, son anuales y correlativas, y están ubicadas en los 2 últimos años (3° y 4°) del Profesorado en Inglés para la Enseñanza Media.

Si bien estos cursos varían en contenidos específicos, estilos discursivos y nivel, ambos persiguen un mismo objetivo central: desarrollar las cuatro habilidades básicas de competencia lingüística (**escuchar, hablar, leer y escribir**).

Asimismo, por haber compartido años de tarea conjunta en el dictado de Lengua Inglesa III, creemos tener una historia similar respecto de nuestro ejercicio de la docencia, historia ésta que ha contribuido a que tengamos importantes coincidencias en la forma de abordar el proceso educativo, y por ende la evaluación. También, a lo largo de nuestra carrera profesional, hemos sido testigos de numerosos cambios metodológicos que constantemente buscamos conocer, discutir y aplicar, y que con frecuencia ocasionaron profundos cuestionamientos e inevitables desajustes en nuestra práctica.

LA EVALUACION Y SUS ACTORES

A los fines de la recolección de datos y evidencias, utilizamos para este trabajo las distintas evaluaciones escritas que hemos concebido y suministrado a los alumnos desde el comienzo del período lectivo en marzo, hasta agosto de 1996, fecha en la que iniciáramos este trabajo.

Consideramos pertinente, siguiendo la línea trazada por los especialistas respecto de la importancia de respetar la pluralidad de opiniones, indagar a todos los actores involucrados en el proceso evaluativo desarrollado en nuestras cátedras.

A. EVALUACION POR EL ALUMNADO

Les propusimos a los alumnos llevar a cabo una evaluación de su desempeño y progreso a través de un proceso de reconstrucción del propio aprendizaje y de un análisis crítico de los trabajos evaluados hasta ese momento. Vale decir, la propuesta consistió en una aproximación al **'portafolio evaluativo'**, instrumento que está considerado en la actualidad como una eficaz estrategia de evaluación procesual que se integra indisolublemente a la enseñanza y el aprendizaje.

Tradicionalmente la evaluación por

portafolio ha sido utilizada desde hace décadas en arquitectura y en las artes como compilación de lo mejor de la producción de estos profesionales, y a modo de carta de presentación, a fin de calificar para distintos puestos de trabajo.

En el contexto educativo, un portafolio es una forma de evaluación continua, interactiva y formativa. Consiste en evaluar procesos más que resultados (Gwatkin, 1996:10). En otras palabras, a lo largo de un curso o cursos, cada estudiante reúne y valora los documentos que considera más representativos de su desarrollo y crecimiento, según las finalidades perseguidas en el curso y los criterios de valoración generalmente acordados entre profesor y alumnos. Son características fundamentales del portafolio la justificación y autoevaluación que efectúa el alumno de la selección de cada trabajo o de su conjunto, el intercambio que establece con sus pares y el profesor, y la consecuente retroalimentación significativa que convierte al portafolio evaluativo en una herramienta formativa de enseñanza y de aprendizaje constante (Carlson, 1996:12).

Tomando el concepto en forma amplia y adaptada a las necesidades de este trabajo, comenzamos por distribuir a cada alumno un cuestionario guía con indicación de efectuar su propia selección de distintas pruebas escritas ya corregidas por el profesor, y de observarlas a fin de responder una serie de preguntas sobre aspectos tales como: para qué se los evaluaba en general, qué opinaban del diseño, extensión, dificultad y resultados de las pruebas, y qué consideraban haber aprendido de cada una y de su corrección. Una vez que los alumnos hubieron preparado su 'portafolio', procedimos a entrevistarlos individualmente con el objeto de que explicitaran con mayor detalle cada punto, opinión o crítica.

Del análisis de las desgrabaciones surgieron numerosas ideas que agrupamos en las siguientes unidades semánticas para su interpretación y valoración:

- 1) impacto causado por las evaluaciones (valoración afectiva positiva o negativa),
- 2) finalidad y diseño de las evaluaciones,
- 3) desempeño (individual y comparativo), visto por los alumnos según sus propias conclusiones y las recibidas de los docentes (correcciones y devoluciones), y
- 4) aprendizajes y autonomía logrados (antes, durante y después de las evaluaciones).

