



La evaluación en el aula: docentes, estudiantes, voces y proyectos

Claudia Infante Barbarán*

Como docentes y estudiantes no podemos desligarnos de la lógica evaluativa, por este motivo, el presente artículo tiene el objetivo reflexionar sobre el lugar de la evaluación en el aula, sobre qué supuestos tienen los docentes y los estudiantes frente a éstos, qué se evalúa, cómo se evalúa y cómo se relacionan las ideas sobre los jóvenes y la enseñanza con el tipo de evaluación que llevamos a cabo en el aula.

Los estudiantes dicen

La evaluación es algo que nos interpela directamente cuando pisamos un aula, no solo por la nota que tenemos que entregar a fines de trimestre, sino también por los mismos alumnos que parecen continuamente preocupados por esta cuestión. Frecuentemente he escuchado las mismas preguntas y frases de mis alumnos que dan cuenta de esta preocupación: “¿Este trabajo va con nota?” “¿El que no lee tiene un uno?” “¿Profe, si participo me pones nota?”, “Si no quiere participar ponele un uno, profe”, “¿Cómo va a ser el examen?”, “El profe de historia nos mata con los exámenes”, “¿Sos buena o mala con los exámenes?”. Estas cuestiones que verbalizan los alumnos reflejan una realidad escolar: el alumno en tensión con la evaluación. Y por qué no, el docente en tensión con la evaluación. Como educadores conviene reflexionar acerca de la evaluación dentro de nuestra práctica docente y no como algo independiente y desvinculado de ésta, y sobre qué esperamos de la evaluación y cómo evaluamos a los alumnos. Tal como lo señala Raponi “el sistema educativo ha desarrollado un modelo de evaluación como mero instrumento de control, con cierta autonomía de las prácticas de enseñanza, con pretensiones universalistas y neutrales” (2012, p. 198) Es decir, la evaluación se instaura en la cultura escolar como un mecanismo que regula el comportamiento de los alumnos al mismo tiempo que supone la comprobación de saberes precisos e iguales para todos en un proceso objetivo y neutral. Si analizamos con detenimiento estas frases dichas por los alumnos “Si no quiere participar ponele un uno, profe” “El profe de historia nos

* Claudia Infante Barbarán es estudiante avanzada del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es adscripta de la cátedra de Latín II en la misma facultad. Asimismo, se desempeña como docente en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.
claudi.30006@gmail.com

mata con los exámenes”, “¿Sos buena o mala con los exámenes?”, no solamente nos indica que el acto evaluativo está muy presente en su vida escolar sino también que la evaluación, desde su punto de vista, sitúa al docente en un lugar de juez benigno o maligno dependiendo del caso, pero en todos los casos como sentenciador final de los actos y saberes de los estudiantes. Por otra parte, las preguntas “¿Este trabajo va con nota?”, “¿El que no lee tiene un uno?”, “¿Profe, si participo me pones nota?” dan cuenta de una concepción de evaluación continua e ininterrumpida que tienen los alumnos. Raponi también cita varias opiniones de los alumnos con respecto a la evaluación, citaré dos que me llamaron la atención: “La mejor manera de evaluar es la de carpeta abierta porque no te ponés tan nervioso como con la lección oral”; “El multiple choice porque haciendo ta, te, ti, a veces te salvás” (2012, p. 199). En estas frases de los alumnos se puede percibir la imagen de la evaluación como un momento desfavorable, no grato, en donde los alumnos se sienten casi indefensos a juzgar por la última frase “a veces te salvás”, y en donde el nerviosismo impera. De esta manera, se resalta el aspecto controlador y de poder que posee la situación evaluativa desde la perspectiva de los alumnos. Es necesario, entonces, reflexionar sobre por qué para los estudiantes la evaluación se presenta como una situación desagradable y tensa. Chevallard aporta y sostiene que uno de los riesgos de la *evaluación no situada*, es decir cuando se evalúa el objeto en sí mismo y no enmarcado en un proyecto es que el evaluador quiera “satisfacer sus pulsiones agresivas hacia los demás, o hacia tal institución o hacia tal cosa, mediante el ejercicio de un poder que lo situaría fuera del orden común” (2012, p. 18) Es decir, la autora sostiene que caer en la arbitrariedad evaluativa es muy frecuente en los profesores cuando en realidad deberían enmarcar sus evaluaciones en un proyecto. Este último aspecto del proyecto se expondrá con mayor detenimiento a continuación.

