

LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN, EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Quipildor, Silvia Cristina
UNLPam, Fac. Cs Humanas
IELES.
crisquipildor@yahoo.com.ar

Este trabajo surge en el marco de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación¹, el cual tiene como propósito indagar las concepciones sobre evaluación que sostienen los docentes el Tercer Ciclo de la E.G.B. en el área de las Ciencias Sociales y las prácticas que generan a partir de las mismas.

Desde hace tiempo, las prácticas evaluativas se han convertido en un objeto de gran interés para los distintos equipos de investigación que se dedican al estudio de las problemáticas educativas, considerando a las prácticas evaluativas como un “proceso intrínseco de la enseñanza” que implica a todos los sujetos que intervienen en las prácticas educativas y, por lo tanto, posee un valor constructivo en el proceso de enseñar y de aprender, dejando de lado su función de control y acreditación. (Litwin, y otros, 2003: 19-20)

Sin embargo, durante mucho tiempo, la evaluación ha sido considerada como un instrumento de control de los aprendizajes de los alumnos, determinando los éxitos y fracasos que los mismos logran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se ha naturalizado la concepción de la evaluación como una práctica legitimadora de los conocimientos que los alumnos adquieren en las situaciones de enseñanza, dejando de lado la multiplicidad de factores y dimensiones que intervienen en las mismas.

En la actualidad, la mayoría de los docentes porta una concepción de la evaluación como un instrumento que permite recolectar información respecto a los conocimientos que ellos transmiten en sus prácticas cotidianas; además como un mecanismo de control de la conducta de los alumnos, de organización del grupo y de la clase escolar.

Este trabajo se propone presentar parte del análisis realizado durante el proceso de investigación como tesista; en donde se considera a la evaluación como una práctica compleja, donde los diferentes actores involucrados vivencian distintas sensaciones y representaciones con respecto a la misma. En donde la multidimensionalidad y multirreferencialidad caracterizan dicha práctica.

Metodológicamente, se incluyeron observaciones de clases y entrevistas a docentes. Se registraron observaciones de 30 clases del área de las Ciencias Sociales, en un curso de cada división de 7º, 8º y 9º año. Para el análisis se siguió el método comparativo constante, en donde

se propone un análisis paralelo a la recolección de datos, se realiza una codificación de los datos empíricos en categorías conceptuales surgidas a partir de la interpretación de los indicadores de la realidad.

Esta presentación se organiza en tres apartados: en primer lugar se presentarán los instrumentos que se utilizan para evaluar a los alumnos; en segundo lugar, las correcciones que se efectúan sobre las producciones de los estudiantes y por último y a modo de cierre, la vinculación entre las concepciones de evaluación y las prácticas que desarrollan en la cotidianeidad escolar.

Los instrumentos de evaluación

Los distintos instrumentos que los docentes utilizan para evaluar a sus alumnos han ido variando a lo largo del tiempo, de acuerdo a las distintas concepciones que existieron acerca de la evaluación y por lo tanto de la función que la misma ha tenido al interior de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Además refieren a las maneras de concebir qué es evaluar, para que se evalúa, quien es el evaluado, etc. Entre ellos, se pueden mencionar: la evaluación escrita, lección oral, trabajos prácticos, exposiciones grupales, trabajos monográficos, entre otros.

El siguiente fragmento muestra un instrumento que se reitera en las observaciones realizadas en las clases del Tercer Ciclo en el área de las Ciencias Sociales:

En una clase de Historia los alumnos repasan temas vistos en la clase anterior referidos al proceso de colonización.

‘La profesora de Historia explica los viajes de Colón, los preparativos y pregunta: ¿cómo se llamaba la palabrita que indicaba comprar y vender mucho?’

A16: importaciones... La docente responde en forma negativa. Otros alumnos responden: exportaciones...

D: lo vimos hace poquito.

A6: mercantilismo

D: bien y ¿qué era?

A6: que compraban y vendían mucho

D: bien, muy bien. Eso significa que me estabas escuchando cuando yo explicaba.” (8º I, Historia)

El interrogatorio, con preguntas cerradas, es el instrumento utilizado en la mayoría de las clases observadas, con la intencionalidad de conocer si los alumnos estudian los temas desarrollados clase a clase por la docente.

En otro registro de Historia, en donde la docente presenta un trabajo práctico referido a un contenido del programa:

1 El proyecto de Tesis es dirigido por la Mg. Liliana Campagno y aprobado por Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

“D: tiene que ver con la nota, escuchen porque voy a ser clarita: si no tengo vecino, colaborar para el acto me puede ayudar a levantar la nota pero si no estudio para todas las clases no voy a tener el 6 (seis).

