



LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ADRIANA CAREAGA

CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE - URUGUAY

“Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso” (Cardinet, 1986)



Trasvase

Introducción

¿Quién no ha hablado de la evaluación en estos últimos tiempos? ¿Quién no ha discutido con colegas sobre el tema? La evaluación está omnipresente, deviniéndose en algo común, que sin embargo permanece poco conocida, mal comprendida y a menudo mal interpretada. La evaluación constituye un término polisémico, una especie de “imán semántico”, que se sitúa en un campo de múltiples interrogantes. Si bien es una necesidad indiscutida, las reacciones que suscita van desde la adhesión al rechazo, pasando por la aprensión en donde el gran interrogante estribaría *¿de qué estamos hablando cuando hablamos de evaluación?*

En el actual debate didáctico representa un tema

que se presenta como de difícil resolución. Trataremos de abordar a la evaluación como un proceso incorporado a los procesos de enseñar y aprender. Evaluar al margen de estos procesos representaría una mera práctica instrumentalista que quizás no de una cabal de los aprendizajes construidos.

Concebimos a la evaluación como campo y a la vez herramienta de conocimiento para poder mejorar la práctica docente. En ese sentido, cobra vital importancia la evaluación de las prácticas docentes, los procesos de autoevaluación, la evaluación de las instituciones, los criterios para construir evaluaciones y los sistemas de calificación.

La evaluación en clave histórica

Podemos situar a la evaluación en una primera

tradición de otorgar calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos en las asignaturas o áreas del currículo para permitir su graduación.

En un segundo momento se entendió a la evaluación desde una perspectiva positivista, con un énfasis en la objetividad de la medición. Predominaron las prácticas de medición psicológicas.

Con Tyler se planteó la preocupación de organizar la práctica didáctica basado en una teoría curricular, junto a una visión conductista del aprendizaje. En este sentido se consideraba efectos educativos sólo aquellos que se traducían en cambios de conducta, observables por técnicas objetivas de la evaluación. Esta orientación predominó en los sesenta y los setenta. Tyler (1973) señalaba "... *La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos*".

Bloom (1975) en esta misma línea definía a la evaluación como: "*la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cada estudiante*".

En una etapa más reciente, se han recuperado otros métodos de conocimiento en ciencias sociales y en educación apoyados en otras formas de entender lo que es conocimiento válido, que habían sido dejados de lado desde una óptica positivista por considerarlos científicos. En este sentido los métodos cualitativos se admiten como válidos para comprender los hechos educativos desde una mirada de comprensión contextual de los individuos y sus relaciones interpersonales.

En la literatura actual, la evaluación se entiende como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada después para ayudar a la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos. La evaluación de los alumnos se entendería según Gimeno¹ como "*el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular de del mismo*".

La idea misma de evaluación incluye la valoración en el sentido de que implica no sólo el grado en el que el alumno ha modificado su conducta, sino que se valora a su vez la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables.

La objetividad positivista no deja de ser una mera ilusión, ya que se ha comprobado que ni la selección de los contenidos de las pruebas, ni el proceso de corrección son objetivos, lejanos a quien los selecciona y valora el

contenido u otorga notas a los estudiantes. Lo que no significa instalarse en el campo de la arbitrariedad.

Esa tan buscada y mentada objetividad

Perrenoud (1990)² señala que el éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y se valora el proceso y los resultados del aprendizaje de los alumnos. En este sentido se puede afirmar según este autor que los buenos o malos resultados de la evaluación son categorías elaboradas dentro del centro educativo.

En toda evaluación se dan fenómenos básicos, por un lado la selección restrictiva del objeto a evaluar y por otra parte la emisión de un juicio en la que intervienen dimensiones del sujeto u objeto evaluado que no entran en la valoración pero que la condicionan. Esta contaminación se conoce como el "efecto halo", que consiste en la interferencia que produce la opinión que se tiene sobre algunos aspectos de una persona al apreciar cualidades específicas de la misma. En otras palabras, la impresión sobre el todo condiciona la valoración de las partes. Este efecto es inherente a la percepción humana, de ahí que la evaluación objetiva sea a todas luces imposible. Un claro ejemplo de esto sería que se evalúe a un alumno en función de su correcta presentación o buenos modales.

