

Evaluar la evaluación: aportes para una reflexión

Redonder, Nidia S.¹; **Gordo**, Norma A.²

Resumen

Si bien mucho se pregona sobre el cómo, por qué, y para qué de los actos evaluativos, resulta particularmente más complicado llegar al consenso cuando es la misma evaluación la que es “evaluada”. Se describen aquí las prácticas evaluativas desarrolladas en tres facultades de la UNL con respecto a la disciplina Idioma Extranjero, señalando similitudes y diferencias, ventajas y desventajas de las metodologías y enfoques adoptados. Se apunta a trascender los límites descriptivos de la realidad en un espacio de reflexión y discusión basado esencialmente en la revisión a conciencia de los resultados de cada enfoque y/o metodología, para poder concretar una verdadera autoevaluación del docente que dé cuenta de la responsabilidad de su misión.

¹ Cátedra de Inglés Técnico. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas y Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (UNL)

² Área Idiomas. Facultad de Ingeniería Química y Cátedra de Inglés Técnico. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (UNL)

I. Introducción

Nadie puede dudar que los docentes, independientemente del nivel dentro del cual desarrollen su actividad, dedican su mayor esfuerzo a la búsqueda de distintas alternativas para una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, si bien muchas veces tanto especialistas en el campo de la Evaluación Educativa como docentes en general coinciden en que la evaluación es un proceso sistemático, integral, continuo y cooperativo que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, muchos la consideran un tema muy complejo, difícil de abordar y que requiere tiempo y conocimientos teórico-prácticos de los que, en ocasiones, se adolece.

En el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral, en particular, no existe una total uniformidad de criterios y procedimientos en cuanto a la forma de evaluar los conocimientos de los alumnos. Coexisten diversas metodologías de cursado que permiten la promoción directa de las asignaturas, trabajos prácticos, parciales o simplemente, exámenes finales; siendo también variadas las modalidades: orales, escritos, individuales, teóricos, prácticos o una combinación de éstos.

En este trabajo se pretende indagar en los criterios que subyacen en la adopción de la forma de evaluación de Idioma Extranjero: Inglés, el cual forma parte del Ciclo Básico de la mayoría de las carreras de esta universidad. Dada la complejidad del tema, proponemos explorar los instrumentos de evaluación utilizados para la determinación de la calificación final para el caso de promoción por parciales. En tal sentido, tomamos como muestra a tres facultades representativas de tres criterios distintos. Cabe aclarar que la aprobación por examen final (acreditación) es factible en los tres casos, con similitudes (examen escrito y oral sobre inglés general en dos de las facultades) y diferencias (examen escrito sobre inglés de la especialidad en la restante).

II. El término Evaluación

Una primera definición a considerar es la correspondiente a Gimeno Sacristán (1997:338),

“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.”

Al igual que la anterior, la mayoría de las definiciones reconocen como procesos básicos de la evaluación a la recolección de información y la emisión de un juicio valorativo. Sin embargo, existen discrepancias en cuanto a la extensión del concepto. Al respecto, Alicia Camilloni (1999) afirma que “no es posible hablar de evaluación al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado”. Se trata no sólo de un acto de “comprobación” del rendimiento del alumno, sino de una fase más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no puede ni debe ser analizada, criticada o modificada con independencia de las otras. En este mismo sentido, Susana Celman (1998:37), citando a Álvarez Méndez (1996) señala que “La evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje”, y no un acto final alejado de las acciones propias del proceso.

Otro aspecto importante de la cuestión evaluativa es el que hace referencia al “por qué” y el “para qué” se evalúa. Al respecto, Alicia Bertoni y otras (1996) sostienen que lo primero se relaciona con la intención de quien construye el objeto de evaluación, y que depende de la concepción que se tenga de evaluación: medir, apreciar o comprender. En cuanto al “para qué”, señalan que atañe a los efectos que la evaluación tiene sobre la acción y el uso de los resultados; lo cual a su vez conduce a otros dos conceptos relacionados con evaluación: evaluación formativa y evaluación sumativa, a desarrollar a continuación.