Proyecto: evaluación y valor

Dado esto, es pertinente indagar acerca de la evaluación en sí misma y para esto se va a hacer referencia al artículo de Yves Chevallard “¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación ‘como capricho y miniatura’”. La autora indica que la noción de evaluación está estrechamente ligado socialmente a la noción de valor “evaluar un objeto es asignarle cierto valor”, y esto funciona en tanto que en está comúnmente aceptada esta asociación entre evaluación y valor. Sin embargo, la crítica que hace a los docentes es que en el ejercicio de ésta práctica generalmente no indican el valor de lo que se evalúa sino que hacen prevalecer la noción de “adecuación” a un supuesto “trabajo correcto”. Siguiendo este lineamiento la autora aclara que el valor no es de ningún modo absoluto sino que es “un valor relativo a un proyecto en el que está involucrado el objeto en cuestión” (Chevallard, 2012, p. 16). De esta manera, la evaluación no solo evalúa el valor aislado de un objeto sino que debe relacionarlo con un proyecto que otorgue valor a este objeto. En otras palabras, la evaluación debe estar enmarcada en

un proyecto que dé sentido al objeto. La autora señala que no se debe caer en la absolutización de la evaluación, ya que de esta forma, se intentaría reconocer el valor que tiene ese objeto por sí mismo y no enmarcado en un proyecto. Por este motivo, cada vez que le demos valor a un objeto debemos vincularlo en función a un proyecto: ¿para qué estudiamos determinado objeto? ¿qué haremos con esto?

La juventud ¿tabula rasa?

Sin duda, alguna vez en nuestro ejercicio docente hemos escuchado por parte de algún alumno o alumna las preguntas “¿y esto para qué me sirve?”, “¿por qué estudiamos esto?” Esto permite darnos cuenta de que los mismos alumnos anhelan una respuesta satisfactoria a la pregunta ¿para qué estudiamos lo que estudiamos?, es decir, que ellos mismos requieren y solicitan enmarcar la enseñanza en un proyecto. Sin embargo, como lo indica Chaves, hay un fuerte discurso negativizador de los jóvenes que los ubica en el lugar del no deseo y del desinterés hacia lo que se le ofrece en el aula, en pocas palabras se lo define como sujeto no deseante. Y no solo se queda en eso, también “se dice” que los adolescentes ya no leen y que tienen serias dificultades para escribir.

Carolina Cuesta critica a estos presupuestos sobre los jóvenes que postulan que éstos no saben leer ni escribir “Entre los “males de la juventud” suelen aparecer en su enumeración la supuesta ausencia de lecturas y/o el no desarrollo de esta práctica, también una escritura que mostraría “discapacidades” respecto del conocimiento y el manejo de la lengua” (2012, p. 114). Frente a esto la autora postula poner en cuestionamiento y en debate este pensamiento generalizado sobre los jóvenes y centrar la atención en sus propias lecturas y escrituras en el aula. Es necesario atender a las producciones literarias en el aula y oír sus lecturas no sólo para derribar estos estereotipos negativos acerca de la juventud, sino también para idear prácticas de enseñanza que integren las distintas formas de lectura y escritura que tienen lugar en el aula. Cuesta también señala que no se debe sentenciar a los textos de los alumnos como incompletos, incoherentes o pobre, sino que se debe enseñar “que hay modos de leer y escribir institucionalizados que hacen a ciertos juegos sociales para los cuales la corrección o incorrección se dirime por criterios de legitimidad y prestigio, no de verdad”. Sin embargo, estos presupuestos sobre los jóvenes en términos de capacidades, competencias, saberes, no son aislados sino que se marcan dentro de un contexto de políticas educativas que se enmarca en un enfoque eficientista en donde confluyen la teoría del capital humano y el enfoque de competencias. Díaz Barriga afirma que en el ámbito educativo se desencadenó “Un debate pedagógico que abandonó la perspectiva humanista de formación del ser humano, para paulatinamente asumir la visión economicista de la teoría del capital humano. La educación dejó de ser un acto de formación para convertirse en una inversión económica que debe mostrar con