Hablar de valoración en evaluación implica distinguir criterios de referencia, no sólo en quien realiza el juicio sino también como éste se lleva a cabo. Por otro lado, no podemos dejar de considerar que lo que denominamos resultados de la educación son elaboraciones subjetivas creadas ya sea por grupos técnicos o a través de valoraciones sociales y de hábitos exigidos en las instituciones. A este respecto señala Gimeno³ "*Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son contruidos y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la "autoridad de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas relaciones pedagógicas*".

La Evaluación: ¿lugar de encuentro o de controversia?

Si bien la evaluación tiene un lugar de importancia en la agenda didáctica, ha sido en cierta forma adquirida como resultado de una “patología”⁴, ya que el profesor transformó muchas de sus prácticas en función de la evaluación, tornándose ésta en un estímulo más importante que el propio aprendizaje.

Litwin (1998) sostiene que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en la medida que se estudia para aprobar y no para aprender. Es precisamente el propio profesor que cuando enseña un tema considera relevante resalta su importancia manifestando que será evaluado y de esa forma va estructurando toda la situación de enseñanza por la propia situación de evaluación.

Sin embargo, esta práctica “patológica” puede verse modificada si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el espacio donde se genera la información acerca de la calidad de su propuesta de enseñanza.

Otra característica que presenta la evaluación es que se la relaciona casi exclusivamente con procesos de medición, de acreditación o de certificación y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o de la transferencia de algunos temas o problemáticas.

Quizás esta asociación casi mecánica de la evaluación con la medición, se deba a la fuerte vertiente de la psicología conductista en la Educación. Como ya señalamos, se llegó a pensar desde la teoría que con una correcta secuenciación de objetivos operativos se podría alcanzar resultados de aprendizaje esperados y de ese modo se hacía fácilmente observables o “medibles” y por tanto evaluables. Este modelo condujo a una pedagogía por objetivos (Bloom, 1972). Una de las mayores fallas de este modelo es pretender homogeneizar todos los procesos de aprendizaje de los alumnos. La evaluación en esta concepción se limitaba a comprobar si los resultados obtenidos eran o no los previstos. Su función era entonces sumativa y final, sin más pretensiones que las de constatar el grado de logro de lo obtenido, para poder aprobar o reprobar, promocionar o repetir.

En la actualidad, asistimos a un curioso proceso. En el discurso docente se han incorporado claros elementos de los avances de la psicología en cuanto a la forma en que se producen los aprendizajes. La concepción

constructivista (Piaget, Vygotsky, Luria, Cole, Ausebel, Gardner) sustenta la progresiva formación de la persona a través de la interacción con el ambiente. Su traducción a la práctica educativa se basaría en un planteamiento pedagógico-didáctico centrado en los procesos, en el que importa el camino recorrido por el alumno y cómo lo ha realizado, para así poder detectar las posibilidades y dificultades de cada uno, permitiendo regular el proceso ayudándolo a desarrollar sus capacidades en el logro de los objetivos pretendidos. No parece razonable afirmar que desde esta postura el docente se desentienda de los resultados aunque ponga especial énfasis en los procesos ya que recorriendo adecuadamente el camino se garantizan los resultados.

Pero, si bien el discurso está muchas veces sustentado en el constructivismo, la práctica evaluadora se sigue apoyando en un conductismo. En otras palabras, hablamos en clave constructivista pero evaluamos en clave conductista. Asistimos de esta forma a una suerte de “esquizofrenia pedagógica” que el propio docente muchas veces no se da cuenta pero el que padece las consecuencias es ese convidado de piedra que es el alumno.