B. EVALUACION POR LOS PROFESORES

Por nuestra parte, como profesoras efectuamos el análisis y las estimaciones de las evaluaciones realizadas en el período señalado. Para ello elaboramos un cuestionario y una grilla con los que confrontamos las distintas clases de tareas, pruebas, consignas utilizadas, sus posibles virtudes y defectos, así como el sistema de corrección, la tipología y significatividad de los errores, los logros evidenciados por los estu-

diantes, el 'feedback' a ellos proporcionado, las tareas asignadas para recuperación de errores y la propuesta de cambios para futuras evaluaciones (Kolomiyets, 1996:52). Complementamos esto con observaciones de la realidad que permitieran salvar «la discrepancia entre comportamiento verbal y real que se da en la aplicación de cuestionarios.» (Santos, 1993:90).

EVALUACION POR LOS AYUDANTES DE CATEDRA

Completando la indagación necesaria para llevar a cabo una triangulación de informantes que ampliara la comprensión de la realidad objeto de esta evaluación, consultamos el punto de vista de los ayudantes de cátedra por medio de una encuesta escrita de similar tenor al de los instrumentos utilizados con los alumnos y los profesores.

ANALISIS COMPARATIVO DE LAS FUENTES

Al confrontar y entrecruzar la información obtenida de la triangulación profesores-ayudantes-alumnos, surgieron un sinnúmero de cuestiones que marcan tanto los aciertos como las falencias de las evaluaciones que estamos utilizando. Es decir, la evaluación realizada resultó claramente "generadora de conocimientos para todos los que de una u otra forma participan en el proyecto." (Sancho Gil, 1990:8).

Observamos en primer término en todas las fuentes consultadas una clara división entre dos diferentes tipos de evaluación escrita: a) las pruebas de resolución en clase con límite horario, y b) las de resolución en el hogar sin plazo estricto de entrega. Por lo general las primeras evalúan en forma combinada las habilidades de escuchar, leer y escribir, coinciden con los trabajos prácticos sobre las unidades del programa y las pruebas parciales, por lo que son más abarcativas y extensas, y de elaboración exclusivamente individual. En cambio en las segundas se pone el énfasis primordialmente en la escritura de un texto: párrafo, carta, descripción o ensayo, según el currículum, y admiten la colaboración entre alumnos (Fulcher, 1996:46).

Uno de los aspectos más salientes advertido por los profesores, los ayudantes y, en especial, los alumnos es la fuerte presión que representa para estos últimos la situación de examen y el límite de dos horas (duración corriente de una clase en este centro educativo) disponible para la ejecución de las pruebas en clase. Los docentes hemos podido comprobar cuánta tensión y dificultades enfrentan los estudiantes en estas circunstancias. Se desprende de la observación de las pruebas corregidas que con frecuencia interpretan erróneamente las consignas, omiten alguna de sus partes, responden en forma imprecisa o demasiado escueta -sin soporte, ejemplos o profundización-, y dan muestra de un escaso monitoreo del uso de la lengua, visible en faltas de ortografía, de concordancia, de tiempos

verbales y de puntuación, entre otras. Asimismo, es común que, no logrando administrar eficientemente el tiempo asignado, se extiendan excesivamente en una de las tareas en detrimento de su buen desempeño en las demás. Una de nosotras indicó en sus estimaciones cómo -observando los patrones de comportamiento durante un parcial- dos alumnas, para ganar tiempo, resolvían alternativamente una tarea de comprensión auditiva y otra de comprensión lectora, con las consecuentes desventajas que este procedimiento mostró en los resultados.

Respecto del impacto negativo que sobre ellos ejerce la toma de pruebas en clase, algunas alumnas de Lengua Inglesa III manifiestan en las entrevistas individuales sentimientos de ansiedad, miedo, nerviosismo, y aún de terror. «*Termino hecha pedazos... me duele todo...*», asegura la entrevistada M III, y E III enfatiza: «*Yo en este tipo de evaluaciones nunca soy yo. Jamás.*» La presión del tiempo también afecta a B III: «*A veces es el reloj. Trato de distribuir bien el tiempo que me queda. Luchar siempre contra el reloj. Voy mirando la hora. Voy a lo más dificultoso, otras cosas salteo. Dejo para después lo más 'light'. Pero siempre controlando el tiempo porque si no es imposible.*»

Por su parte, los alumnos de Lengua Inglesa II, que han estado más expuestos a situaciones de prueba del tipo b), coinciden en señalar que de haber tenido que resolverlas a todas en clase se hubieran puesto nerviosos.

