



HACIA UN NUEVO SENTIDO DE LA EVALUACIÓN, UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN FORMACIÓN DOCENTE INICIAL¹

Marcela Bobadilla Goldschmidt
Profesora, Departamento de Física
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
lbobadi@umce.cl

Irene Cabrera Ramírez
Profesora, Departamento de Diferencial
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
irenebrera@yahoo.com

Ana Cárdenas Pérez
Psicóloga, Departamento de Formación Pedagógica
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile
acardena@umce.cl

RESUMEN

En este artículo se da cuenta de una experiencia didáctica desarrollada por un grupo de profesoras formadoras de docentes y estudiantes de Pedagogía, cuyo sentido principal era la resignificación de la evaluación de los aprendizajes en los procesos de formación docente inicial. El sentido de esta experiencia es meta evaluativo en tanto profesoras y estudiantes reflexionan sobre sus vivencias de evaluación en el sistema escolar y principalmente en el sistema universitario, develando la racionalidad presente y buscando nuevas alternativas de acción.

En nuestro país, en el contexto de la reforma educacional, la evaluación de los aprendizajes es una problemática que ocupa un lugar destacado. Las nuevas concepciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje demandan transformaciones profundas en los procesos evaluativos. La formación inicial de docentes no puede quedar al margen, debe asumir el desafío de avanzar en la búsqueda de nuevos sentidos para la evaluación. Una evaluación sustentada en los valores democráticos.

PALABRAS CLAVE

Evaluación de los aprendizajes, resignificación de la evaluación de los aprendizajes, procesos de formación docente inicial, meta evaluación, vivencias de evaluación, sistema escolar, sistema universitario.

ABSTRACT

In this article it is informed about a didactic experience developed by a group of teacher forming professors and Pedagogy students, whose main sense was the re-significance of the evaluation of learning in the processes of initial formation of teachers. The meaning of this experience is meta -evaluative while professors and students think about their personal evaluation experiences in the school system and, mainly in the university system, revealing the present rationality and looking for new alternatives of action.

In the context of the educational reform, in our country the evaluation of learning is an issue that takes an outstanding place. The new conceptions about teaching and learning processes demand deep transformations in the evaluation processes. The initial formation of teachers cannot be left out, it must take the challenge in advancing in the search of new senses for the evaluation. An evaluation supported on democratic values.

KEYWORDS

Evaluation of learning, re-significance of the evaluation, processes of initial formation of teachers, meta –evaluative, evaluation experiences, school system, university system.

Nuestro problema

En nuestra cultura educativa, la evaluación de los aprendizajes escolares se concibe como un proceso cuantitativo-sumativo, cuyo valor reside en la calificación de las personas según homogéneas pautas de desempeño.

A partir de estas vivencias, estudiantes, docentes y padres aprenden a valorar sólo esta forma de evaluación. En este proceso se van apropiando de la calificación, como un elemento que otorga estatus social e intelectual, y que en consecuencia, define a la persona en su ser y su hacer.

Por esta razón, los estudiantes desarrollan, durante su paso por la escuela, la creencia de que esta es la única manera por medio de la cual se pueden evaluar tanto los aprendizajes como a sí mismos.

En esta perspectiva, la evaluación está centrada, casi exclusivamente, en la comprobación de los resultados que ha tenido la memorización de contenidos por parte del alumno. Esto, se realiza a través de pruebas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con las mismas pautas y criterios.

En esta pedagogía, la evaluación es una acción de carácter externo que está centrada en el resultado final y objetivable de un hacer, cuyo propósito no está en correspondencia con la construcción mental de quien conoce. Por el contrario, está centrada en el resultado. El aprendizaje, en consecuencia, tampoco tiene relación con la vida real y propia del estudiante, está descontextualizado, el alumno es un receptor pasivo, del cual se espera un aprendizaje esencialmente memorístico.

