



El significado que le otorgan a la evaluación los docentes del área de Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica

Laura Azcona y Cristina Quipildor

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad
azonalauran@yahoo.com.ar
crisquipildor@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 30/03/05
Fecha de aceptación: 25/07/05

Palabras clave:

evaluación,
práctica pedagógica,
Ciencias Sociales,
Tercer Ciclo.

Keywords:

*evaluation,
pedagogical practice,
Social Sciences,
Tercer Ciclo.*

Resumen

Este artículo surge en el marco de un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2001 y 2004 y orientado al estudio del trabajo docente en las instituciones educativas del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, en el área de las Ciencias Sociales.

Su objetivo es presentar el análisis de las prácticas evaluativas generadas por los docentes en este ciclo, teniendo en cuenta las variables implícitas subyacentes en toda práctica evaluativa para interpretar los múltiples factores y dimensiones que las integran.

En primer lugar, se aborda la evaluación desde diferentes perspectivas teóricas considerando la polisemia del término. A continuación, se explicitan los significados que le otorgan los docentes a los procesos evaluativos. Por último, se presentan los resultados parciales a partir del análisis de los datos empíricos.

Introducción

Este artículo surge en el marco de un proyecto de investigación orientado al estudio del trabajo docente en las instituciones educativas del Tercer Ciclo de la Educación General Básica [EGB], en el área de las Ciencias Sociales, desarrollado entre los años 2001 y 2004, con el propósito de indagar la vinculación entre la propuesta curricular, la gestión

institucional y la práctica educativa, y construir conocimientos acerca del trabajo docente.

El objetivo de este trabajo es presentar el análisis de las prácticas evaluativas generadas por los docentes en dicho ciclo, teniendo en cuenta las variables implícitas subyacentes en todo proceso evaluativo, análisis que permitió interpretar los múltiples factores y dimensiones que las integran.

La estrategia metodológica desarrollada en el curso de la investigación fue la cualitativa, utilizándose, como instrumentos de recolección de datos, observaciones de clases de tipo etnográfico y técnicas de análisis de contenido que permitieron la categorización de los datos y su interpretación desde una mirada multirreferencial. El análisis de los datos se basó en el registro de 15 observaciones de clases del área de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de la EGB, realizadas en la ciudad de General Pico (La Pampa).

Analizar la evaluación como factor obstaculizador o facilitador del trabajo docente requiere conceptualizarlo, dado que el mismo posee distintas connotaciones en respuesta a posturas teóricas y marcos contextuales diferentes. El trabajo docente se construye a partir del entrecruzamiento de diferentes variables: la concepción que la sociedad posee respecto de su rol; el compromiso que cada docente toma ante su función dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje; el contexto institucional que regula su desempeño; la institución en que se formó, entre otras. Se encuentra condicionado por factores externos, aunque los docentes “desarrollan estrategias que no se inscriben necesariamente en el uso institucional previsto para los objetos y bienes simbólicos...” (Birgin, 2001, p. 11), haciendo uso de intersticios que les permiten promover propuestas para mejorar su trabajo y, en particular, los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Uno de los condicionantes del trabajo del docente en el aula es la evaluación, en tanto y en cuanto constituye un proceso que implica juzgar la enseñanza y el aprendizaje, otorgarle valor a los actos y a las prácticas de los alumnos y de los docentes. La evaluación no es un fenómeno únicamente técnico, sino que se contextualiza en lo político y en lo social, cumpliendo funciones que interesan a unos y perjudican a otros. Ocultar y, en el peor de los casos, negar la existencia de la naturaleza política y

ética de la misma constituye un obstáculo para la reflexión educativa de las prácticas pedagógicas (Palamidessi y Gvirtz, 2001).

En primer lugar, abordaremos la evaluación desde diferentes perspectivas teóricas considerando la polisemia del término. En segundo lugar, explicitaremos los significados que le otorgan los docentes a los procesos evaluativos. Por último, presentaremos los resultados parciales a los que arribamos a partir del análisis de los datos empíricos.