Las distintas apreciaciones sobre las pruebas de resolución en el hogar nos demuestran que las mismas, si bien evalúan específicamente la escritura -la que de por sí demanda un uso apropiado de lenguaje y estrategias-, permiten desarrollar con mayor eficacia el pensamiento crítico, la producción, la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas, y la creación. La dificultad que estos aprendizajes representan para los alumnos aparece en el testimonio de una de las docentes auxiliares, quien explica que "*el alumno vive con un cierto temor el hecho de escribir párrafos o ensayos. Me parece que este temor es natural dada la dificultad de dicho proceso.*" A pesar de ello, la laxitud que otorgamos para la entrega de trabajos les brinda amplia oportunidad de profundizar en la elaboración de los mismos siguiendo su propio ritmo. Surge del análisis de estas evaluaciones que los alumnos reflexionan sobre los temas con mayor claridad, aplican la teoría a la práctica con mejores resultados, y producen textos de mayor caudal de elaboración personal. Asimismo, combinan de manera más adecuada tanto las estrategias de organización discursiva como las de competencia lingüística. Llevadas a cabo en un marco menos restringido, estas tareas favorecen también las lecturas complementarias y la exploración de otros saberes. Todo ello, nos conduce a ponderar el importante potencial formativo que estas evaluaciones conllevan.

Los alumnos son plenamente conscientes de estos beneficios. Señalan que pueden aprovechar ventajas tales como: planificar el texto, buscar nuevos términos o sinónimos en el diccionario, controlar gramática y ortografía, hacer borradores, usar la computadora personal, corregirse entre pares y manejar sus propios tiempos. Comparando los comportamientos a que ambos tipos de instrumentos inducen, la alumna D III comenta: *«Yo pensé: voy a buscar uno (tema de prueba en clase) que no me provoque conflictos y que pueda escribir rápido. Porque si me pongo a pensar mucho, pierdo tiempo. En cambio en los otros (los resueltos en la casa)... yo lo escribo, lo dejo en la computadora, después vuelvo, lo miro otro rato, y sigo pensando a ver qué voy a poner.»* En el mismo sentido, C II aclara: *«Era necesario que la composición se hiciera en la casa, porque lleva bastante tiempo pensarla, organizarla, ver si el uso de vocabulario es el adecuado. Siempre trato de leerla dos o tres veces y en distintos tiempos.»*

No hemos de desconocer, sin embargo, que las evaluaciones de resolución en clase proporcionan el entrenamiento necesario para afrontar luego el requisito institucional del examen final, en el cual el tiempo es un factor de presión insalvable. La necesidad de estar adecuadamente preparado para la exigencia del examen queda de manifiesto con toda claridad en las entrevistas de los estudiantes. Por nuestra parte, los docentes entendemos que las pruebas sumativas también cumplen una función organizadora, en el sentido de que suelen ser integradoras de contenidos y habilidades, y marcar metas más precisas para el alumnado.

Es obvio también que, a pesar del mayor impacto negativo de las evaluaciones puntuales, el alumnado tiende a asociar el factor nervios con la situación de prueba en general, no específicamente atribuible a las materias en sí mismas.

Dice G II: *«Yo a esta materia, en las evaluaciones, vengo tranquila. Con todos los nervios que por ahí la situación de examen implica, no es fácil para nadie. En un examen se pone en juego todo. (...) Yo no siento presión en esta materia.»* Por su parte, E III apunta: *«Es la institución que está armada, que a vos te está diciendo: Vos tenés que evaluar así, así y así. Vos tenés que remitirte a las reglas. Yo no sé si en la realidad de la vida ocurre esto.»*