Por otra parte, la evaluación administrada con el sentido de una cuantificación, otorga pleno poder al profesor, a quien se le atribuye la autoridad de ser el único responsable de la generación, implementación y toma de decisiones en el aula. Esta verticalidad es una expresión más de la jerarquización y alta segmentación de nuestro sistema escolar, donde profesores, alumnos, padres y administradores se encuentran en una cadena de exhaustivo control. Así por ejemplo, el currículo está prescrito por entidades externas a la escuela, para quienes no es relevante la voz del profesor, sólo interesa su hacer, el que es cosificado bajo la misma mirada cuantificadora.

La cultura universitaria en formación docente, es análoga a la cultura escolar. Además, se aprecia una evaluación cuyo énfasis está en la calificación de un producto. Los actores implicados en el aula, estudiantes y docentes, no participan en la elaboración y gestión del currículo; es decir, están excluidos y distantes de la toma de decisiones que afectan los procesos de formación.

De esta manera, también en la formación inicial de docentes, el proceso de evaluación está en manos del profesor, los estudiantes quedan fuera, tanto en la generación como en la implementación, de su propio proceso evaluativo.

Así, los profesores y los estudiantes de pedagogía están experimentando prácticas sociales de calificación, control, poder y cosificación, tanto en la escuela como en los centros de formación docente. Esto va constituyendo relaciones de subalternidad (Freire, 1970, 1971) que se reproducen una y otra vez en el sistema escolar y universitario.

La transformación de esta cultura de subalternidad implica un proceso complejo, que requiere la toma de conciencia de todos los actores involucrados en la formación. Este proceso de de-construcción debería iniciarse, en la formación inicial de los docentes, a partir de la reflexión crítica de significatividades contenidas en las representaciones de los propios procesos de aprendizaje y de evaluación.

Aún cuando, en la formación docente inicial, en nuestro país, se están desarrollando estrategias pedagógicas innovadoras tendientes a lograr cambios

significativos en los procesos de formación, la evaluación de los aprendizajes continúa siendo un aspecto no resuelto (Jara y Pérez, 2001; Jolibert y otros, 1996). Al evaluar aprendizajes se produce un distanciamiento de la experiencia formativa y se recurre a mecanismos que "artificializan, descontextualizan y parcelan la situación educativa perdiendo el proceso de evaluación su carácter auténtico y funcional" (Jara y Pérez, 2001, p. 233).

Esta problemática en torno a la evaluación entendida sólo como calificación, nos ha planteado el desafío de ir desarrollando experiencias didácticas en las que, tanto docentes formadoras como estudiantes de Pedagogía, transitamos hacia la reconceptualización y búsqueda de un nuevo sentido de la evaluación.

En este proceso, de búsqueda constante, se genera esta investigación. La que se desarrolla en una institucionalidad con una racionalidad técnico instrumental, que se expresa en una gestión académico-administrativa marcada por la verticalidad, en la cual, el poder define la organización del proceso y la participación de los actores. Esto genera un clima organizacional que propicia el individualismo y la competitividad. También, la orientación positivista academicista del currículum y de las prácticas de la mayoría de los formadores, descontextualizadas de la realidad de la escuela, provoca un saber fragmentado, una falta de pertinencia en la enseñanza y un aprendizaje sin sentido en los estudiantes. Todo esto, basado en una concepción utilitaria de la palabra como fuente de dominación, en la que está ausente la voz de estudiantes y profesores.

Por el contrario, una acción didáctica participativa, centrada en la generación de consensos para el desarrollo del proceso evaluativo ¿Permitirá la toma de conciencia de los participantes sobre la importancia de asumir un protagonismo en este proceso? ¿Cómo se involucra el docente en este proceso? ¿Es posible avanzar hacia una evaluación sustentada en valores democráticos en un contexto institucional jerarquizado y tecnológico?

Nuestros referentes...

