

TÍTULO: La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética.

AUTOR: Jorge Fasce

Profesor en Ciencias de la Educación

Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina

PALABRAS CLAVES:

Evaluación, sentimientos, poder, ética, formación y capacitación docente, metacognición.

RESUMEN: Las evaluaciones atemorizan tanto a los estudiantes como a los docentes. También son situaciones en las que se despliegan fuertes cuestiones de poder, que son las que suelen desencadenar los temores. Muchas veces (la mayoría mediante procesos no conscientes), los docentes se defienden de ellas con reacciones de impotencia o de omnipotencia. En este trabajo se postula que el mejor “antídoto” antes estas reacciones es, en primer lugar, el reconocimiento de la existencia de las propias emociones al respecto, el ejercicio concreto del respeto a los principios éticos de la evaluación, una acción institucional coherente y el trabajo en equipo. Otra hipótesis central de la presentación es que la puesta en práctica de esos principios soluciona casi fluida y naturalmente las dificultades y los obstáculos técnicos e instrumentales que conllevan los procesos de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Santos Guerra, Miguel Ángel: **Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.** Editorial Magisterio del Río de la Plata, Bs. As. 2000.

Santos Guerra, Miguel Ángel: **Evaluar es comprender.** Editorial Magisterio del Río de la Plata, Bs. As. 1998.

Medina, Jorge: **El malestar en la pedagogía,** Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.2006.

Camilloni, A; Celman, S; Litwin, E; Maté, M. del C. Palou: **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.** Editorial Paidós, Bs. As. 1998.

Que las evaluaciones atemorizan a los estudiantes es un asunto muy conocido, pero nuestra experiencia como docentes y como directivos nos muestra que son tantos quienes lo sufren, y tan profundamente, que este solo hecho ya justificaría la primera parte del título de esta nota: *una cuestión de sentimientos.*

Permítanme compartir con ustedes una simple anécdota que a mí me parece reveladora de la magnitud de este fenómeno. En el año 2000, tuve oportunidad de cursar un seminario sobre evaluación educativa en la Universidad de Princeton, New Jersey,

Estados Unidos (institución mundialmente reconocida por la excelencia de sus estudiantes y docentes): un día en que estaba tomando un paseo por el pueblo, se me ocurrió entrar a la parroquia principal de la ciudad. Me sorprendí al ver un libro de notas que se encontraba cerca de la entrada central: era un enorme cuaderno en el que los fieles dejaban escritos sus ruegos, sus pedidos, sus promesas, sus votos. Puedo asegurarles, colegas, que más del 90 % de la enorme cantidad de rogaciones asentadas, eran solicitudes de ayuda divina para aprobar algún examen. Me pareció una muestra impresionante del intenso significado emocional que las evaluaciones generan en los alumnos.

Sin embargo, ha sido muy sorprendente para mí, ir descubriendo en los talleres de capacitación sobre evaluación para docentes de mi país, que vengo realizando en los últimos quince años, que los exámenes atemorizan tanto a los docentes como a los estudiantes.

Al comenzar esos talleres, suelo pedir a los colegas docentes participantes, que evoquen una experiencia personal muy significativa de su biografía escolar relacionada con situaciones de evaluación: el resultado es que predominan notablemente las situaciones de sufrimiento, vividas tanto como alumnos cuanto como evaluadores. Veamos algunos ejemplos en la situación de evaluados:

- Temor porque la profesora o el profesor había generado miedo con su actitud autoritaria durante el curso.
- Desorientación, sorpresa, indignación o desconcierto porque se preguntaba algo que no se había enseñado.
- Intensa inquietud porque el docente era tan excelente y tan significativo para el evaluado, que no se quería defraudarlo.
- Sentimiento de imperativa obligatoriedad moral de no fallar, por el esfuerzo que la familia hacía para sostener sus estudios.
- Sentir que lo que el evaluador busca es lo que no se sabe y no lo que se domina.
- Sentir que lo que se está evaluando son las cualidades personales y no el propio desempeño académico.

