

POSIBLES SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA ESPECIAL¹

Cortese Marhild; Silvia Castro; Marcela Ferrari.
Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Ciencias de la Educación.
mcortese@hum.unrc.edu.ar - cferniot@arnet.com.ar

Introducción

El proyecto en el cual se enmarca este trabajo tiene como objetivo general conocer cuáles son los modelos pedagógicos que caracterizan los lineamientos curriculares de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas de modalidad especial de Río Cuarto y de la región. En este marco se pretende comprender e interpretar cómo se concibe al sujeto de la educación especial, qué concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, y de la evaluación orientan las prácticas educativas en las escuelas especiales.

El marco teórico de referencia incluye conceptualizaciones acerca de los modelos pedagógicos de acuerdo con lo planteado por autores tales como Flórez Ochoa (1994), Gimeno Sacristán (1992), Porlán (1994). En cuanto al concepto de currículo se toma como referencia la perspectiva de De Alba (1991) quien lo define como una teoría y práctica socio-política. En este sentido la autora señala dos aspectos importantes: el aspecto estructural-formal para referirse a las producciones teóricas tales como planes de estudios, programas, etc., y el aspecto procesal-práctico que se encuentra vinculado con las condiciones sociales a través de las cuales el currículo se desarrolla y se transforma en práctica concreta.

Además se toman en cuenta los aportes de Lucarelli (2002) para la comprensión del currículo. Dentro de esta perspectiva se consideran los espacios delimitados por los ejes estructurantes del mismo: *El eje de los actores curriculares que permite relacionar las instituciones que educan con los sujetos intervinientes, y el eje de la acción curricular, que vincula el proceso con los resultados.*

Este trabajo de investigación se inscribe dentro de la perspectiva teórica de la metodología cualitativa, que para Taylor y Bogdan (1998) alude a la investigación que produce datos descriptivos que emergen de las acciones humanas y del lenguaje escrito y oral. Goetz y LeCompte (1988) agregan que *“la investigación cualitativa posee como ejes de indagación todas las dimensiones de valor, las ideologías subyacentes, los conflictos y distorsiones en el discernimiento de los espacios, circunstancias e informaciones, el verdadero significado de las conductas y expresiones de los propios individuos...”* (ob. cit: 14).

¹ El presente artículo surge del proyecto de investigación titulado: *“Enfoques pedagógicos presentes en las escuelas especiales. Estudio de Proyectos Educativos Institucionales”*. Aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Resolución Rectoral N° 392/05, dirigido por la Lic. Marhild Cortese.

Con relación al trabajo de campo y para la recolección de los datos se aplicará una “*triangulación intrametodológica*” de fuentes como de métodos diferentes de recolección de los mismos, mediante la realización de: análisis de documentos (Proyectos Educativos Institucionales); entrevistas, las cuales permitirán la incorporación de nueva información y además otorgarán mayor profundidad al procedimiento de análisis de los datos, así como el empleo del cuestionario semi-estructurado como una tercera estrategia de recolección de información que si bien no pertenece al ámbito estricto de la perspectiva cualitativa de investigación, es valorada en tanto se constituye en otra fuente de información pertinente. Dicho cuestionario está constituido por preguntas no estructuradas y semi-estructuradas, cuyas respuestas permiten una aproximación previa a las entrevistas.

En cuanto al análisis de los datos, el plano estructural formal del currículo, de acuerdo al planteo de De Alba (1991), se constituye en una dimensión que permite analizar aspectos básicos del currículo prescripto. Al mismo tiempo se consideran las cuatro perspectivas que define Lucarelli (2002) anteriormente nombradas, en particular las referidas al currículo como hacer institucional (Instituciones-Procesos) y al currículo como Instrumento (Instituciones-Resultados).

En este contexto y considerando la programación curricular de las escuelas, en la investigación mencionada se toman como categorías teóricas de análisis la visión institucional y la dimensión didáctica-curricular. En este escrito en particular, se pretende reflexionar sobre un elemento identificado en la dimensión didáctica-curricular: la evaluación en el contexto áulico.

¿Evaluar para comprender?

¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? Son preguntas que de manera permanente se plantean a la hora de realizar dicha práctica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de lo que pueda suponerse, estas preguntas son más fáciles de responder que otra de orden más fundamental ¿Para qué evaluar?

Intentar dar respuesta a dichos interrogantes posiciona en el lugar del develamiento, lo que debe llevar a reconocer las concepciones didácticas que implícitamente sustentan el accionar en la práctica educativa en general y en la práctica evaluativa en particular. Lleva a una cuestión más básica aún, develar qué se entiende por evaluación.

Retomando las ideas de Camardelli et al. (2005) esto puede contribuir a lograr cambios en las maneras usuales de realizar la evaluación, a abandonar ciertas improntas o imágenes idealizadas que pueden sustentar dicha práctica, mediante el compromiso de una reflexión conjunta que permita mejorar aspectos básicos de la función educativa.

Ahora bien, para complementar lo anteriormente expresado, se podría destacar la importancia del papel del profesor y, específicamente, su *pensamiento* en lo que diseña y pone en práctica. Según Porlán (1994) el pensamiento de los profesores incluye “*creencias implícitas que*

actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido hacer lo que se hace" (ob. cit.: 146) las que a su vez se sustentan en determinados modelos teóricos acerca de lo que se considera conveniente hacer, respondiendo a los siguientes componentes curriculares: el qué y cómo enseñar y el qué y cómo evaluar.

En relación a estos modelos se propugnan distintas formas de intervención; es así que el autor citado distingue cuatro tendencias o enfoques curriculares: *el currículo tradicional, el enfoque tecnológico, el enfoque espontaneísta y el currículo alternativo-integrador*. En orden a cada uno de ellos y a la reflexión que nos convoca retomaremos las concepciones que sustentan sólo en relación a uno de los componentes curriculares: el qué y el cómo evaluar, a lo que se podría agregar además el para qué, dando respuesta así a otra de las preguntas que inicialmente se plantearon.

El *currículum tradicional*, centrado obsesivamente en los contenidos de enseñanza, direcciona toda la acción pedagógica en torno de la *transmisión verbal de los conocimientos* considerando a los contenidos, especialmente los conceptuales, como el elemento básico alrededor del cual, casi exclusivamente, se determinan todos los demás (objetivos, evaluación, etc.). En este sentido la evaluación implica trabajo y estudio previo a los exámenes por parte de los alumnos, mientras que corresponde al profesor el diseño, la realización y calificación de los exámenes.

En relación con estas ideas se explicitan los siguientes argumentos que los docentes que participaron de la investigación ponen de manifiesto:

observar donde los alumnos hacen transferencia de conceptos; entregar un informe de competencias personales y por área donde se detallan habilidades y destrezas adquiridas; evaluar la atención del alumno a través de preguntas orales luego de la explicación, entendiéndolo que si no contesta es porque no asimiló el concepto, etc.

En otras palabras, desde este modelo se observa que, concretamente, en cuanto a la evaluación, la práctica consiste en *cuantificar al aprendizaje* conceptual de los alumnos midiendo la habilidad que poseen para retener y repetir los contenidos, determinando de este modo una *calificación numérica y uniforme* producto del resultado final de un examen puntual que no tiene en cuenta los puntos de partida ni los procesos individuales realizados por cada alumno.

El segundo enfoque que plantea el autor es el *enfoque tecnológico* centrado exclusivamente en los objetivos, lo que en principio podría entenderse como valioso dado que *"toda práctica educativa se caracteriza por su intencionalidad"*, dejando de serlo cuando la actuación del docente queda totalmente atrapada por ellos sin poder reformularlos a la luz de la consideración de otros aspectos tales como los intereses de los alumnos (Porlán, 1994: 154). Desde esta perspectiva el conocimiento se considera como algo verdadero, objetivo, neutral por lo cual la evaluación se centra *"exclusivamente en el aprendizaje de los alumnos, (impidiendo) comprobar la validez*

general de la programación, e incluso, del enfoque curricular". Al mismo tiempo dicha evaluación se realiza casi exclusivamente mediante pruebas objetivas con la idea de que *"son indicadores eficaces para medir el aprendizaje"* (ob. cit.:154).