La Teoría Crítica de la educación orienta la búsqueda de una transformación social cuyo interés reside en la emancipación del sujeto en un contexto democrático. Esta teoría tiene presente la naturaleza política de todo proceso social, y por ende del quehacer educativo, de ahí que se oponga a la racionalidad instrumental; por el contrario, se sustenta en la racionalidad comunicativa. En esta, el sujeto se constituye en un espacio de diálogo, donde se construyen complejas relaciones apoyadas en la creación intersubjetiva de significados (Habermas, 1993).

Desde la Teoría Crítica, la acción pedagógica está definida como una práctica social y, por tanto, dialógica, histórica y contextual. Se la entiende como un

proceso complejo, incierto, dinámico, ecológico, que se configura en las construcciones de significado de los participantes, con un fuerte componente ético, que se expresa en la cualidad de las relaciones dialógicas que se establecen en una dinámica cuyo eje está en los valores democráticos. Así, la acción pedagógica se entiende básicamente como un proceso comunicativo, en el que se ponen en juego dimensiones institucionales, sociales, psicológicas y físicas entre otras. De ahí que, se la aborde como un conjunto de situaciones continuamente revisables y modificables (Angulo Rasco, 1994; Gimeno, 1995; Morín, 1984, 1995).

Entonces, el contenido del curriculum extrae su significación no de objetivos predeterminados sino que surge de la realidad social y de su permanente cambio, de las reflexiones de quienes están involucrados en la acción educativa, donde la experiencia se constituye en la participación protagónica de profesores y estudiantes (Angulo Rasco, 1994). En este proceso, la reflexión ocupa un lugar central para despertar la conciencia de todos los participantes en el proceso pedagógico sobre la relatividad de las premisas del curriculum.

En una didáctica de orientación crítica, el quehacer del profesor se desarrolla como acción y reflexión, en el mundo real y no en lo puramente teórico. De ahí que, la praxis es su elemento central y constitutivo. La realidad en la que tiene lugar la praxis es el mundo de la interacción, el mundo social o cultural que supone un proceso de construcción social de significados entre todos los participantes (Grundy, 1991).

Una didáctica crítica promueve la auto-socio-construcción de aprendizajes significativos para todos los actores involucrados en el proceso, para ello facilita la creación de espacios cooperativos de interacción entre los participantes - profesores, estudiantes y directivos- en un tiempo definido por ellos mismos. Por ello, requiere de una gestión en la cual los actores tienen voz y participan democráticamente. Una gestión que considere la pertinencia en los procesos de formulación y evaluación de los proyectos que se emprenden (Jolibert y otros, 1996).

En el marco de esta didáctica, los procesos de aprendizaje y de enseñanza se sustentan en la organización de los grupos comprometidos en el trabajo de construcción de sus relaciones y del conocimiento (Grundy, 1991; Santos Guerra, 1996, 1998). De igual forma, la evaluación surge en la interacción de los participantes, generando consensos en una acción cooperativa y colaborativa en el marco de relaciones simétricas de poder y conciencia crítica.

En este caso, la función principal del proceso de evaluación es la construcción de nuevos saberes sobre las prácticas sociales en el aula y en la escuela; conocimiento que se constituye en una estrategia de investigación. Esta se desarrolla en el diálogo, la discusión y conduce a una acción transformadora a

través de la toma de conciencia de la realidad y del desarrollo de la voluntad de acción (Bolívar, 1998; Santos Guerra, 1996, 1998).

En este proceso, se pretende comprender los significados, creencias y valores de todos los participantes involucrados en la acción educativa. Según Bolívar (1998), la interpretación de lo realizado por los actores y su expresión narrativa son los elementos constituyentes de la evaluación. Por eso requiere de su compromiso para dar sentido a aquello que se desea mejorar o cambiar. Los actores se involucran en la reflexión en y sobre la acción. Para expresar sus opiniones, motivos e intenciones necesitan condiciones de libertad.