claridad determinados resultados.”(2014, p. 12) El alumno visto como conjunto o acumulación de saberes y como sujeto que debe ser capaz de “saber leer”, “saber hacer” y de desarrollar las competencias necesarias para “comprender un texto” deriva de la teoría del capital humano en tanto que la educación pasa a ser una inversión del estado y, por este motivo, debe mostrar resultados objetivables y medibles, entonces la educación serviría para producir bienes y servicios cuantificables y verificables. Asimismo, el postulado de la “comprensión lectora” está ligada a la práctica de la lectura como sentido inmanente, es decir, esta concepción está orientada a hallar un único sentido de la interpretación y del texto, borrando así toda subjetividad, contexto y el plano cultural y social de las prácticas educativas. En otras palabras, el alumno “comprende” o “no comprende”, ya que éste debe demostrar sus competencias adquiridas en actos, debe demostrar su “saber hacer” mediante conductas, comportamientos, habilidades y saberes. Siguiendo esta línea el alumno es tomado como un “producto” resultante del aprendizaje, que puede ser mejorado y modelado, la formación está ideada para que el alumno “aprenda a ser y a hacer”.

Algunos docentes dicen

Para ampliar esta cuestión y relacionarlo con la evaluación citaré palabras textuales de docentes de Escuelas Secundarias Básicas de la provincia de Buenos Aires que pertenecen al estudio de Forti

La evaluación es algo que te produce angustia. Porque si aprobás a un alumno que no sabe nada te sentís mal y si lo desaprobás también sentís angustia, porque te das cuenta que el chico no da para más y además no te molesta (Profesor de Lengua).

El diagnóstico es más una pérdida de tiempo, porque uno sabe que no aprendieron nada, es un formalismo. Las evaluaciones escritas son las que dan la pauta de lo que saben. (Profesor de Inglés).

Hago un diagnóstico, pero es más una pérdida de tiempo porque es para comprobar que no saben nada y tenés que empezar de cero. (Profesor de Ciencias Naturales). (2012, pp. 183-184)

Los discursos de éstos docentes de distintas áreas reiteran la idea de los alumnos “no saben nada”. Dos de ellos hablan de manera bastante similar acerca del diagnóstico y concuerdan con que es una “pérdida de tiempo” porque los estudiantes no han aprendido nada en años anteriores y que “se tiene que empezar de cero”. Se puede apreciar, a partir de estos dichos, que la concepción de estos docentes sobre el alumno es de un sujeto que debe estar integrado por un cúmulo de saberes y habilidades que deben ser medibles y cuantificables en una evaluación y que en ésta se deben plasmar las capacidades adquiridas en años anteriores. Asimismo, la afirmación que los estudiantes “no saben nada” está negando toda la dimensión social y cultural del alumno, de la escuela, y de la práctica docente, ya que ésta última ya no es pensada como una enseñanza en la cual se interrelacionan las expectativas, las valoraciones y las significaciones que se desencadenan en el ámbito del aula por parte los alumnos y los docentes, sino simplemente en un “aprendizaje acumulativo” que tiene que demostrar los saberes aprendidos de forma verificable y

cuantificable en la evaluación. Por otro lado, ubicar al alumno en este lugar del “no saber” es definir a los jóvenes desde una perspectiva adultocéntrica y caracterizarlos a partir de sus faltas y de su negación, y contribuye a ubicar a los alumnos en un lugar de no agencia, es decir se omiten sus posibilidades de acción y no se toma en consideración al alumno como sujeto activo y social con pensamientos e ideas propias.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las prácticas de enseñanza y por consiguiente la evaluación, no deben suponer un alumno deficiente, sino que deben habilitar y promover sus propias lecturas y modos de escritura para entrelazar éstas con el contenido disciplinar, es decir se debe ver al alumno como un sujeto activo dentro del aula. No se debe caer en la concepción de evaluación como comprobación de saberes acumulados a lo largo del trimestre, porque los alumnos no acuden a la escuela para almacenar teoría y reproducirla en las evaluaciones, se debe fomentar una evaluación que vaya acorde con nuestra práctica docente del día a día, es decir, dando lugar a las voces de los alumnos, sus inquietudes, sus deseos, sus maneras de expresarse y de pensar. Por este motivo, se piensa en la idea de un proyecto con el afán de que los propios alumnos sean autores y protagonistas de éste, que integre los saberes disciplinares charlados y debatidos en clase, sin embargo, la finalidad no es evaluar a estos saberes por sí mismos sino cómo entran en relación en un proyecto individual y grupal, que incorpore las expresiones propias de cada alumno, sus subjetividades, y sus conocimientos culturales. Ya que, si atendemos a lo dicho por los jóvenes y tenemos en cuenta sus inquietudes dentro el aula nos damos cuenta que, al contrario de la común y errada representación negativa de los jóvenes que expresa que la juventud es desinteresada, los alumnos son actores activos dentro del aula, que solicitan y requieren prácticas didácticas que les provean un sentido el marco de un “proyecto”. Y siendo que la evaluación es pensada dentro de las prácticas docentes y no como un dispositivo aislado, ésta tampoco debe estar fuera del proyecto que le otorga un valor al objeto estudiado. En este sentido Chevallard continúa argumentando que se debería “someter cada acto evaluativo a este interrogante crucial: ¿para qué proyecto este objeto (sea una cosa, persona o institución) tendría tal o cual valor?” (2012, p. 18) Tampoco debe olvidarse del proyecto al momento de la evaluación, dado que se le estaría otorgando un valor al objeto por sí mismo, y no se estaría teniendo en cuenta el valor que el objeto tiene en relación al proyecto, por ende esto daría paso a un juicio arbitrario.