En este sentido ciertos docentes expresan que sus prácticas evaluativas que se caracterizan por:

Fijar a comienzo de año objetivos, para luego valorarlos en sus avances o bien realizar principalmente una evaluación procesual durante el transcurso de las clases, lo cual permita saber los avances y dificultades que presentan para ver qué nuevas estrategias pensar y planificar a partir de allí.

Cabría señalar que esta última acción es confusa, aunque cabe plantearse el interrogante ¿en relación a qué se determinan los avances y dificultades? ¿Tal vez a los objetivos de alcance o promoción?

En otras palabras, desde este enfoque la evaluación consistiría en la realización de un diagnóstico previo a fin de detectar el nivel de los alumnos en relación a ciertos objetivos de aprendizaje planteados por el docente, así como la realización de un diagnóstico final a fin de detectar si se han alcanzado los objetivos propuestos. Desde este enfoque aún se sigue considerando que el alumno es el foco central de evaluación, aunque se admite que puede existir *"cierto feed-back con respecto a la programación en el sentido de diseñar actividades de recuperación, o de modificar ésta o aquella actividad u objetivo"* (Porlán, 1994:170/71).

En el *enfoque espontaneísta* lo específico es la importancia que se le da al alumno, situándolo en el centro del currículum *"para que pueda expresarse, participar, aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como importante elemento organizador"* (Porlán, 1994:155).

A pesar de que reconocer el papel activo y participativo de los alumnos es una cuestión valiosa e indispensable a tomar en consideración, el riesgo existe en tanto *"el espontaneísmo curricular tiende, por un efecto pendular, a resaltar casi exclusivamente la dimensión espontánea de la clase"* (ob. cit.:156) centrando la actuación del docente en la continua improvisación.

En cuanto al aspecto evaluativo, se considera que *"realizar cualquier forma de seguimiento del aprendizaje es negativo, por lo que tiene de mecanismo de control e irrelevante, al ser imposible saber lo que los demás saben"* por lo que se *"renuncia a cualquier conducta calificadora o sancionadora por parte del profesor"* considerando que *"la participación de los alumnos en la toma de decisiones, al mismo nivel que el profesor, es la mejor manera de evaluar la marcha de la clase"* (ob. cit.:156/157).

Retomando los datos aportados por la presente investigación, al respecto pueden considerarse algunas afirmaciones que podrían incluirse en torno de concepciones como las

manifestadas anteriormente, aunque algo ambiguas, dado que también se encuentran componentes de otros enfoques. Las mismas pueden consistir en prácticas tales como:

Indagar qué conocimiento tienen los alumnos sobre cada tema antes de planificar, aunque no tomar evaluaciones para sólo intentar seguir el proceso de cada uno,

Aquí se destacan acciones que podrán contenerse tanto en el enfoque tecnológico como en el espontaneísta.

Plantear actividades integradoras o aquellas donde se lleven a la práctica los conocimientos trabajados,

Aquí se observan conjugados por lo menos elementos de este modelo como del currículum tradicional.

Entender que la evaluación a realizar no debe ser cuantitativa, sino sólo de procesos, cualitativa, valorando los avances de los alumnos, los logros diarios, aunque sean pequeños.

Esta última respuesta adolece de cierta confusión, sin embargo da la impresión de que hace tanto hincapié en el respeto hacia la expresión y participación del alumno como a la espontaneidad de la clase, concretamente de la evaluación.

Desde este enfoque por lo general no se califica dado que se rechaza ideológicamente la calificación por su mecanismo de control y poder, y se suele confundir participación con evaluación, actuando el profesor intuitiva y subjetivamente para la toma de decisiones.

Por último, Porlán (1994) menciona al *currículo alternativo-integrador* el cual contiene referencias sobre *el conocimiento escolar deseable (conceptos, procedimientos y valores que se consideran convenientes que los alumnos aprendan), organizando actividades que contemplen los intereses de los alumnos, combinando lo que el profesor interpreta como conveniente y lo que alumno siente como interesante* (ob. cit.:162).

Desde este enfoque se considera que la evaluación consiste en *“realizar un seguimiento riguroso e investigativo de una hipótesis curricular referida al conocimiento espontáneo-natural de los alumnos, a nuestras pautas de actuación profesional en el aula, a la estructura y la dinámica de las tareas, a la estructura y la dinámica de las relaciones psicosociales y de poder que se dan en el aula y a la influencia de los factores contextuales”* (ob. cit.:173).