Así, la evaluación desde una mirada crítica tiene un carácter continuo y contextual, interpreta y comprende lo que ocurre en contextos naturales, donde los actores conviven cotidianamente; se centra en los procesos más que en los productos, porque, teniendo en cuenta una situación problema inicial, en la continuidad da sentido al desarrollo de tareas, estrategias, competencias y actitudes. Se centra en el proceso de formación del estudiante, en lugar de fijarse en objetivos predeterminados o en sus errores.

En este paradigma, la evaluación se entiende como un proceso de comprensión y mejora de los procesos de formación. Está orientada a la creación de una cultura educativa que promueve el compromiso consigo mismo y los otros, la autocrítica, la construcción y reconstrucción permanente de los mismos procesos evaluativos. En consecuencia, la dimensión ética problematiza a la escuela y a la formación de docentes en la construcción de una sociedad justa, solidaria, respetuosa de las diferencias; democrática (Barbier, 1993; Santos Guerra, 1996, 1998).

Como realizamos la acción didáctica...

Esta investigación se realizó en un enfoque interpretativo crítico y en la modalidad de investigación acción, donde se vinculan acciones de carácter investigativo con acciones de carácter formativo. Esto significa que las investigadoras, profesora y estudiantes, son al mismo tiempo actores del proceso que estudian. Este proceso didáctico e investigativo surgió de las necesidades de formación y tuvo como propósito problematizar y crear un conocimiento que permita transformar la propia realidad.

En esta experiencia didáctica, un grupo de profesoras y de estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, reflexionaron sobre sus vivencias de evaluación en el sistema escolar y universitario, con el sentido de iniciar el tránsito hacia una transformación de las prácticas evaluativas. Por tanto, este proceso tiene un sentido metaevaluativo.

La acción didáctica se desarrolló durante los años 2000 y 2001, en las asignaturas de Comunicación y Lenguaje I y II. Los actores participantes de esta experiencia fueron: 60 estudiantes de primer año, divididos en dos grupos y el equipo de 5 investigadoras, una de ellas la profesora de las asignaturas. Los estudiantes pertenecen a las especialidades de Problemas de Aprendizaje (P.A.) y Trastornos de Audición y Lenguaje (T.A.L.).

Las clases se realizaron en modalidad dialógica, a través de talleres concebidos en una Pedagogía por Proyectos. Se realizaron observaciones participantes de los talleres y registros de tipo etnográfico. Las observaciones se realizaron esporádicamente, siendo más frecuentes al inicio de la experiencia.

En la acción didáctica llevada a cabo se distinguen 4 momentos recurrentes: actividad problematizadora de la evaluación, observación y registro etnográfico de las propias prácticas de aula en la asignatura, diálogo y reflexión de estas prácticas y, transformación de ellas.

El eje central de la signatura era la comunicación humana, desde la perspectiva lingüística. Así, durante el desarrollo de ella, cada vez que apareció el tema de la evaluación de los aprendizajes se abrió un debate problematizadora entre los estudiantes y, entre la profesora y los estudiantes. El contenido de los registros de estos debates constituyó materia de análisis y reflexión por parte de las investigadoras y de los estudiantes. En este proceso de reflexión surgieron propuestas de nuevos talleres con el propósito de profundizar y resignificar las propias representaciones sobre la evaluación.

La totalidad de los registros de observación, de las clases y talleres, fue analizada en un proceso de construcción de categorías sociales y analíticas. Las cuales fueron posteriormente trianguladas con referentes teóricos y con la información aportada por nuevos talleres.

Durante el primer año, por un conflicto universitario, se vivió una interrupción del proceso académico por cerca de 4 meses.

Nuestra experiencia didáctica...

La descripción de la experiencia didáctica se realiza sobre la base de tres aspectos constituyentes de ella: desde la reflexión en y sobre la acción de la profesora de las asignaturas y de las investigadoras; desde la interpretación que ellas hacen de las significaciones que los estudiantes crean y recrean durante la experiencia; y desde los aspectos institucionales vinculados con los procesos de aprendizaje y evaluación.