II.1. Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa

La evaluación con finalidad *formativa* (Scriven, 1967, en Gimeno Sacristán, 1997) tiene por propósito mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, una estrategia de enseñanza o el proceso educativo, y se inserta dentro de la “investigación en acción”, esto es, planificación, ejecución, toma de conciencia de lo actuado seguida de intervención. Ayuda a responder la pregunta de cómo los alumnos están aprendiendo y progresando (Gimeno Sacristán, 1997). Tiene por fin “retroalimentar tanto al alumno como al docente acerca del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Cano Flores, 1997:4).

En este sentido es muy claro lo señalado por Álvarez Méndez (2001): “la evaluación “forma” tanto al docente como al alumno. El docente “se forma” para mejorar su práctica y ayudar al alumno en su aprendizaje a partir del conocimiento de sus dificultades. Por su parte, el alumno “se forma” por la propia evaluación y corrección, y de la información clarificadora que le brinda el docente” (Álvarez Méndez, 2001:12.) Sin embargo, si bien la evaluación es un proceso continuo, formativo, el problema evaluativo muchas veces se termina resolviendo por medio de pruebas (tests o exámenes) de carácter sumativo que buscan medir el rendimiento del

alumno, y no la manera en que el sujeto aprende. “Los tests de rendimiento o los exámenes conocidos como tradicionales carecen de interés y de valor formativo porque no nos dicen nada que nos ayude a entender estos procesos” (Álvarez Méndez, 2001:37).

Milagros Cano Flores (1997) señala que la evaluación sumativa es la que se realiza al finalizar una etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje con el objeto de verificar sus resultados, determinar si se lograron los objetivos educacionales propuestos y en qué medida, para cada alumno. Por su parte, Alicia Camilloni, Margarita Poggi y María Teobaldo (1996) sostienen que cuando la evaluación es sumativa, “la información orienta la decisión de (...) otorgarles una certificación que acredite el término del nivel.” En cambio, en el caso de la evaluación formativa, “la decisión está directamente vinculada a la selección y aplicación de secuencias de contenidos y estrategias pedagógicas que se consideran como las más adecuadas para mejorar los resultados obtenidos. La información que provee sirve para fundar decisiones pedagógicas.” Sin embargo, Álvarez Méndez (2001) sostiene que el examen, a pesar de ser “un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible”, si es bien utilizado puede cumplir una función formativa si a partir de su corrección se “informa al sujeto sobre la calidad de su respuesta, la forma de elaboración de la misma, la explicación de las fallas o errores, el proceso de comprensión y de elaboración del pensamiento” (Álvarez Méndez, 2001:103).

La calificación, que es lo que prima en la evaluación de carácter *sumativo*, y la cual penaliza, castiga, selecciona, excluye, y se acepta como inevitable, llegará como consecuencia de las conveniencias acordadas a través del diálogo, de los principios de negociación establecidos (Álvarez Méndez, 2001).

III. Tres Casos, ¿tres posturas?

Si bien se trata de un mismo objeto de estudio, Idioma Extranjero: Inglés, resulta interesante realizar una comparación de los distintos instrumentos de evaluación adoptados en tres casas de estudio pertenecientes al ámbito de UNL. Esto es, las facultades de Bioquímica y Ciencias Biológicas, de Ingeniería Química y de Ingeniería y Ciencias Hídricas, esta última como muestra del sistema de evaluación establecido por la Secretaría Académica de esta universidad.

III.1. La situación en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas

Se procedió aquí al análisis de las distintas resoluciones emanadas del Consejo Superior de la universidad en relación con la evaluación de un Idioma Extranjero, independientemente de cuál se trate.

La primera resolución que refiere al tema (Res.C.S 339/97) corresponde a los

“Lineamientos Generales del documento base sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero en los ciclos iniciales de las carreras de grado de la UNL” que, en su inciso 4 (Régimen de Evaluación y Promoción), señala que además de la “evaluación permanente mediante la utilización de un portafolio” se implementará una evaluación continua para la promoción directa, promoción por parciales y examen libre (de nivel). Agrega que para la primera modalidad se deberá cumplir con 80% de los trabajos prácticos (TP) y 80% de asistencia; para la segunda se deberán rendir dos exámenes parciales por nivel sin asistencia a clase y la tercera se establece para alumnos que puedan “acreditar el logro de los objetivos por estudios realizados fuera de la universidad.” Finalmente, que “no se aceptarán certificados de capacitación externa para la acreditación de los aprendizajes.” Cabe aclarar que este punto ha sido totalmente dejado de lado por las Res.C.S. 241/05 y 488/07 –aparentemente ante la necesidad de hacer frente al elevado número de alumnos que debe acreditar idioma extranjero– que permiten la homologación de inglés a quienes certifiquen la aprobación de determinados exámenes internacionales (detallados en la resolución) o del nivel Intermedio alcanzado en tres Instituciones de Idioma de Santa Fe, respectivamente.