Otra cuestión importante que interviene directamente con la lógica de la evaluación, es formar vínculos entre escuela y sociedad partiendo del hecho de que la escuela misma está dentro de la sociedad, por ende las prácticas docentes deben realizarse teniendo en cuenta este contexto social en el cual se inscriben. De acuerdo con esto es necesario resaltar que la práctica docente, en la cual se inserta la evaluación, debe ser una enseñanza que parta desde una perspectiva cultural y social que admita y active

las experiencias y las subjetividades de los alumnos ante los saberes disciplinares, para que, de este modo, se pueda enriquecer la enseñanza. Como afirma Sawaya, es la participación de la sociedad, las costumbres y las experiencias culturales entre los estudiantes y los docentes lo que construye a la escuela como un espacio diversificado siempre en “construcción, reproducción y resistencia” (2016, p. 17). El aula es parte de la sociedad, negar el vínculo o intentar dejar de lado el aspecto social en las prácticas de enseñanza se traduce en cancelar los conocimientos de los acerca de la lengua y la literatura que tienen los alumnos, puesto que, muchos de éstos parten de su propia experiencia cultural y social.

Bien, hasta ahora ubicamos a la evaluación dentro de las prácticas docentes, enmarcada en un proyecto que le dé sentido al valor del objeto de enseñanza. Entonces, para la construcción de este proyecto es propicio que se establezca una articulación entre el *saber docente* y el *saber pedagógico* (Rockwell), es decir, el docente debe preguntarse constantemente, tomando en consideración lo que ocurre dentro del aula, esto es, las apreciaciones y reacciones de los alumnos frente a los textos y al objeto de estudio, cómo seguir la enseñanza de tal o cual tema, de manera que pueda habilitar las voces y saberes culturales de los alumnos. Esto no implica dejar de lado el saber disciplinar, sino poner en diálogo ambos saberes para encontrar el método más adecuado de enseñanza para cada grupo de alumnos.

Una evaluación, un proyecto, una revista, un alumno que lee y escribe

Pensado de esta manera, el proyecto en el cual se debe enmarcar a la evaluación, se puede proyectar una propuesta de evaluación que relacione los saberes disciplinares a la lengua y a la literatura en un proyecto de edición de una revista que integre las producciones escritas de los alumnos. Se propondría, luego de haber leído un corpus de mitos, que los alumnos creen su propio mito o reformulen un mito ya leído con vistas a ser publicado en una revista escolar. Dado que los textos de los alumnos serán publicados, se llevará a cabo previamente una tarea de edición por parte de los propios alumnos. Cada estudiante se posicionará como un editor y corrector de su propio texto, y para esto serán utilizados saberes de lengua: coherencia y cohesión textual. Los mecanismos de cohesión textual (elipsis, sustitución, referencia, conectores) servirán como apoyo teórico para la edición de sus textos. Habría entonces un trabajo de reescritura y de edición que involucra tanto saberes literarios como saberes de lengua y se configuraría un lugar para las diversas lecturas y escrituras de los estudiantes. La evaluación entonces se sitúa en relación con el proyecto de edición y publicación, y el objeto de estudio, que en este caso sería el saber literario de los mitos y el saber lingüístico de coherencia y cohesión, obtiene su valor en tanto se vincula para la posterior publicación de los textos escritos. La evaluación, entonces, será el texto final reescrito y editado, sin embargo será evaluado teniendo en cuenta el proyecto en el cual se inscribe la evaluación.