A: si Yo traigo a mi abuelo entonces ¿apruebo?

D: si no trabajas en clase, no.

Los alumnos se miran y se ríen.” (8 I, Historia)

La tarea extraescolar es considerada un instrumento de evaluación en la medida en que el docente lo utiliza para controlar el comportamiento de los alumnos y el compromiso de los mismos para con la asignatura.

En una clase de Geografía, la docente entra al salón de clase y luego de saludar organiza al grupo para tomar lección oral para corregir una actividad que realizaron la clase anterior fuera de la institución escolar.

Entramos al aula.

D: ¿todos presentes?

(...)A15: ¿sacamos una hoja?

D: no, lección oral.

Los alumnos se miran, hablan entre ellos.

La docente acomoda sus cosas en el escritorio. Saca de su carpeta un cuaderno y pregunta los alumnos que están ausentes.

El A8: ¿qué va a tomar?

D: la actividad que tenían que hacer para hoy. La clase pasada fuimos al servicio meteorológico y ustedes tenían que registrar algunos datos. Los que estuvieron atentos deben saber de que hablo y los que no se lo perdieron.

Esto también es evaluación para aprobar.”(9º III Geografía)

La lección oral o el intercambio oral de consignas son utilizados por los docentes para evaluar diariamente el conocimiento disciplinar de cada asignatura.

En otro registro, se observa que durante una clase de Geografía:

“... la docente dice al comienzo: ...nos acomodamos para empezar a trabajar. Sacamos una hojita o pueden sacar dos si quieren.

Los alumnos se miran, murmuran.

A30: señora, ¿qué es lo que va a tomar?

D: chicos, lo que venimos viendo. Pongan la primera consigna.

A19: ¿ponemos evaluación de Geografía?

D: Trabajo Práctico Integrador, queda mejor...

Los alumnos escriben mientras la profesora reparte dos fotocopias a cada alumno.” (9º III, Geografía)

Del análisis de este fragmento y de los anteriores se advierte que los docentes utilizan la lección oral y los trabajos prácticos como instrumentos de evaluación en donde las preguntas con respuestas únicas son las que prevalecen. Las preguntas utilizadas son de tipo “retórica” (Palou de Maté, C.; 2003) en tanto apuntan a contenidos conceptuales trabajados por la docente en clases anteriores. No se estimula la reflexión y el análisis sino la memorización y repetición de conceptos específicos de las asignaturas (Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

El siguiente extracto de entrevista muestra la reflexión del docente con respecto a los instrumentos de evaluación utilizados.

...”Yo trabajo con Trabajos prácticos o el trabajo en clase, los chicos se sienten menos presionados y puedan construir sus propios aprendizajes con la ayuda del material. La prueba escrita los condiciona a la nota, en cambio el trabajo diario los ayuda a estudiar...”

Lo analizado hasta aquí da cuenta de que la evaluación generalmente es utilizada como un instrumento de control y de medición de los conocimientos adquiridos por los alumnos; a través de la implementación de distintos instrumentos como son las preguntas orales, los trabajos prácticos o las pruebas escritas. No se promueve la reflexión y la comprensión por parte de los alumnos sino la repetición de contenidos presentados en forma descontextualizada.

Las correcciones que se efectúan sobre las producciones de los estudiantes

Detrás de toda práctica educativa subyace una concepción sobre evaluación. Al respecto cuando un docente piensa y luego planifica la evaluación, puede hacerlo desde dos perspectivas diferentes: teniendo en cuenta solamente el contenido a evaluar y su correspondiente memorización y repetición; o bien tener en cuenta no solo el contenido disciplinar sino también el sujeto que va a ser evaluado y el entorno que contextualiza dicha situación.

Cuando un docente evalúa, califica y acredita un determinado conocimiento, está dándole sentido a una práctica que anteriormente ha realizado, lo cual no implica que los alumnos resignifiquen de la misma manera la intencionalidad que el docente le ha querido dar a la evaluación. Es decir que los distintos sentidos y significados que la evaluación tiene al momento de ser pensada y luego al momento de ser concretizada varían de acuerdo a los distintos sujetos que intervienen en dicha práctica.

Las correcciones que los docentes realizan sobre las distintas producciones que los alumnos realizan sobre un conocimiento disciplinar, conjugan una serie de representaciones y concepciones sobre la práctica evaluativa misma. Los alumnos son quienes resignifican de manera diferente cada anotación que el docente hace sobre su trabajo.