Diferentes perspectivas teóricas de la evaluación

La evaluación es una acción política, ética y moral que pone de manifiesto distintas concepciones de hombre, sociedad, conocimiento, educación, que se inscriben en un contexto socio-histórico particular (Santos Guerra, 1993). Permite a los sujetos enfrentarse a un espacio conflictivo, de constantes encuentros y desencuentros entre la teoría y la empiria. Constituye una práctica que no puede dejar de ser analizada en el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que la misma se instala en el ámbito de la clase escolar como una problemática que supera a dichos procesos. “El enseñar y el aprender quedan subsumidos en ella, todo cae bajo la esfera de la evaluación, desde la posición central que asume el docente y la autoridad y el poder que se le asigna” (Campagno, 2002, p. 30).

Estudiar la evaluación como un asunto central en las prácticas educativas nos lleva a reconocerla como un espacio de conflictos, de articulaciones y fracturas entre planteos teóricos y prácticos. Este proceso aporta indicios sobre los diferentes aspectos vinculados con la institución educativa: proyectos institucionales, estilos de gestión, propuestas curriculares, editoriales y didácticas.

Las distintas formas de concebir y practicar la evaluación están relacionadas con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo, las posiciones que se adoptan sobre la validez del conocimiento que se transmite, las concepciones que se tienen de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje, la forma de entender la autoridad, el mantenimiento de la disciplina y la conducta de los alumnos en las escuelas y en las aulas. El concepto evaluar posee un doble sentido: desde una mirada filosófica se plantea el

problema del valor, sentido y significación de aquello que se evalúa (enfoque cualitativo); por otro lado, demuestra un perfil técnico, dado que constituye un dispositivo compuesto por métodos, instrumentos y técnicas utilizados para “dar cuenta y rendir cuenta” (enfoque cuantitativo) de los resultados de las evaluaciones.

La evaluación ha sido históricamente un término polisémico. De ser un instrumento de medición de la eficiencia y de la eficacia de los resultados de los aprendizajes, en la época de la pedagogía eficientista de Tyler (1949), ha pasado a ser considerada un componente didáctico que permite comprender y mejorar las prácticas educativas y las relaciones que se establecen entre los distintos actores pedagógicos, y entre éstos con el conocimiento.

La evaluación, como proceso que permite interpretar y comprender la vida del aula, la enseñanza y el aprendizaje, es analizada desde una perspectiva multirreferencial y multidimensional (Souto, 1993) en tanto y en cuanto la realidad a estudiar es interpretada desde su complejidad, es decir, desde una multiplicidad de perspectivas (social, cultural, política, económica, etc.); teniendo en cuenta las diferentes variables que intervienen y hacen posible caracterizarla en un momento socio-histórico determinado.

Álvarez Méndez (1996) plantea que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, ya que forma parte de ambos procesos. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, valora, discrimina, critica, emite opinión, razona, fundamenta, decide, enjuicia, acerca de lo que él considera que tiene valor en sí mismo y de aquello que carece de éste. Evaluar es una actitud que se aprende, que forma parte del proceso educativo y que, como tal, es continuamente formativa.

Litwin (1998, p. 13) sostiene que términos como “apreciar, atribuir valor o juzgar” son aquellos con los que comúnmente se ha denominado a la acción de evaluar.

Santos Guerra (1993) considera a la evaluación como un proceso de diálogo que implica la comprensión y la mejora del mismo, afirmando:

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los

que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión que se cimienta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente (Santos Guerra, 1993, p. 30).

Desde una perspectiva cualitativa, evaluar es un proceso complejo que va más allá de una nota, de una mera calificación (medición de resultados). Se interpreta la evaluación como un proceso de diálogo e interacción continua, en el cual el error es compartido y considerado el punto de partida para futuras mejoras en las prácticas pedagógicas. Se la concibe como un proceso complejo que atiende la multidimensionalidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, y que intenta comprender al individuo en su totalidad.

La evaluación es una práctica social y humana y, por lo tanto, posible de ser analizada y modificada en virtud de los efectos que genera (discriminación, temor, etiquetamientos). Enunciarla como tal nos obliga a considerarla como un espacio social y a comprometernos moralmente en el momento de llevarla a la práctica (Palou de Maté, 2001). Evaluar es un proceso que intenta comprender al individuo en su totalidad buscando analizar las características y factores que influyen en la situación presentada.