En este sentido algunas expresiones de los docentes que dan cuenta de estas prácticas evaluativas consideran que:

La evaluación debe ser continua, sistemática y pautada en el proceso de aprendizaje porque es una práctica que lo orienta y favorece; que evaluar a los alumnos implica el uso de diferentes instrumentos tales como: Observación (sistemática y pautada del proceso de aprendizaje), Interrogación (aunque no siempre sea una medida veraz), Registro de los comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones que

exigen la puesta en práctica de los contenidos aprendidos; evaluar significa además la revisión constante de la planificación y la práctica; para realizar una evaluación procesual de cada alumno, es necesario tener en cuenta el avance en la construcción de los conocimientos, considerándolo al alumno como sujeto de acción con capacidades, necesidades e intereses particulares, considerando al error como una instancia más del proceso de aprendizaje.

Este tipo de evaluación supone según Porlán (1994), una metodología que informe acerca de los cambios necesarios para que el alumno protagonice más activamente su aprendizaje, la toma de decisiones, los debates, la resolución de conflictos, etc. Supone además el contraste de distintos puntos de vista entre los alumnos, entre éstos y el profesor, entre el profesor con otros profesores, entre éstos y asesores y entre todos y los aportes de diferentes marcos teóricos. Supone además que el docente sea evaluador de su propia enseñanza, reflexionando críticamente acerca de su diseño curricular, más allá de las impresiones e intuiciones subjetivas, proponiendo para ello una metodología del contraste y la participación.

Conclusiones

Comprender e interpretar la praxis de la evaluación en el contexto áulico de la escuela especial permite observar que no existe un único aspecto de importancia a considerar, sino que en dicha práctica se enlazan elementos provenientes tanto del alumno, del profesor como del contexto mismo en el cual están actuando.

Además, en el caso particular de la evaluación de los alumnos, esta situación se dificulta debido a que el aspecto a valorar es el aprendizaje de alumnos con dificultades intelectuales, situación en la que además interjuegan las concepciones de evaluación a las que los docentes adhieren, implícita o explícitamente en sus prácticas cotidianas del trabajo en el aula.

Y en este sentido, tal lo expresado en párrafos anteriores, la praxis del profesor puede responder a diferentes perspectivas teóricas según cómo el docente pueda entender los distintos elementos curriculares en los cuales encuadra su acción, las que suponen una visión particular acerca de cómo se concibe al sujeto que aprende, de lo que significa aprender, enseñar, etc. Sin embargo, si los docentes pudieran reflexionar acerca de ello también podrían revisar esta situación, por lo cual resulta fundamental considerar qué características debería tener dicha evaluación.

Para culminar, es importante señalar que pretender plantear una propuesta pedagógica para la transformación de la sociedad, implica poner el énfasis en la evaluación como proceso crítico de conocimiento, que permita la reflexión y la pregunta para orientar dicha reflexión. Como sostiene Celman (1996) *“la evaluación puede ser una herramienta cuidadosamente diseñada para*

el ejercicio del poder y del control, o un magnífico instrumento de conocimiento y reflexión” (ob. cit.:22).

Bibliografía

CAMARDELLI, A; A. D’Andrea; L. Maidana; M. Monzón (2005). *Desnaturalizar situaciones cotidianas en torno a la evaluación. Novedades Educativas*. Año 17. Nº 176: 28-31. Buenos Aires. Argentina.

CELMAN, S. (1996). *Evaluación de proyectos institucionales*. Ponencia I Congreso Internacional de Formación de Profesores. Facultad de Formación Docente en Ciencia. Universidad Nacional del Litoral.

DE ALBA, A. (1991). *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. UNAM. México.

LUCARELLI, E. (1993). "La adecuación curricular: una herramienta entre el programa y el aula". En: *Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación*. Año II. Nº 2: 22-30.

PORLÁN, R. (1994). *Constructivismo y escuela*. Díada Editora. Sevilla. España.

TAYLOR S-J; R. Bogdan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.