De este modo se está rompiendo con el presupuesto de que los jóvenes no saben leer ni escribir, puesto que ellos mismos deberán escribir su propio mito, por otro lado la reescritura no supone “escribir bien o mejor un texto” sino utilizar los recursos propios de la coherencia y cohesión y de articularlos con los conocimientos sobre mitos, ambos objetos de estudios pautados para la enseñanza escolar. El alumno que escribe, reescribe y edita su texto no es más un joven que no sabe leer ni escribir sino que es un sujeto activo, lector, escritor, editor inserto en un proyecto en común con sus compañeros que es el de publicar un texto. El hecho de publicarlo no es menor, sino que, dada esta situación, se puede trabajar también con la cuestión del autor, se puede proponer el uso de pseudónimos y, con esto, habilitar a la reflexión acerca de ellos mismos en su posicionamiento como autores.

A modo de conclusión

Chevallard nos otorga una propuesta de una evaluación enmarcada en un proyecto para que el valor del objeto que se estudie tenga sentido en tanto su proyecto. Este proyecto en lugar de posicionar al alumno simplemente como un sujeto pasivo a evaluar y como simple acumulador de saberes y competencias, se lo sitúa como sujeto activo en el proceso de enseñanza que lee, escribe, reescribe, edita y publica su propia creación literaria. Tal como lo postula Cuesta, las prácticas de enseñanza deben derribar la imagen negativizada de los jóvenes, poner en cuestionamiento los prejuicios acerca de la lectura y escritura de los éstos y por el contrario, dar lugar a sus lecturas y escrituras en el contexto del aula y dentro de las propuestas didácticas que llevemos a cabo.

La evaluación no debe ser una instancia de tensión, miedo o de castigo para el alumno, sino que se debe adaptar a la lógica de las prácticas pedagógicas que se implementan clase a clase. Asimismo, la idea de evaluar los saberes disciplinares por sí mismos, descontextualizados y asumiendo una clase de alumno como receptor y acumulador de saberes es ingresar en la concepción de enseñanza eficientista y en la teoría del capital humano, dado eso, hay mayor riesgo de caer la concepción de que los alumnos “no saben nada”, “no comprende”, “no saben leer, ni escribir”. En el marco de nuestra práctica docente, se debe involucrar al alumno dentro de la clase acreditando sus inquietudes, sus deseos, sus experiencias culturales y sociales, sus apropiaciones, sus opiniones, sus maneras de leer y de escribir, y disponer un tipo de evaluación, que ponga en juego todo lo anterior con los saberes disciplinares, enmarcado en un proyecto que otorgue un sentido y valor a todo lo estudiado.

Bibliografía

- Chaves, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Última Década N° 23*. CIDPA, Valparaíso, diciembre, pp. 9-32.
- Chevallard, Y. (2012). "¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación 'como capricho y miniatura'". Fioriti, G. y Cuesta, C. [comps.]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila-UNSAM Edita, pp. 9-21.
- Cuesta, C. (2012). "Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza". Fioriti, G. y Cuesta, C. [comp.]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila-UNSAM Edita, pp. 113-128.
- Díaz Barriga, A. (2014). "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo". *Propuesta Educativa*. Número 42, Año 23, Nov., Vol2, pp. 9 – 27.
- Forti, E. (2012). "Una mirada sobre la evaluación en la Escuela Secundaria Básica del conurbano bonaerense". Fioriti, G. y Cuesta, C. [comps.]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila-UNSAM Edita, pp. 197-206
- Raponi, A. (2012). "La de lengua, que me hace preguntas que no encuentro dentro del texto": evaluación y cultura escolar". Fioriti, G. y Cuesta, C. [comps.]. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila-UNSAM Edita, pp. 197-206
- Rockwell, E. (2009). "La relevancia de la etnografía". *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-40.
- Sawaya, Sandra M. (2016). "Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano". En Sawaya, S. y Cuesta, C. [comps.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 12-27.