Otro aspecto que merece nuestra atención es el mayor grado de asociación de las pruebas tipo a) con la medición, surgida de la necesidad de cumplir con la reglamentación vigente para el otorgamiento de la regularidad en la cursada de cada asignatura. G II, por ejemplo, opina que se usan estos instrumentos *«por una exigencia, para certificar, a vos te sirve para presentar una nota mía, y a mí para certificar que aprobé la cursada y que estoy en condiciones de rendir el final»*. Resulta evidente que profesores y alumnos continuamos reproduciendo los modelos adquiridos a lo largo de nuestra historia escolar, evidenciando representaciones y esquemas fijos sobre la evaluación formal. Parafraseando a K III, las pruebas que realmente 'valen' son las realizadas en clase, dado que es ahí donde verdaderamente se demuestra lo que el alumno sabe. La misma estudiante añade: *«En casa uno, no hace trampa, pero... Si uno quiere evaluar lo que sabe... obvio se necesitan las que se hacen en clase.»*

En nuestro país, al igual que en el Estado español, son válidas las consideraciones de Hernández et al (1994:187) acerca de que *«los exámenes no sólo están profundamente instalados en el sistema educativo sino que impregnan gran parte de la misma vida laboral.»* Como señaláramos al hablar del contexto, nuestras aulas no son ajenas a esta influencia. Aún cuando



Patricia Bonj

combinamos las pruebas 'sumativas' con un alto número de las 'formativas', persiste entre nosotros una marcada tendencia a otorgar considerable valor a los exámenes y a las calificaciones. *«Si uno estudia, espera aprobar con una nota que diga sí, estudié y me merecí...»*, apunta C II.. *«Te juegan los nervios en contra. Pero, bueno, hay que evaluarlo de alguna forma»*, dice la entrevistada J III. Por su parte, E III asevera:

«Fijate ahora que los chicos en la universidad se matan por la nota, porque las empresas buscan chicos de nueve y de diez. Se han llevado cada chasco después... porque son chicos que no saben reaccionar ante situaciones.»

En relación al formato y diseño de las evaluaciones utilizadas en ambas cátedras, los distintos actores coincidimos en que, aunque siempre susceptibles de ser mejoradas, las pruebas resultan apropiadas respecto de sus objetivos, organización, contenidos, nivel de dificultad y formulación de consignas. Una de las auxiliares docentes las describe como *«muy buenas ya que han servido al propósito de evaluar el progreso de los alumnos...»*. Los alumnos perciben un diseño bien cuidado como altamente favorable para su mejor desempeño. Por ejemplo F II dice: *«El nivel de dificultad estuvo acorde a lo que se había venido trabajando.»*, y J III: *«Este trabajo práctico fue más largo, pero no sé si fue que estaba tan bien organizado, que ... Vos te sentás, lo lees y es como que te da tranquilidad. El poder distinguir bien lo que tenés que hacer, poder decir: me parece que voy a alcanzar. Eso me parece importante.»*

No dejan de resaltar, sin embargo, aquellos puntos que, por alguna razón, encontraron criticables. En el trabajo práctico N° 5 de Lengua II, los flancos más vulnerables fueron explicitados por B II: *«Me pareció más difícil que el parcial, porque era más extenso, por la cantidad de ejercicios diferentes»*, y por E II: *«Algunas preguntas no estaban bien específicas, teníamos que dar un ejemplo y no lo decía específicamente.»* Las críticas efectuadas por los alumnos de Lengua III se centraron fundamentalmente en la tarea de comprensión auditiva del trabajo práctico N°1. Con relación al mismo señala K III: *«El énfasis recayó mucho sobre la escritura, porque hubo que escribir un montón, y no solamente el párrafo que tenemos que hacer en todos los prácticos, sino también el tipo de preguntas que eran»*. Y también hubo objeciones por parte de A III respecto de un texto para evaluar la lecto-comprensión, cuyo contenido le resultó complejo y alejado de nuestra realidad.

Por otra parte, se valoró la pertinencia, cantidad y variedad de temas para composición propuestos en ambos tipos de evaluaciones. Consideramos que las opiniones más válidas sobre este aspecto son las vertidas por los alumnos, puesto que son ellos quienes deben elaborar una producción propia a partir de la elección de uno de esos temas. Nos satisfizo escuchar que el alumnado se mostrara mayoritariamente conforme. *«Lo bueno que tenía la consigna era que nos dejaba libres, que podíamos elegir cualquier juego, o sea que podíamos poner en práctica los intereses particulares»*, indicó D II acerca de una descripción de procesos. G II comentó sobre un parcial: *«Me gustó porque me pareció original, vos podés crear. (...) Que den camino libre a la*