Evaluar supone una toma de decisiones. Decidir puede estar relacionado con la acreditación, es decir, con el acto de dar cuenta con seguridad a otros acerca de la autoridad, de las capacidades o cualidades de una persona, llevando a ésta a su promoción o ascenso a un nivel superior.

Dentro del ámbito educativo, el término evaluación se confunde con acreditación debido a que este último concepto se sobredimensiona, tomando el examen un rol importante dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. El examen (indagación) arroja información con respecto a las cualidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y su resultado suele expresarse mediante la “calificación” que, además, le otorga al sujeto un lugar socialmente reconocido (Palamidessi y Gvirtz, 2002).

Las diferentes acepciones del término evaluar conviven y se entrecruzan en el interior de las prácticas educativas, generando distintas concepciones sobre el qué, para qué, el cómo, quién, a quiénes evaluar.

Los significados que los docentes le otorgan a la evaluación

Para analizar las prácticas evaluativas hay que tener en cuenta diversas problemáticas: para qué evaluar (sentido de la evaluación); el qué evaluar (contenidos); el cómo evaluar (instrumentos); quién; a quiénes evaluar (sujetos involucrados); como así también las distintas relaciones que se establecen entre los diversos componentes de la tríada pedagógica.

A partir del análisis de los registros elaborados en las observaciones, interpretamos que los docentes utilizan la evaluación para recabar información sobre “lo que aprendieron los alumnos” y “el cumplimiento de la tarea”. Las actividades presentadas en las situaciones de evaluación tienden a rescatar los contenidos desarrollados durante las clases anteriores para confrontar los aprendizajes logrados por los alumnos con los objetivos propuestos. El siguiente fragmento representa un momento en el que la docente propone a los alumnos hacer un repaso de los temas abordados antes, ella guía la actividad utilizando interrogantes que tienen como objeto rescatar los contenidos conceptuales ya vistos:

- D: —¿De quién fue evolucionando el hombre?
A8: —Hominido.
D: —Muy bien!... ¿qué quiere decir evolucionar?
A7: —Ir cambiando para mejorar, para adelante.
D: —¿Cuál es la primera etapa de la prehistoria?
A2: —La paleolítica.
D: —¿Por qué paleolítico?
A16: —Por la edad de piedra (7.º año, 14/08/02).

Otro de los aspectos que los docentes evalúan y que surge en forma recurrente en las observaciones es el cumplimiento de la tarea propuesta. La evaluación es empleada como una herramienta de control fundamentada en la posición del conocimiento socialmente legitimado, y la nota es utilizada como castigo para los alumnos que no realizan las actividades:

El A 24 no trajo su trabajo, entonces la D le pide su carpeta y le pone una nota. El chico se queda muy serio. Dos compañeras –A23 y A21, una de ellas sentada a su lado y la otra, adelante– murmuran sobre la situación [...] (7.º año, 26/08/02).

Según expresa Litwin, (Litwin, Palou de Mate, Calvet, Herrera, Márquez, Pastor, et al, 2003, p. 30) los interrogantes presentados en las clases, los exámenes escritos, los repasos, los trabajos prácticos, las correcciones son prácticas evaluativas que pueden ser utilizadas “en términos de control o como datos empíricos para la mejora de la enseñanza”. Sin embargo, en la mayoría de los casos observados, estas prácticas se reconocen como evaluativas porque se las homologa con el control y la acreditación.