Posteriormente, en 1998 se aprueba la Res.C.S. 296, “Instrumento de Evaluación para la Acreditación del Ciclo Inicial en el Área de Idiomas Extranjeros de la UNL”, que detalla las destrezas a demostrar en las cuatro habilidades para acreditar un nivel intermedio de un idioma extranjero en el Ciclo Inicial. Además refiere a una sub-categorización del nivel: Bajo, Medio y Avanzado y establece el porcentaje mínimo (80%) para la aprobación, el cual corresponde a un nivel Intermedio Bajo. Este porcentaje es modificado por la Res.C.S. 250/99, “Modificación Escala de Evaluación”, que lo reduce a un 60% porque, según versa en uno de los considerandos, “en la primera instancia de implementación, ...la corrección de los exámenes arrojó como resultado que efectivamente dicho porcentaje resulta muy elevado”. Según se puede inferir, la adopción del porcentaje referido en primera instancia no habría sido considerada con el debido detenimiento.

Podemos decir que ninguna de estas tres resoluciones hace referencia al modo de determinar la calificación final para el caso de aprobación por TP con asistencia o por parciales sin asistencia, ni a la diferencia que pudiera existir entre uno u otro tipo de evaluación. La experiencia ha mostrado la adopción, no reglamentada, de promediar los resultados de las instancias parciales en cada uno de los casos.

Con posterioridad a la creación del actual Centro de Idiomas de la UNL –antes Área de Idiomas Extranjeros– que acontece en el año 2004 (Res.C.S. 218), y no existiendo entre tanto un documento que puntualice los criterios a tener en cuenta para el caso de acreditación por parciales -el tema sólo es tratado en reuniones

de docentes y autoridades del Centro, en donde se habla de promediar las notas correspondientes a los parciales/trabajos prácticos de los dos años, sin realizar ningún tipo de análisis en cuanto a lo pertinente o no de promediar las calificaciones— recién en el año 2005 se promulga la resolución N° 314. Este documento finalmente explicita el cursado bianual de un Idioma Extranjero para el Ciclo Inicial. Se señala, además, que tanto para el denominado “Año 1” como el “Año 2” “los alumnos deberán aprobar tres evaluaciones parciales, siendo escritas las dos primeras y oral la tercera, con opción a un recuperatorio final escrito u oral, según corresponda, de no haber aprobado uno de los dos parciales escritos o el oral en una primera instancia”. Y declara, también, que la nota final de cada año “surgirá del promedio de las notas obtenidas en los tres parciales aprobados, o en dos parciales y el recuperatorio aprobados”. No obstante, no se hace referencia a la calificación final del cursado al cabo de los dos años. ¿Corresponde promediar las notas de los dos años?, ¿Se adopta la calificación correspondiente al segundo, por considerarse a éste integrador? En las reuniones del Centro de Idiomas muy pocas veces se trata el tema con profundidad, sólo se sugieren ideas, sin analizar el tipo de evaluación realizada. Hemos sido testigos de afirmaciones tales como: “El aprendizaje es un proceso, hay que promediar los dos años”. Realmente resulta difícil entender el aprendizaje como un proceso cuando se “castiga” al alumno cuyo rendimiento en los parciales del segundo año es muy superior al del primero. ¿No deberíamos considerar la posibilidad de que se necesita de un tiempo para internalizar los conocimientos y aquello que pudo resultarle complejo en un principio puede ser mucho más fácil de asimilar después? Como docentes más de una vez reconocemos que los tiempos en que los alumnos alcanzan determinados conocimientos difieren, ¿por qué no tenerlo en cuenta, entonces? Particularmente en el caso del aprendizaje de una lengua, donde los contenidos se van integrando unos con otros, ¿no debería pesar más el segundo año que el primero? Ya resulta por cierto discutible el promediar las notas de los parciales dentro de cada año, mucho más utilizar la fría matemática para obtener la nota final de los dos años. Con anterioridad nos referíamos a lo positivo de realizar una evaluación formativa, pero ante la obligación, por cuestiones reglamentarias, de tener que finalmente obtener una calificación final, un número representativo de los conocimientos, ¿por qué no hacerlo de la mejor manera posible?