Otra de las cuestiones controvertidas de las prácticas educativas, es el papel que cumplen las ideas que los profesores tienen acerca de los aprendizajes de los alumnos. A este respecto cabe citar el estudio de Rosenthal y Jacobson (1980) “Pigmalión en el aula”, en el que se describen el rol que juegan las creencias de los docentes en los procesos de aprender de los estudiantes. En dicho trabajo estos autores mostraron cómo las expectativas que los profesores tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en una profecía que se cumple inevitablemente. “Buenos y malos” alumnos desde las representaciones de los docentes provocarían buenos o malos rendimientos.

La Complejidad de la evaluación

Si evaluar nos permite tomar conciencia del curso de los procesos y resultados educativos con el fin de valorarlos, se hace evidente que no sólo se nos presentan problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas) sino además plantearnos alternativas de tipo ético (qué evaluar y por qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a los padres, otros profesores, a la sociedad y cómo expresar los resultados).

Este énfasis nos hace ver a la práctica de la

evaluación como una práctica profesional compleja que implica varias operaciones: un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio de valor a partir de datos recogidos. Elliot lo sintetiza así:

Podemos notar que en las prácticas dominantes en el sistema educativo, la evaluación parece sencilla y se aborda con naturalidad, pero en realidad tiene más implicaciones que las que se manifiestan a primera vista.

Nevo (1983) reelaborando un esquema de Stufflebeam¹ propone diez dimensiones para analizar la evaluación:

- 1) ¿Cómo definir la evaluación?
- 2) ¿Cuáles son sus funciones?
- 3) ¿Qué son objetos de evaluación?
- 4) ¿Qué tipo de información exige la evaluación de algo en particular?
- 5) ¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de los que es evaluado?
- 6) ¿A quién debe servir o a quién deben ser útiles los juicios de la evaluación?
- 7) ¿Qué proceso hay que seguir para realizarla?
- 8) ¿Qué métodos de indagación han de seguirse al evaluar?
- 9) ¿Quién debe realizarla?
- 10) ¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su decisión....?

Se torna evidente que el significado y valor de la evaluación en la práctica, dependerá de las opciones que se tomen en cada una de las dimensiones que plantean estas interrogantes. Dado que las respuestas son múltiples, **no se puede hablar de técnicas y procedimientos válidos en cualquier caso y para cualquier fin. Cualquiera que elijamos deberá ser con relación a su conveniencia y factibilidad.**

Es muy frecuente percibir la necesidad de los docentes de disponer de las nuevas técnicas evaluatorias, que reflejan en cierta forma el énfasis en el cómo por sobre el para qué evaluar. Esto en cierta obedece a una fuerte impronta teórica en nuestra tradición pedagógica del docente, que la mayoría de las veces quedan en el plano subyacente y no se explicitan, y el proceso de enseñanza de la cual la evaluación forma parte.

Sin embargo, lo que se constata entre las diversas prácticas docentes, es que aparecen desarticulaciones internas, que no se explicaría solamente por la variable formación docente sino además por el peso de la tradición pedagógica. En otras palabras evaluamos como lo venimos haciendo, a pesar de la incorporaciones teóricas.

Los alumnos en la mira: El objeto de evaluación por excelencia.

En el actual sistema educativo. La idea fundamental es que los “objetos” pasibles de ser evaluados son los alumnos y más específicamente el cumplimiento de las exigencias académicas que les plantea el currículum, tal como las interpretan los profesores. Los libros de texto, los centros educativos o la curricula no se evalúan sistemáticamente.

Los profesores no buscan descubrir las capacidades intelectuales alcanzadas por sus alumnos o las consecuencias culturales de sus enseñanzas, sino que focalizan adquisiciones más precisas. Esta selección supone un acontecimiento, lo que implica decisiones técnicas acerca de los contenidos seleccionados y una valoración que se apoya en una ideología, una teoría implícita.