Para Santos Guerra (2003, p. 13), la evaluación posee dos componentes básicos, uno es la comprobación de los aprendizajes realizados, el otro es la explicación o atribución. El primero de ellos es problemático porque resulta difícil saber cuánto y cómo “ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos”. El segundo no es tenido en cuenta, aunque es muy importante porque a partir de él responsabilizamos implícitamente al alumno de los aprendizajes que no se produjeron. Tanto en el momento de las correcciones como en el de las devoluciones que realizan, los docentes hacen hincapié en la “cantidad” de contenidos que han adquirido o deben adquirir los alumnos, en el resultado que lograron, pero no en el modo que lo hicieron. Por lo tanto, no podemos hablar de una evaluación formativa que valore el proceso, sino de una evaluación sumativa, es decir, utilizada para ver los niveles de rendimiento que alcanzan los alumnos y que puntualiza el fin y el resultado del proceso para otorgarle una nota. La siguiente situación se ha reiterado en varias de las observaciones:

La D habla a los alumnos, haciendo referencia a una evaluación realizada en la clase anterior: “Había falta de estudio. Los que faltaron están perdonados porque llovía mucho. Algunos se... faltaba poquito así que preferí ponerles regular, así después los hacen y [...] (los alumnos no responden) (7.º año, 2/09/02).

A9 consulta sobre células convectivas ubicadas en el mapa.

P: —¿Se pensaron que sabían todo sobre biomas? ¡Poquito, poquito! (8.º año, 5/08/02).

Podríamos afirmar que en la mayoría de los casos subyace en las prácticas evaluativas una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación tiende a verificar los resultados obtenidos en relación con los objetivos prefijados. En todas las clases observadas las evaluaciones son desarrolladas al finalizar un tema o una unidad, y se utiliza el “repaso” para indagar qué recuerdan los alumnos de lo trabajado en la clase anterior:

[...] la preceptora copia un comunicado en el pizarrón. La P dice que lo copien después.

P: —El lunes tienen evaluación de todo lo que vimos (9.º año, 2/09/02).

[La docente] Luego pregunta: ‘¿Estuvieron leyendo?’

Los alumnos contestan que sí y la docente propone un repaso de lo que vienen viendo.

D: —¿Qué estuvimos viendo?

A8: —Historia, la prehistoria.

D: —Las etapas de la historia... (7.º año, 14/08/02).

En las clases observadas, los errores que cometen los alumnos surgen como un elemento censurable porque es un desvío; los docentes valoran “los aciertos que marcan o muestran que los resultados obtenidos conducen al logro de los objetivos prefijados [...]” (Palou de Maté, 2001, p. 94). En relación con esto, los docentes, tanto en el desarrollo de los repasos que se efectúan durante las clases como en las evaluaciones, suponen la existencia de una respuesta única ante las preguntas que formulan, descartando o corrigiendo aquellas intervenciones que no dan la respuesta exacta:

La docente pregunta si pusieron algún ejemplo sobre esta consigna y agrega: ‘¿Por qué problemas se constituyen organizaciones como por ejemplo fundaciones, comisiones?, ¿recuerdan lo de la clase pasada? [...], ¿qué problemas puede haber en General Pico para que un grupo se organice?’.

A10:—Por la alimentación.

D: —Puede ser, pero el otro día hablamos de más cosas...

Los alumnos tardan en contestar. Luego uno dice: ‘Los animales’.

A coro responden: ‘Se creó la Sociedad protectora de animales’ (7º año, 14/08/02).

D: —¿Qué es la cultura?

A8: —Es la forma que tienen de vivir.

D: —La cultura es el modo de vivir de cada pueblo. El hombre trae su modo de vivir, lo trae y lo pone acá, en el continente americano... (7º año, 14/08/02).

Los errores o las respuestas elaboradas por los alumnos no siempre son trabajados como emergentes a partir de los cuales analizar y modificar las estrategias docentes.

También cabe señalar que en las clases observadas predominan actividades de aprendizaje y de evaluación individuales, y aparece una concepción negativa de la colaboración entre los pares. Sólo en los llamados repasos se realiza un “recuento de contenidos” vistos con anterioridad con la participación de varios alumnos –aunque esto no constituye un trabajo grupal–.

La D controla continuamente que cada alumno haga su trabajo en forma individual, y dice: ‘¡Solos, solos!’; ‘chicos ¿qué les pasa?... ¡chicas no hablen tanto, A 12 y compañía!’.

D: —Chicos... ¿qué les pasa? (mirando al grupito del A4). Un ratito más y me entregan los cuadernos.

Continúa mirando el grupo anterior y luego dice: ‘Ustedes, les voy a poner trabajo en conjunto, de cuatro lo están haciendo’ (7º año, 26/08/02).