creatividad, eso me encantó.» y H II dijo complacida: *«Había varios tópicos para elegir y además si a vos se te ocurría otro, elegías otro.»* La alumna F III hace hincapié en: *«Lo que siempre trato de rescatar es que lo que escribamos, o todo lo que tengamos que producir deje algo, que el tema siempre sea algo relevante, por lo menos que lleve a una especie de reflexión crítica. Los temas de los tests para escribir, los distintos tópicos, también me parecen bastante convocantes, todos. (...) Yo escribir sin un propósito o algo que me lleve, me resulta muy difícil. Y al haber un cierto margen de elección dentro de los temas, me siento muy bien escribiéndolos.»*

En lo que a desempeño respecta, existen entre los docentes y el alumnado mayoritarias coincidencias en señalar que éste ha sido en general satisfactorio, reflejando importantes logros y progresos, lo que no impidió que se advirtieran falencias y vacancias. Las entrevistas a los alumnos abundan en valoraciones tanto generales como específicas acerca de habilidades, estrategias y aprendizajes adquiridos. Con igual minuciosidad puntualizan la clase de obstáculos con los que regularmente tropezaron y sobre los que habrían de continuar trabajando. A lo que se puede añadir el juicio vertido por profesores de otras cátedras, uno de los cuales ponderó el buen nivel de lengua inglesa puesto de manifiesto en los trabajos escritos para su asignatura, mientras que otro marcó aspectos puntuales a mejorar.

La modalidad con que se evalúa fue otro de los elementos tenidos en cuenta. Estimamos estar abocadas a lograr que nuestro principio orientador sea cada vez más la evaluación como proceso educativo y no como un fin en sí misma. Como docentes estamos, asimismo, en un todo de acuerdo con la opinión de Juana Sancho Gil (1994:15), sobre la importancia de *«revisar la secuencia de aprendizaje con el fin de vislumbrar las posibles disfunciones entre cómo se ha propuesto la enseñanza y lo que muestra que ha aprendido el alumno, incluida la pertinencia del sistema de evaluación utilizado.»* Dentro de este marco planteamos evaluaciones frecuentes, tareas de reaprendizaje y trabajos recuperatorios, y fomentamos la autocorrección y la cooperación, todos los cuales, entendemos, constituyen pasos concretos hacia una evaluación continua y formativa.

Los aprendizajes inducidos y, en especial, los independientes en los que los alumnos se embarcan cuando se preparan para las pruebas y a posteriori de las mismas, dan cuenta, en cierta medida, del valor didáctico con que intentamos impregnarlas. La consulta a los alumnos arrojó juicios tales como el de I III: *«lo que he tratado de hacer es lograr input»*, o el de F III: *«en este texto hubo 'peer correction' (corrección en pares), hecho que me resulta muy positivo y conveniente dado que ayuda a solucionar errores, y a mejorar ideas y*



Raquel Pumilla

estructuras.» Si hay alguien que optimiza su aprendizaje a partir de las evaluaciones, es la alumna D III: «*Volví a las carpetas de tercer año. (...) Me gusta experimentar, yo siempre estoy probando. (...) Aprendí sobre moral porque volví a leer y sobre filosofía en general porque me entusiasmé y leí. Me gustó poder conectar eso que veíamos en Lengua con otra disciplina externa. (...) Para formación personal.*» También se refieren a lo que aprenden de sus errores, como A II: «*Que te subrayen los errores y no te los resuelvan es mejor. Al buscar por qué, lo interiorizas mejor.*» C II tiene que «*buscar, investigar, lleva un tiempo pero vale la pena.*» La conclusión a la que arriba G II resume estas últimas: «*Cuando vos otorgás significado a un error que tuviste, estás aprendiendo, en oposición al (aprendizaje) memorístico.*»

A propósito de dar significatividad y valor constructivo al error, cabe resaltar que estos objetivos han sido desde hace tiempo una de nuestras mayores inquietudes. Es por ello que ponemos especial empeño en indicar las correcciones de modo tal de reducir su impacto negativo y transformarlo en actitudes más enriquecedoras. En ambas asignaturas y para los dos tipos de pruebas examinados se utilizan listas de control con el objeto de que los estudiantes analicen sus errores y encuentren su origen y solución, antes de reescribir un trabajo en el que se advirtieron puntos débiles. Acostumbramos también a incluir comentarios a pie de página y a realizar devoluciones orales.