En los fragmentos presentados a continuación, se observan diferentes momentos en donde las docentes hacen devoluciones sobre distintas producciones realizadas por los alumnos.

En una clase de Ciencias Sociales, la docente comienza la clase con la devolución de un mapa elaborado en una clase anterior:

“D: voy a entregarles los mapas corregidos, quienes tengan que hacer correcciones me los entregan en la próxima clase, estamos.

La docente nombra a cada alumno por su nombre y apellido, este se levanta y la misma le entrega el mapa. El alumno lo toma y se sienta. Lo mismo hace con cada alumno.

Cuando termina de entregarlos agrega: quienes tengan excelente es un 10, es decir que no tienen ningún error, está perfecto; un Muy bien es un 9 u 8; un bien es un 7 o 6 y regular como ya saben es un 6 o un 5. Cada uno sabe como esta el suyo y también como vamos con el estudio, miren que no falta mucho para las notas orientadoras...” (7º III, Ciencias Sociales)

En una clase de Historia el docente toma una evaluación programada con anterioridad sobre un tema que ya fue desarrollado.

“D: ¿ya terminaste?

A14: si, y se ríe. Vuelve a su banco a sentarse.

El A7 se levanta y entrega.

Los alumnos siguen escribiendo.

El prof. vuelve y se sienta en el escritorio. Me mira y agrega: estos no trabajan nunca son los que no van a llegar. Pero ellos ni se preocupan, ya no se que mas hacer.

Aunque no quieras, uno se da cuenta quienes son los que desde inicio de año van a aprobar la materia y quienes se van a quedar en el camino. Los que empiezan con un 3 o 4, seguro que no lo levantan y nos vemos en diciembre y así....

El A18 se levanta y dice: ya terminé profesor. Apoya la hoja sobre el escritorio y se sienta”. (9ºIII historia)

En ambos ejemplos se observa que los docentes realizan correcciones numéricas sobre las distintas producciones de los alumnos. La evaluación se reduce a una nota o numero que indica de que manera se han apropiado de los conocimientos disciplinares que los docentes han enseñado con anterioridad.

Expresiones como “muy bien, perfecto, regular” dan cuenta de la situación en la que cada alumno se encuentra con respecto al proceso de apropiación del conocimiento y por lo tanto de la acreditación de la asignatura. Cabe señalar, que en la mayoría de las clases de Ciencias Sociales la evaluación, calificación y acreditación son prácticas homologadas.

En los registros se observan distintos tipos de correcciones que los docentes realizan sobre las producciones de sus alumnos. Al respecto:

En una clase de Geografía la docente realiza verbalmente la corrección de un trabajo práctico evaluativo.

“A9 consulta sobre células conectivas ubicadas en el mapa.

P: ¿Se pensaron que sabían todo sobre biomas? ¡Poquito, poquito!” (8º I Geografía)

“Al comienzo de la clase, la D. comienza a decir las notas de las evaluaciones. Pone regulares, bien. Luego aclara que regulares equivale a 4 o 5. Dos alumnos (8 y 10) que aprueban silenciosamente se golpean las manos.” (7º III, Ciencias Sociales)

Estos fragmentos dan cuenta de que las correcciones que los docentes realizan, representa una parte importante de la tarea docente porque tiene un carácter valorativo tanto para el docente como para el alumno. De esa manera valoran y emiten juicios sobre la tarea de los alumnos, es decir, “toman una decisión que es indicativa respecto de la calidad de dicha tarea [...] pondera dichas producciones de acuerdo a un modelo de referencia.” (Litwin y otros, 2003). En los registros presentados se observa que las correcciones son “una vía unidireccional que va desde quien enseña hacia quien aprende”.

En las correcciones que realizan los docentes en el transcurso de la clase se pone énfasis en la repetición de contenidos vistos anteriormente, en el cumplimiento de la tarea, en el comportamiento del alumno y en lo enseñado.

Las devoluciones que realizan los docentes respecto a la tarea de los alumnos hacen referencia a la calidad de los aportes y la participación de los alumnos en la clase tomando como parámetros las respuestas dadas ante las preguntas que realizaba el docente en la clase, el conocimiento que los alumnos expresaron sobre lo enseñado o la realización de la tarea:

“Luego de realizar una serie de preguntas y respuestas para corregir el trabajo que debían realizar los alumnos. Toca el timbre. Los alumnos salen al recreo sin pedir autorización. Mientras la profesora les dice: ¡Muy buenos los aportes! ¡Me encantaron!” (8º, Historia)

“P- Hay grupos que trabajaron muy bien. Necesito ver progresos. Hay gente que hizo preguntas muy inteligentes. Otros me preguntaron sin haber leído... para la próxima clase completen la guía. Busquen también en otras fuentes. No se queden en el dato histórico. A mi me interesa el proceso. Elaboren las respuestas, En la próxima clase hay lección y traen todo esto terminado.” (8º, Historia).