Otros ejemplos, en situaciones de evaluador:

- Abrumarse ante la responsabilidad de determinar la promoción o la reprobación de un alumno con su decisión.
- El temor de que fuera evaluada su acción docente por los restantes integrantes de la mesa de examen a través del desempeño de sus alumnos.
- Cuestionarse su accionar docente ante las reiteradas fallas de los estudiantes; y comenzar a descalificarse como profesional.

- Temer el juicio de valor sobre el propio desempeño profesional si la proporción de no aprobados fuera muy alta porque podría pensarse que no se supo enseñar bien.
- Sentir que si el porcentaje de aprobados fuera muy alto, quizás esto podría llevar a que se estimara que se ha sido demasiado benévolo, poco exigente o algo demagogo.

Debe quedar claro también que sentimientos positivos de gratificación y de satisfacción de la misma intensidad que los negativos aparecían en algunas evocaciones. Así como la generación de actitudes relacionadas con positivos valores como el esfuerzo, el estudio, la puesta a prueba de las propias capacidades, desafiarse, el afianzamiento de la autoestima, etc.).

La enseñanza es un proceso que requiere PODER (sano, legal y legítimo, obviamente) para ser desempeñado, es una situación de diseño jerárquico en la que hay alguien que sabe más y/o mejor y/o de forma diferente que otro y que, además, es un funcionario que ha sido designado para ello. Un docente debe ser *potente* para disponer de posibilidades, de energías, de capacidades, para desempeñar su rol, para ayudar y orientar a sus alumnos en su proceso de construcción, desarrollo y adquisición de nuevos aprendizajes, para transmitir información, para corregir fallas. Pero todo ejercicio de poder conlleva dos riesgos: la impotencia y la omnipotencia; en las que se puede caer, la mayoría de las veces, en forma no consciente.

El momento de la evaluación es aquel en el que hay más riesgo de ejercer la *omnipotencia* como mecanismo de defensa de los temores que puede generar (muchos de los cuales hemos expuesto en los ejemplos anteriores). Mostrarse como sabiéndolo todo y que nada de lo que proponga el examinado puede satisfacer nuestra “sabiduría” es una de las manifestaciones más comunes de esa necesidad defensiva.

Exigir niveles más difíciles, más complejos y más profundos de los contenidos desarrollados, de los objetivos perseguidos y de las actividades practicadas puede ser también una forma defensiva de mostrarse como capaz de dominar aparentes niveles altísimos de calidad.

En esta presentación estoy discrepando con quienes creen que las principales dificultades y obstáculos para alcanzar procesos de evaluación eficaces y adecuados residen en las cuestiones instrumentales que tienen que ver con cómo se diseñan las tablas de especificaciones, cómo se formulan los referentes con los que luego se elaborarán los instrumentos de prueba, cuáles son las mejores formas de ejercicios, cómo se deben redactar los parámetros de corrección y medición, etc. No quiero decir que no haya que tener en cuenta estos aspectos y dimensiones de la evaluación sino que estimo que estas cuestiones técnicas se pueden aprender mediante la excelente y abundante bibliografía existente sobre ellas o mediante la exposición de muy buenos especialistas que existen en todos los países latinoamericanos sobre estos temas y, por otra parte, no son difíciles de aprender ni de modificar con la buena asistencia de directivos, asesores y capacitadores.

Por el contrario, creo que lo que habría que trabajar específica y profundamente en la formación de grado de los futuros docentes y en la capacitación de los que ya están

ejerciendo, es sobre las cuestiones emocionales, de poder y de ética. En principio, mediante la autorreflexión y el diálogo que permitan reconocer la existencia de esos procesos afectivos en ellos mismos (docentes y futuros docentes) y en segundo lugar sobre cuáles serían las formas de encauzarlos satisfactoriamente.

El saber filosófico y la experiencia concreta de la micropolítica de las instituciones parecen demostrar que los acuerdos sobre los principios éticos y su respeto, junto a la vigencia de la ley formal, la coherencia institucional y el trabajo en equipo son los más eficaces “antídotos” frente a los riesgos de la discrecionalidad de la subjetividad discrecional desencadenada por el ejercicio solitario, indiscriminado y sin controles internos y externos, del poder.