Por otro lado, la decisión de que el “recuperatorio” debe integrar todos los temas desarrollados en cada año pareciera ser una forma de “castigar” al alumno por no haber alcanzado los conocimientos necesarios para cada parcial durante el cursado. Nuevamente se observa la ausencia de análisis por parte de los docentes involucrados acerca del por qué de tal exigencia.

A esta altura resulta sumamente valioso citar lo expresado por Susana Celman (2004) “no existe argumentación teórica sólida de que la verificación evaluativa de los estados parciales de este proceso cognitivo debe, necesariamente, dar lugar a notas que sumen para la acreditación. Y menos aún, que la calificación final debe establecerse por un promedio de los puntos obtenidos en estos exámenes parciales. Es posible que el fundamento tenga que ver más bien con una función disciplinadora de la conducta de los estudiantes y un modelo implícito de premios a quien muestra dedicación a lo largo de la cursada.”

III.2. Situación en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

En este caso, el enfoque adoptado –Lecto-comprensión de textos específicos (ESP)– difiere del Enfoque Comunicativo e Inglés para Fines Generales (GE) establecido por el Centro de Idiomas de la UNL, lo cual se traduce además en el sistema de evaluación. Nuestro análisis se basa en un documento elaborado por los docentes de la cátedra de Inglés Técnico de la facultad, el cual, según señalan, surge de la “experiencia y reflexión”. Allí manifiestan algunas falencias detectadas luego de tres años de aplicación de las pautas señaladas en el Plan de Estudios de la Facultad, que establecían dos parciales a los que se les atribuía el mismo peso y aportaban hasta el 70% de la nota final, más cuatro TP, también con el mismo peso cada uno y que aportaban el 30% de la nota final.

Así, en referencia a los parciales destacan que dado que “los conocimientos progresan en forma cíclica y ascendente y cada instancia puede implicar la recuperación de conocimientos centrales en etapas anteriores”...”los buenos resultados en el 2º parcial demuestran recuperación de incluso aquellos aprendizajes dados por supuestos para el 1er parcial y llevan a pensar que sería justo que el 2º parcial tenga más peso que el 1º”. Y sugieren además no aceptar menos de 50% en el 2º parcial, en una búsqueda por impedir que buenas notas en el 1er parcial puedan compensar saberes no adquiridos para el segundo.

En relación con los TP indican que “al aplicarles el sistema de promedio cualquiera sea el puntaje obtenido en ellos, les estamos asignando el mismo valor a trabajos de naturaleza heterogénea y facilitamos que la ignorancia en un tema sea compensada por conocimiento en otro tema cuando en verdad deberían acreditar un mínimo de conocimientos en cada tema”. Finalmente señalan que “el sistema de promedios se presta a especulaciones de los alumnos con relación a la calidad de sus trabajos, que apuntan a lograr sólo los puntajes necesarios para aprobar/regularizar, desinteresándolos de la calidad de sus aprendizajes.” Así, su propuesta “intenta superar algunos de estos desajustes, conservando al mismo tiempo la instancia de acreditación o calificación, que sabemos es ineludible.” Por tal motivo,

en una búsqueda por superar la situación vigente, proponen un sistema de “media ponderada”, en el cual se asignan distintos factores de ponderación tanto a los TP como a los parciales, dando siempre mayor peso a los últimos en cada caso (TP final y 2° parcial). Así, la nota obtenida permitiría reflejar el fundamento en el que basan su propuesta: “las instancias finales no hacen sino integrar lo nuevo a lo viejo y pueden revelar importantes recuperaciones en lo que hace a lo viejo”.

De igual modo, en el documento se aclaran las condiciones para alcanzar sólo la “regularización” de la asignatura por este sistema ponderado.

Es indudable que no resulta fácil determinar lo conveniente o no de este tipo de decisiones en cuanto a la posibilidad de aprobar una materia por parciales, pero sin lugar a dudas, este sistema parece ser mucho más superador que el mero promedio matemático de las notas aplicado en el primer caso analizado. Por otro lado, el hecho de elaborar un documento crítico a lo propuesto desde la dirección y reflexionar acerca de la posibilidad de mejorar lo impuesto, refleja el interés y preocupación de los docentes por una búsqueda de propuestas superadoras.