No es casual que se evalúe más la competencia intelectual que la manual o que se le preste más atención a los aspectos memorísticos que a los del razonamiento en el ámbito cognitivo.

Evaluación según criterios y según normas

El principal reto constituye en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable. En algunas ocasiones, los profesores creemos conveniente evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada alumno y por eso dos exámenes iguales pueden obtener calificaciones distintas ya que se constituyó en criterio el logro o esfuerzo del estudiante. En esos casos, se ponderó el resultado por el reconocimiento personal del estudiante. En otros casos, sin embargo se establece un criterio normativo que nos hace evaluar según el grupo. De esta forma el mejor trabajo, obtendrá la nota máxima y desde esa construcción comparativa evaluamos el resto del grupo. Desde esta perspectiva, la enseñanza obraría independientemente de las condiciones naturales de los estudiantes, de sus experiencias, de sus logros.

El problema puede radicar en que muchas veces utilizamos una u otra forma para justificar la nota que hemos construido previamente al examen del alumno. Así a un estudiante lo evaluamos por el progreso, a otro porque es el mejor examen y a un tercero por la creatividad de su respuesta. No está desajustada la posibilidad de incorporar criterios diferentes de manera coherente, lo

que no es adecuado es incorporar a la evaluación como confirmación de nuestras suposiciones.

Una buena evaluación consiste en la explicitación a priori de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de producción y el valor de los mismos. En este sentido la información obtenida requiere una cierta elaboración, ponderando unos aspectos sobre otros, seleccionando lo que se considera importante y significativo relacionándola con otros conocimientos sobre sujeto evaluado. Los profesores introducen en esta etapa sus propios patrones de valores, la idea del rendimiento ideal, sus creencias acerca de qué es que denota cada dato observado, sus representaciones. Todo estos factores constituyen los *esquemas mediadores del evaluador*.

Lo que sería sumamente saludable para el sistema educativo sería que los profesores explicitasen el consenso y las discrepancias acerca de las normas de calidad que aplican a sus alumnos, que se discutiesen las categorías de evaluación. El problema de abordar la objetividad en la evaluación no radicaría en lograr una precisión de los juicios y su validez, sino en captar la dispersión de significados y representaciones que cada uno tiene y asigna a los criterios ideales con los que se compara las realizaciones de los estudiantes. La subjetividad no se presentaría como un aspecto a descartar, sino en clarificar los significados pedagógicos de los criterios ideales y de esos esquemas mediadores, apuntando hacia una subjetividad compartida en constante revisión.

El impacto de la comunicación de las evaluaciones

El comunicar los resultados de las evaluaciones tiene consecuencias profesionales importantes ya que supone dar cuenta de las propias percepciones, representaciones de los profesores y de cierta forma hacer público sus aptitudes profesionales. A mayor información brindada, mayor seguridad profesional se necesita. El hecho de comunicar la evaluación le exige al docente explicitar sus actuaciones y sus valoraciones respecto a sus alumnos.

Funciones de la evaluación

La evaluación desempeña muchas funciones y sirve a múltiples objetivos, no solamente para el sujeto evaluado, sino también para el profesor, la institución educativa, las familias, la sociedad. La necesidad de

evaluar no surge en educación como un requerimiento pedagógico sino de un imperativo institucional: se evalúa por la función social que está llamada a cumplir. En otras palabras, se evalúa a través de una tarea históricamente asignada a la escuela y dentro de ella a los profesores, en un contexto dado con valores sociales específicos, por determinadas personas y con unos instrumentos que no son neutrales. En este sentido la práctica de evaluar genera un currículo oculto, y como tal los profesores deben plantearse la doble perspectiva de qué evaluar y como hacerlo, tanto desde el punto de vista pedagógico como desde las funciones que cumplen la evaluación que realizan.