¿Cuáles serían esos principios éticos que deberían regir los procesos de evaluación? Creo que no habría discusión al respecto, aunque, paradójicamente, poco aparecen en la bibliografía y en los documentos de apoyo y de orientación pedagógica destinados a los docentes:

1. El evaluado debe conocer sobre **QUÉ** se lo va a evaluar.
2. El evaluado debe saber **CÓMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS**, se lo va a evaluar.
3. El evaluado debe saber con **QUÉ PARÁMETROS** se lo ha de evaluar.
4. El evaluado debe saber **CUÁNDO** se lo ha de evaluar.
5. El evaluado debe saber **DE CUÁNTO TIEMPO DISPONDRÁ PARA REALIZAR SU TRABAJO DE EVALUACIÓN.**
6. El evaluado debe **RECIBIR LA DEVOLUCIÓN** de la corrección, **EN UN TIEMPO LO MÁS CERCANO POSIBLE** a la realización de la evaluación.
7. El evaluado tiene derecho a **COMPRENDER LAS RAZONES DE LA CALIFICACIÓN** obtenida.
8. El evaluado debe **COMPRENDER LAS CAUSAS DE SUS ERRORES.**
9. El evaluado debe poder **INTENTAR CORREGIR SUS ERRORES**, con la orientación de su evaluador.
10. El evaluado debe poder **REFLEXIONAR SOBRE TODO EL PROCESO DE EVALUACIÓN.**

Lo que creo que puede ser interesante de analizar son las consecuencias técnicas que se pueden derivar del respeto y la práctica de estos principios éticos porque podríamos preguntarnos ¿cuál es la mejor manera de que los estudiantes estén seguros sobre los contenidos que se han de evaluar? Sin ninguna duda: participando en la confección del listado de los mismos junto a su docente. Todo estudiante (me atrevo a decir que desde el primer grado de la educación básica, es capaz de decir qué es lo que ha aprendido o lo que su maestro ha estado intentando enseñarle - que será, obviamente, lo que deberá ser evaluado -). Esta actividad generará casi “naturalmente” la enumeración de los referentes de la evaluación.

Aún los niños más pequeños podrán describir (mirando sus cuadernos si fuera necesario) cómo han sido las actividades y los ejercicios que ha estado realizando y, por lo tanto, esos serán los formatos que habrán de componer las pruebas.

De acuerdo con las distintas capacidades de los estudiantes según sus edades, docente y alumnos pueden acordar también la cantidad de ejercicios, el tiempo destinado, la fecha y el horario de la evaluación. Y más aún: se podría establecer en conjunto el valor de cada ejercicio.

Por supuesto que esto requiere que todas las actividades de enseñanza (no sólo estas ligadas directamente con la evaluación) deberían estar encaradas dentro de un estilo y de una estrategia pedagógica y didáctica que incluyan la participación comprometida y activa de los estudiantes.

Si se trabajara de esta manera, muchos de los temores y de las discrecionalidades que hemos detectado en los procesos de evaluación se evitarían.

Además: las actuales orientaciones pedagógicas y didácticas señalan que la mejor manera de aprender, es participar comprometida y auténticamente, en la construcción de lo que se debe saber.

También postulan que el mayor grado de profundidad y complejidad al que debemos intentar que nuestros alumnos lleguen, es que puedan HACER METACOGNICIÓN sobre sus aprendizajes, es decir: COMPRENDER QUÉ Y CÓMO HAN APRENDIDO, qué logros y dificultades tuvieron, para que eso les vaya permitiendo construir herramientas cognitivas estables a utilizar en la construcción de nuevos aprendizajes.

Finalmente, y como un *racconto* circular, aparece como muy coherente y satisfactorio que lo que se postula como propuestas didácticas técnicas e instrumentales derivadas del respeto de los principios éticos de la evaluación coincida con las actuales propuestas pedagógicas teóricamente fundamentadas.