Ahora la docente retoma el práctico que los alumnos realizaron en la casa como tarea. Va haciendo preguntas y entre todos van respondiendo las consignas... (7º año, 14/08/02).

En los fragmentos anteriores puede verse que la evaluación posee un carácter individualista porque cada evaluador “la practica según sus peculiares criterios y [...] cada evaluado debe afrontar en forma individualista la comprobación de su aprendizaje”. Aunque se desarrolle la

actividad evaluativa en forma grupal, el docente se mostrará “inquisitivo para saber qué hizo cada uno de sus integrantes”. Esto se debe a que la práctica individualista pone de manifiesto la forma en que actúa el compañero (Santos Guerra, 2003, p. 16).

A modo de cierre

El análisis de las clases observadas nos permite afirmar que la evaluación cruza y determina la clase escolar, condicionando los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto se refleja en el discurso de los docentes que apelan continuamente a la evaluación vinculándola con la enseñanza. Como consecuencia, el enseñar y el aprender se resumen en el qué, cómo, cuándo y dónde se va a evaluar.

La clase está centrada en la evaluación de los contenidos que los docentes enseñan, por lo tanto se requiere una definición clara y precisa de este término tan amplio en sentido y significaciones. El contenido enseñado se transforma en el objeto a evaluar y la comunicación toma sentido en los intercambios mutuos entre lo que la docente enseñó y lo que el alumno demuestra que aprendió, situación que, generalmente, se traduce en una nota numérica. Se produce una “sustitución del eje enseñar-aprender por evaluar-ser evaluado” (Souto, 1993, p. 220).

La evaluación es utilizada como un instrumento de control y de poder que mide los resultados y condena los errores que cometen los alumnos, prevaleciendo una visión técnica de la misma. Existe una tendencia a verla como la única herramienta que posee el docente para medir los logros de los alumnos ya que, en general, se utilizan instrumentos que buscan conocer en qué medida ellos han alcanzado los objetivos previamente propuestos.

En las prácticas cotidianas se homologan evaluación y acreditación, se sigue considerando al alumno como único responsable de los resultados, utilizando la evaluación como instrumento de control de contenidos conceptuales y como mecanismo de control de la división de espacio, horarios y comportamientos de los alumnos.

Consideramos que explicitar las diferentes concepciones de evaluación que subyacen en las prácticas docentes y las funciones que desempeñan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje permitirá

repensarlas y ello posibilitará entender el proceso evaluativo como un componente relevante del análisis de las prácticas cotidianas, pero no el único; además, concebirlo como un proceso reflexivo de las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los docentes y de los aprendizajes construidos por los alumnos.

Bibliografía

- APEL, J. (1996). *Evaluar e Informar en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- BERTONI, A., POGGI, M. y TEOBALDO, M. (1995). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar: Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- CAMILLONI, A, CELMAN, S., LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMPAGNO, L. (2002). “El Tercer Ciclo de la EGB. Su implementación en la ciudad de General Pico, La Pampa. Análisis desde el nivel político-organizacional de las prácticas en el área de Ciencias Sociales”. Tesis de Maestría para la obtención del título de Master en Didáctica. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la signatura*. Barcelona: Paidós.
- LITWIN, E., PALOU DE MATÉ, C., CALVET, M., HERRERA, M., MÁRQUEZ, S., PASTOR, L. y SOBRINO, M. (2003). *Corregir: Sentidos y Significados de una Práctica Docente*. Colección Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- PALAMIDESSI, M. y GVIRTZ, S. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- PALOU DE MATÉ, M. C., DE PASCUALE, R., HERRERA, M. y PASTOR, L. (2001) *Enseñar y Evaluar: Reflexiones y Propuestas*. Comahue: Gema Grupo Editor Multimedial.
- RIVELIS, G. D. (2003). “Evaluación: aspectos a considerar”. *Novedades Educativas. Reflexión y debate*, 153, 30-32.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- (2003). “Prácticas de evaluación. Concepciones, actitudes y principios”. *Novedades Educativas. Reflexión y debate*, 153, 12-17.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.