Se pudo observar que los docentes corrigen sólo lo acreditable de las intervenciones o producciones que desarrollan los alumnos, esta tarea queda subordinada a la tarea de verificación y control de lo que aprendieron los alumnos.

A modo de cierre: vinculación entre las concepciones de evaluación y las prácticas que desarrollan en la cotidianeidad escolar.

Analizar las concepciones que los docentes portan con respecto a la evaluación, nos permite interpretar y comprender las prácticas y los distintos instrumentos que los mismos desarrollan al interior de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Como hemos mencionado al comienzo de este trabajo, hay dos perspectivas desde las cuales un docente puede posicionarse para entender y desarrollar una práctica evaluativa (como medición de los conocimientos disciplinares o como proceso de valoración de las producciones de los alumnos y de las estrategias que los docentes elaboran).

En la mayoría de los registros subyace una concepción de evaluación como un instrumento de control de los conocimientos que se concretiza en prácticas memorísticas y repetitivas. Los instrumentos utilizados son el interrogatorio con preguntas cerradas y retóricas; pruebas escritas con preguntas conceptuales y trabajos prácticos o lecciones orales que demuestran cual es la finalidad de la evaluación dentro de los procesos de enseñar y aprender: controlar el comportamiento de los alumnos y la apropiación y aplicación de los conocimientos adquiridos en forma memorística.

Tanto en el momento de las correcciones como de las devoluciones que realizan, los docentes hacen hincapié en “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, que es utilizada para ver los niveles de rendimiento que alcanzan los alumnos, puntualizando el fin y el resultado del proceso para otorgarle una nota.

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

En las clases observadas puede verse el gran peso que se le otorga a la nota, convirtiéndola en un fuerte determinante del desarrollo de la clase, la realización de la tarea, el aprendizaje y comportamiento de los alumnos. Es decir que esta naturalizado la necesidad de que cada producción tenga su nota numérica, la cual determina si estuvo bien o no de acuerdo a parámetros que solo el docente conoce. Esto es, cuestionable ya que la evaluación y por lo tanto los criterios que se utilizan para evaluar son individuales y subjetivos, lo cual hace necesario una devolución personalizada de cada corrección para que cada alumno interprete y comprenda la intencionalidad del docente.

Reconsiderar a la evaluación como una práctica humana e ideológica, fundamenta la responsabilidad e implicación del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se concibe el rol del docente desde el lugar de la intervención y reflexión para favorecer los procesos

de construcción del conocimiento. Un docente comprometido con su práctica, con el propósito de favorecer intercambios con los alumnos con la intencionalidad de construir aprendizajes significativos para ambos sujetos del aprendizaje.

Desde esta perspectiva ideológica, se le otorga a la evaluación un papel de mediación entre el enseñar y el aprender, en donde es necesario organizar instrumentos que permitan repensar no solo el accionar de los alumnos sino también las estrategias llevadas a cabo por los docentes. Y más aun, que permita reflexionar sobre las concepciones que se tenga sobre la misma y sus funciones. Es decir que se pueda plantear una evaluación que no esté orientada a la constatación de los conocimientos que los alumnos han adquirido sino de que modo los construyó, desde que marco teórico les está dando significado, cuales son sus conocimientos previos y la relación con el contexto. Dando lugar a que el docente revise y modifique si es necesario, su práctica a partir de la interrogación crítica sobre sus prácticas cotidianas.

Bibliografía

ACHILI, E. (1985). *La práctica docente: Una Interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis.

BERTONI, A.; POGGI, M.; TEOBALDO, M (1995). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapelusz.

FINOCCHIO, S. (1995). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel.

SACRISTÁN, G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.

JACKSON. P. (1999): *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorroutu.

KAPLAN, C. (1994). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires. Aique.

LITWIN, E.(1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En: Camilloni, A. y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.

LITWIN, E. y otras (2003). *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. FCE UNCO. Colección Educación.

PALOU de MATÉ, C. y otras (2003). *La enseñanza y la evaluación. Una propuesta para Matemática y Lengua*. Comahue. Grupo Editor Multimedial.

ROCKWELL, E. (coordinadora) (1995). *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.

SANTOS GUERRA, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Málaga. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

SOUTO, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: Camillioni, A y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

WOODS, P. (1993). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.