La función social de la evaluación

Las funciones sociales que cumple la evaluación son la base de su existencia como práctica escolar. En



este sentido, la acreditación del saber y de las formas de ser o comportarse expresan la posesión de un capital cultural y de valores que la sociedad valora. Los títulos garantizan tanto táctica como formalmente los niveles de competencia atribuidos socialmente en forma desigual, según cuales fueren. De ahí que algunos títulos tienen prestigio y otros no dependiendo de los valores dominantes en cada sociedad y en cada momento.

Hay objetivos selectivos y jerarquizadores que afecta no sólo a los profesores sino también a los padres y que luego transmiten a sus hijos-alumnos. Perrenoud (1990) señala que: "...aunque la escuela lo lleve a cabo evaluación formal alguna, aunque el maestro se abstenga de todo juicio público, ello no impedirá que los alumnos se comparen y elaboren para su uso jerarquías informales, como lo hacen en ámbitos que escapan al currículo."

Poder de control

La acreditación del valor del aprendizaje escolarizado, dota a quien lo tenga un instrumento importante de poder sobre los evaluados. El evaluador no sólo expresa sus criterios sobre lo que es "normal", "adecuado" y relevante para el aprendizaje de contenidos de su materia, imponiéndolos como valores no discutibles, sino que la evaluación puede controlar la conducta del alumno. Tanto se manifieste a través de controles conflictivos, impuestos y autoritarios, sino también como dentro de un estilo liberal y democrático.

En este sentido, Gimeno señala que "La evaluación es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos que se dice sirven a otros objetivos: *comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la sociedad, etc. Estamos ante una función, generalmente encubierta de la evaluación.*" (GIMENO, 1959: 369).

Funciones pedagógicas

Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para que se lleve a cabo, pero no son las razones más determinantes para que ella se realice.

Es por eso que se torna necesario que se reflexione sobre las posibles consecuencias que tiene la evaluación sobre otras funciones. Por ejemplo, nada de lo que pasa en las aulas y el centro educativo es ajeno y todo es potencialmente evaluable. Es importante señalar que el éxito o fracaso en la evaluación es un valor que afecta la relación entre alumnos y profesores, ya que sus resultados

son referentes para las estructuraciones sociales.

Por otro lado, el ambiente escolar, no sólo se refiere al clima sico-social del aula, sino que en la medida que impregna las tareas escolares, se produce una proyección en los contenidos del aprendizaje que recibe el alumno. Si en teoría todas las tareas son posibles de ser evaluadas, no existirá otro aprendizaje ni otra cultura que vayan a ser evaluados. Esto lleva a la confusión entre los profesores de no saber bien si evaluamos porque queremos comprobar lo enseñado o enseñamos porque tendremos que evaluar. Quizás los alumnos lo tengan más claro: para ello es evidente que la evaluación es el diagnóstico de lo aprendido sino motivo para estudiar.

Aspectos éticos

La evaluación educativa, resulta determinante para la vida de las personas que no sólo concierne a los políticos y evaluadores, en general, sino a la sociedad en pleno y más aún a los profesores que son los ejecutores. Es por ello que los docentes deberían indagar mejor las formas de llevarla a cabo.

Bolívar Botia (1992)¹ afirma "*Pero, como sabemos, una evaluación no es neutral, todo conocimiento sobre el funcionamiento de un centro implica una relación de poder, por lo que una "ética de evaluación" exige un plano contractual (acuerdo negociado) que respete la autonomía, imparcialidad e igualdad, lejos de instrumentalizar a las personas o instituciones que se evalúan. Además más allá de la negociación, los profesores tienen derecho a saber para qué va a servir la evaluación y por qué se realiza, pudiendo oponerse o rechazarla; al tiempo que tienen derecho a participar activamente en ella*".

Parecería que los únicos que no tienen ningún derecho en la evaluación son los alumnos.

Dado que la evaluación cumple funciones tan diversas, puede plantearse un conflicto ético. Algunas dudas citadas por Law (1984) son las siguientes:

-¿Se deben realizar evaluaciones formales de cualquier variable, sabiendo que pueden tener valor de etiquetado de las personas?