Tratamos de expresar los logros y falencias de cada producción en los términos más positivos posibles y de evitar juicios definitivos, de modo que el alumno pueda tener, además de una apreciación global de su desempeño y progreso, una buena disposición para poner en práctica las acciones reparadoras necesarias.

Los testimonios de los auxiliares de cátedra concuerdan en afirmar que este sistema de corrección ayuda al alumno a repensar y aprender de los propios errores. Similar apreciación hicieron la totalidad de los alumnos. Algunas de sus expresiones fueron: «*me ayuda mucho a mejorar*», «*de esa forma lo aprendo*», «*nos lleva a tratar de corregir*», «*a mí me sirve y me gusta*», «*las correcciones no son frustrantes para nada, al contrario*», «*hay comentarios que alientan*», «*para el alumno es reconfortante*». Una alumna que consideraba no estar haciendo suficientes progresos aventuró: «*Últimamente me empiezan a ayudar. Veo que se señalan partes positivas. Ese tipo de cosas así me ayudan porque uno va viendo que dentro de todo el lío tenés algo positivo.*»

No obstante, tres alumnas apuntaron la omisión en que incurrimos al no hacerles saber en forma expresa cómo calificábamos sus trabajos. Desconocer el valor de cada ejercicio en una prueba parcial fue una preocupación de C II, quien asevera que la nota general no le dice nada, por lo que necesita saber qué apartados valen más que otros. Esto también inquieta a la entrevistada A III: «*No sé cómo manejas el tema del puntaje acá. Esto cuánto valía? Diez puntos?*» A su vez, A II quisiera «*entender mejor la medida o técnica que se emplea para evaluar, o sea los porcentajes, los números. Nunca había preguntado y nunca me interesé por saber. No sé si es mi deber saberlo. Creo que no, que no me corresponde.*»

Estos conceptos nos mueven a por lo menos tres reflexiones. La más evidente: si el sistema obliga a la medición, es indispensable que el alumno conozca el procedimiento y los criterios seguidos para determinar su nota. En segundo lugar, el alumno atribuye al docente tan indiscutible poder que hasta resigna un derecho que debería ser inalienable. Por último, y a fuerza de ser reiterativas, estamos una vez más ante la desafortunada realidad de que los resultados se interponen en el camino del proceso (Angulo Rasco, 1994:288-9).

DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS AL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES

Resta ahora responder de qué sirvió evaluar nuestras propias evaluaciones. ¿Qué aprendimos de esta tarea? Es indiscutible que la exploración de las diversas opiniones y reflexiones de todos los participantes no sólo consiguió sorprendernos con alguna severa crítica y -por qué no- hasta gratificarnos con uno que otro elogio, sino que aclaró, al menos en parte, algu-

nos de los interrogantes que más nos inquietaban y modificó muchos de nuestros preconceptos. En gran medida, la evaluación realizada llegó a convertirse, tal como lo propone Nieves Blanco (1995:30), "en un proceso de investigación que posibilita la recogida sistemática de información sobre aquello que va a evaluarse, que nos permite comprenderlo y poder, finalmente, valorarlo", para alcanzar luego la posibilidad de "mejorar aquello que se evalúa."

Nos queda muy en claro, por ejemplo, que son las evaluaciones a resolver en el hogar las que dan un espacio más amplio para intentar trascender lo puramente cuantificable y disminuir la brecha entre la evaluación como producto y la evaluación como proceso didáctico, teniendo en cuenta la propuesta de Livas González (1988).

Descubrimos que no estábamos proporcionando criterios claros de evaluación e identificamos las partes del diseño y contenido de algunos instrumentos que habían resultado defectuosas.

En busca de las opiniones de los alumnos, experimentamos por primera vez con la adaptación del portafolio evaluativo ya mencionada, y comprobamos sus virtudes. En particular, los reportes de los docentes se elaboraban con más positiva disposición y sus efectos eran más gratificantes, a la par de que los informes de los alumnos indicaban una mejor interpretación y resolución de las correcciones recibidas.