III.3. Situación en la Facultad de Ingeniería Química

Según lo aprobado por el Consejo Directivo de la FIQ (Res.C.D.047/2000), se acata parcialmente la Reforma Curricular de la UNL ya que, a propuesta de la Cátedra de Inglés, se introdujeron algunas modificaciones, aceptadas en la resolución mencionada, que intentan paliar en parte las deficiencias observadas. Así, los alumnos de esta facultad deben acreditar conocimientos del idioma Inglés en las cuatro macrodestrezas (hablar, leer, escuchar y escribir) a nivel intermedio y sobre contenidos de carácter general, no técnico. Asimismo, Inglés no constituye una asignatura del Plan de Estudios, sino un “Requisito” (extracurricular) que deberán cumplir antes de graduarse.

Luego de experimentar este sistema durante un tiempo, se observaron ciertos inconvenientes que afectaban directamente a los alumnos: sólo un turno anual para acceder al Examen de Acreditación, falta de reglamentación para el sistema de promoción, tener que aprobar inglés en el Ciclo Inicial, entre otros, que llevaron a proponer una reestructuración del sistema, con pluralidad de opciones, en pos de mejorar los resultados. Así, además de optar por el Examen de Acreditación, en carácter de “libre”, se propusieron las siguientes alternativas: 1. Cursar y promocionar por parciales los Niveles I y II., 2. Rendir el Examen Final de Nivel I y Cursar el Nivel II ó 3. Rendir los parciales de Nivel I y/o Nivel II sin cursar. Para ello se brindan cursos de apoyo, de 2 años de duración (Nivel I y Nivel II, en módulos de 4 hs. semanales). Cada Nivel se promociona con tres parciales que contemplan las 4 habilidades, integradas en examen escrito y oral y de complejidad creciente. La

propuesta incluyó además tomar el examen final en todos los turnos del calendario académico y la reglamentación de la promoción. De este modo, se establecieron no sólo las distintas posibilidades de promoción mencionadas sino también un sistema de “media ponderada” para la calificación, similar al utilizado en Bioquímica, en vista de los buenos resultados allí obtenidos. Estimamos que de este modo se contemplan las fortalezas y debilidades, tanto de alumnos como de docentes, al ofrecer nuevas oportunidades a quienes más se esfuerzan. No obstante, seguimos analizando la aplicación y resultados de estas reformas, pero confiados en que se contribuyó a una modalidad más justa de evaluación, que tiende a compensar el esfuerzo manifestado por los alumnos.

IV. Conclusiones

De esta humilde colaboración, acotada al análisis de una mínima parte del proceso de evaluación de una asignatura universitaria, surgen las mentadas paradojas de querer congeniar las funciones *formativa* y *sumativa* de la evaluación, cuando en verdad aparentemente sólo cuenta el grado de excelencia reconocido y sancionado por una nota, expresión suprema, aunque manifiestamente no-educativa, de la llamada evaluación sumativa, pero que representa la moneda de cambio en una sociedad donde el saber es una mercancía de trueque. Las fuentes documentales que legitiman las prácticas de evaluación muestran las primeras contradicciones, a las que se suman los aportes (o falta de ellos) de los docentes implicados. Es primordial entonces un espacio de reflexión y discusión basado esencialmente en la revisión a conciencia de los resultados de cada enfoque y/o metodología, para poder concretar una verdadera autoevaluación del docente que dé cuenta de la responsabilidad de su misión.

Bibliografía

Álvarez Méndez (2001) *Evaluar para conocer, examinar para Excluir*. Morata. Madrid.
Bertoni, A, M. Poggi, M. Teobaldo (1996) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapeluz. Buenos Aires.
Camilloni, A. y otras (1999) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Bs As.
Cano Flores, M. (1997) *Evaluación y Educación*. Revista Ciencia Administrativa – Nueva Época. Número Uno. Xalapa Pp. 31-37. consultada el 11-03-03 <http://www.uv.mx/iiesca/revista2/mili1.html>

Celman, S. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós, Bs. As.

Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (1997) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata. Madrid.
Propuesta de Cátedra de Inglés Técnico a la Comisión de Seguimiento de Plan de Estudios. FBCB.(2001)