-¿Se debería evaluar formalmente para convertir esa práctica en un control del alumno, dada la frecuencia con que se hace?

-¿Deben tener los alumnos poder para rectificar las evaluaciones que se dan de ello?

-¿Qué datos tienen un carácter público y cuáles reservado?

-¿Debe ser el alumno el único que decide lo que aparece en sus informes?

-Una información que tiene un profesor ¿debe comunicarla a otros profesores del mismo alumno?

-¿Qué datos reflejar en los informes escritos que quedan en los centros o pasan a la administración educativa?

-¿Es necesario y conveniente hacerle saber a los padres la información?

Supuestos subyacentes de los profesores

Las formas de evaluar, los contenidos y aprendizajes seleccionados, ponen de manifiesto, como dice Gimeno, los esquemas implícitos, la concepción que se tiene del “aprendizaje ideal” y de conocimiento relevante. Actúan de filtro en el desarrollo del currículo.

Si es indudable que se evalúa para constatar lo aprendido, no es menos cierto que a través de lo que se exige al alumno se sabe lo que se enseña. En la medida en que la evaluación insiste en un tipo de aprendizaje, actúa como una práctica autónoma y mediadora que tiene fuerza para determinar el currículo real al que tienen acceso los alumnos².

Los propios docentes son afectados profesionalmente por las prácticas de evaluación imperantes y el conocimiento de aprendizaje que potencian. Para lograr una educación selectiva y desde una óptica pedagógica, lo fundamental para la mejora de los procesos pedagógicos es perfeccionar la competencia de los profesores para realizar apreciaciones acertadas sobre sus alumnos, a partir de las capacidades y esquemas de percepción, atribución e interpretación que poseen en las condiciones naturales de trabajo.

La utilidad pedagógica que puede tener la evaluación, está relacionada con la metodología que se utiliza para realizarla y expresarla. Si la evaluación está integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los datos más ricos, no serán los de carácter cuantitativo, sino los cualitativos, porque se trata de valorar, o asignar un valor (Álvarez Méndez, 1985).

Los instrumentos a utilizar

Frente a esta pregunta caben plantearse ciertas aclaraciones:

1) La elección de técnicas de evaluación depende directa y exclusivamente de qué se quiere evaluar.

2) Cada técnica de evaluación puede desempeñarse en desigual medida de las funciones que hemos sistematizado.

3) Las condiciones de trabajo de los profesores determinarán en gran medida las técnicas a emplear.

De acuerdo con lo anterior, siendo los objetos de evaluación y los fines tan variados, se debe partir del principio de la complementariedad de metodologías y técnicas, cuya selección dependerá de cada caso en particular.

Resignificando la evaluación

Para poder recuperar a la evaluación como un nuevo espacio facilitador de la buena enseñanza, se debería poner el énfasis según Gardner (1995)³ en la propia evaluación y no en el examen, en tanto que aquella privilegia la obtención de información en los ámbitos más informales y la segunda debate respecto de los mejores instrumentos para ámbitos neutros o descontextualizados. Esto implica reconocer la importancia de evaluar de diferentes modos atendiendo a las posibles diferencias individuales.

Es importante que los estudiantes perciban que se les evalúa para proporcionarles información más que para controlarlos. Lo fundamental estriba en que comprendan que se aprende por el interés que despierta el contenido y la actividad y no por el hecho de obtener meras acreditaciones,

Cabe destacar la importancia aspirar al conocimiento de nuestros alumnos como sujetos frente a la parcialización y fragmentación de sus características que supone las prácticas tradicionales apoyadas en pruebas formales o exámenes que implican siempre una restricción e impiden comprenderlo como persona.

En ese sentido el ideal pedagógico humanista es atender en la educación a todos los aspectos de la personalidad, entendiendo a la enseñanza como comunicación personal y estímulo de las potencialidades personales y ayuda de superación de las limitaciones.