Asimismo, corroboramos que el sistema de corrección y devolución que veníamos

aplicando -aunque con algunas falencias- satisfacía al alumnado y favorecía el aprendizaje. Y por sobre todo, aprendimos que con frecuencia el alumno sabe mucho más de lo que solemos estar dispuestas a reconocer y que cuesta mucho desprendernos del poder que la condición de evaluadoras, supuestamente, nos otorga.

Una de las cuestiones que ya hemos procedido a reparar es la mencionada falta de explicitación de criterios evaluativos, la que intentamos salvar elaborando y suministrando a los alumnos un primer detalle de aquellos criterios concernientes a la producción escrita. También introdujimos algunos cambios en el diseño de nuevas pruebas a fin de corregir las fallas señaladas por los alumnos.

De ahora en más la tarea será ardua. Se nos plantea la necesidad de tomar nuevas decisiones y, por ende, comprometernos a muchos y mayores cambios: la experiencia positiva con el portafolio nos invita a implementarlo de manera sistemática, necesitamos aumentar el 'peer assessment' (evaluación entre compañeros) y dirigirlo a una mayor y mejor metarreflexión y autoevaluación, y profundizar las prácticas de consolidación de habilidades y de recuperación de errores. Pero más importante aún, pudimos concluir que debemos flexibilizar nuestro rol para conseguir una genuina participación democrática de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo así nuestras evaluaciones tendrán un verdadero potencial formativo.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

ANGULO RASCO, J.F., (1994), "A qué llamamos evaluación?", en ANGULO, J.F. y N. BLANCO, Teoría y Desarrollo del Currículum, Archidona, Málaga, Ed. Aljibe.

ANGULO RASCO, J.F., J. CONTRERAS DOMINGO, M.A. SANTOS GUERRA, (1991). «Evaluación educativa y participación democrática», en Cuadernos de Pedagogía, N° 195, p. 74-79.

BLANCO, Nieves, (1995), "La Evaluación como Investigación", en Cooperación Educativa (Kikiriki), N° 33, p. 30-34.

CARLSON, Sybil B., (1996), "What is Portfolio Assessment?", en ELT News & Views, Supplement 3.3, Buenos Aires, p. 12.

DAVIDSON, L., (1993), "Portfolio Assessment and Exhibits: Moving from Recall to Reflective Understanding.", en Holistic Education Review, Spring 6. 1, p. 45-47.

FERNANDEZ SIERRA, Juan, (1994), "Evaluación del currículum: Perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en ANGULO, J.F. y N. BLANCO, Teoría y Desarrollo del Currículum, Málaga, Ed. Aljibe, p. 299.

FULCHER, Glenn, (1996), "Writing in the classroom", en Modern English Teacher, Londres, Vol 5, N° 3, p. 45-48.

GWATKIN, Caroline, (1996), "Beginning to Use the Assessment Tool", en ELT News & Views, Supplement

3.3, p. 10-12.

HERNÁNDEZ, F., J.M. SANCHO, (1994), Para enseñar no basta con saber la asignatura, Barcelona, Paidós, P.187.

KOLOMIYETS, Valentina, (1996), "Correcting written work: A way to develop self-control", en Modern English Teacher, Londres, Vol 5, N° 3, p. 51-52.

LIVAS GONZALEZ, Irene, (1988), Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa, Cursos Básicos para la Formación de Profesores, N° 7, México, Editorial Trillas.

SANCHO GIL, Juana María, (1990a), "De la Evaluación a las Evaluaciones", en Cuadernos de Pedagogía, N° 185, p. 8-12.

SANCHO GIL, Juana María, (1994), "Algunos dilemas sobre la evaluación del alumnado", en Cooperación Educativa (Kikiriki), N° 30, p. 13-15.

SANTOS, M.A., (1993), Hacer Visible lo Cotidiano, Madrid, Ediciones Akal., p. 90.

SEIDEL S., (1991), "Five Phases in the implementations of portfolio assessment in classrooms, schools and school districts", Documento de trabajo, Cambridge, Ma: Harvard Project Zero, p. 1-7.

WALTERS, J., (1991), "Five Dimensions of Portfolio Assessment", Documento de trabajo, Cambridge, Ma: Harvard Project Zero, p. 1-7.