Tácticas de evaluación integrada en el proceso de enseñanza

Dos condiciones son necesarias para lograr una buena evaluación:

1) Una comunicación fluida y no conflictiva entre profesores y alumnos.

2) Un esfuerzo por evitar separar a la evaluación de los tiempos de enseñanza y de aprendizaje.

Según el citado autor, pueden utilizarse una serie de estrategias:

- 1) Incorporando preguntas clave.
- 2) Programando unidades de contenido o tareas concretas con un calendario fijado.
- 3) El seguimiento de las tareas académicas a través de la explicitación de criterios.
- 4) Favoreciendo la expresión a través de medios diversos.
- 5) Fomentar el ejercicio de habilidades básicas mediante actividades interesantes.
- 6) Formular preguntas diagnósticas.
- 7) Planificar el trabajo y no la evaluación.
- 8) Establecer estrategias profesionales en los docentes para facilitar que el grupo de clase trabaje autónomamente, una vez que se ha marcado el plan.
- 9) Quitando el carácter de examen final, dentro de un clima pedagógico adecuado.

En todo este proceso, no debemos olvidar que solamente las informaciones obtenidas por los profesores (muchas veces por una vía informal), en relación con sus esquemas de apreciación, y en el transcurso de la acción, son quizás las más acertadas. El tema pasa por otorgarle una legitimidad científica y expresarlo de una forma sintética en una nota o calificación, esto reclama sin duda otra forma de expresión.

Finalmente, debemos entender como docentes que la incidencia de las evaluaciones en la formación de los autoconceptos de los alumnos no es tarea menor. El autoconcepto como imagen que tenemos de nosotros mismos está cargada de valoraciones hacía facetas de nuestra personalidad que influirían de manera decisiva a lo largo de nuestras vidas. Evaluar pues, es toda una aventura, pero como toda aventura no exenta de riesgos. La cuestión estriba entonces en poder y querer asumirlos todos juntos (E)

Tomado de: EDUCAR. Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. CODICEN. Montevideo. Año 4 No. 8. Febrero, 2001.



Investigan vínculo evolutivo entre habla y lenguaje del cuerpo

*Laura Spinney
New Scientist*

El ser humano usa una comunicación gestual y, algunas veces, emplea señales visuales como sustitutos del habla. También se mueve de manera espontánea e inconsciente mientras transmite conceptos, incluso cuando está al teléfono. Lo que aún no saben con certeza científicos es por qué lo hace.

Los textos generales de psicología prometen ayudarnos a descubrir los mensajes que revelen el lenguaje corporal. Además, algunos investigadores sostienen que los gestos no guardan relación alguna con una mayor comprensión por parte del receptor. En lugar de ello, afirman que ayudan al hablante a encontrar la palabra correcta al actuar como una especie de prontuario en tercera dimensión.

No obstante, estudios recientes con niños y primates han llevado a una interpretación distinta y polémica. Para Michael Corballis, de la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda, los gestos que realizan los ciegos congénitos y los movimientos que hacemos con las manos cuando hablamos por teléfono expresan no una falta de capacidad de comunicación, sino un profundo vínculo evolutivo entre el habla y los gestos. De acuerdo con Corballis, nuestros gestos no sólo son un complemento del habla. Quizás fueron el primer método de comunicación. El habla evolucionó a partir de este antiguo hábito que no desaparece porque una persona nazca ciega.

Con el fin de explicar la forma en que pudo haberse desarrollado un lenguaje no verbal, Corballis describe la formación del Rift Valley de África, donde el peligro de ser localizado en las sabanas infectadas de carnívoros puede haber contribuido a optar por la cooperación y la comunicación silenciosas.

Merlín Donald, psicólogo de la Universidad de Queens, en Ontario, conviene en que en algún punto de la historia

continúa en la pag. 362