- **Desde la perspectiva de la profesora formadora...**

La profesora organizó la acción didáctica en la modalidad de taller, ya que para ella, poner en situación de comunicación entre todos es una necesidad. En el taller de inicio se realizó la presentación de la profesora, de los estudiantes, de la asignatura, de la investigación y de sus participantes. Desde ese momento, la docente apreció diferencias entre grupos de estudiantes a los que la investigación les parecía interesante, porque estaba dentro de sus inquietudes previas, otros a los que les era indiferente, y otros para los que no tenía ningún sentido. Luego de escuchar las opiniones y de responder a las preguntas de los estudiantes, los invitó a participar en la investigación, a lo que nadie se negó, y otros aceptaron gustosos.

En la sesión siguiente, trabajó un taller de juegos de interacción con el propósito de iniciar la dinámica de trabajo en grupo y realizar la problematización inicial para la organización del proyecto de curso.

En los siguientes talleres, profesora y estudiantes trabajaron en la formulación y organización del proyecto de curso. Durante este proceso emergió el tema de la evaluación, todos discutían y confrontaban sus propuestas de evaluación del proyecto. Desde estas discusiones la profesora observó que algunos estudiantes intuían la diferencia entre evaluación y calificación de contenidos, mientras otros afirmaban que sólo ella debía calificar. La profesora, al analizar el discurso de los estudiantes, comienza a tomar conciencia que este discurso devela sus representaciones, al expresar que igualmente serán calificados y que a su vez ellos van a calificar a otros. Los estudiantes le planteaban que el problema era cómo aprender a evaluar y a evaluarse. Sin embargo, durante el debate, los estudiantes permanentemente intentan entregar el poder de la evaluación sólo a la profesora, quien en forma recurrente refleja a los estudiantes esta situación. Ella plantea que actúa de esta forma porque siempre los ve proyectados en una escuela, como profesionales y en consecuencia le devuelve a ellos la responsabilidad de sus acciones.

Al inicio de la experiencia vivida por la profesora, los estudiantes de P.A. y de T.A.L., parecían, en algunos sentidos, muy diferentes. Mientras la mayoría de las estudiantes de T.A.L. problematizaban la evaluación y la calificación, con un discurso que parecía estar en la comprensión del proceso y con una actitud de respeto y aceptación a la propuesta investigativa; los estudiantes de P.A. situaban el problema de la evaluación sólo en la profesora, en lo que ella hace y dice sobre la evaluación.

Sin embargo, el análisis posterior de la profesora acerca de la situación vivida con las estudiantes de T.A.L., da cuenta de un proceso muy complejo: una verdadera maraña. La profesora reconoce que producto de la actitud de participación, compromiso y calidez de las estudiantes, que hacía grato el trabajo, ella no se

daba cuenta de las significaciones que los estudiantes ponían en juego, pues ella como didacta, trabajaba desde la emoción positiva. En su reflexión sobre la acción, ella intuía que tanto el debate como el análisis, no tenían la profundidad de una reflexión que permitiera iniciar el tránsito hacia una auténtica transformación del proceso de evaluación. Asimismo, la autenticidad, respeto, compromiso y alegría que se vivían en la clase no permitía a las observadoras, leer la racionalidad de las acciones en el aula, y darse cuenta, en la reflexión en la acción, que el discurso de las estudiantes contenía una racionalidad instrumental. Sin embargo, todo esto no impidió que tiempo después, la profesora tomara conciencia de cómo una relación afectiva muy positiva puede ocultar una racionalidad instrumental. Esta toma de conciencia ocurrió en el proceso de reflexión sobre la acción didáctica; proceso que llevo a cabo el quipo de investigadoras y que fue iluminado por un distanciamiento físico, temporal, emocional y por el análisis del discurso de las estudiantes.

Por el contrario, la situación compartida por la profesora con los estudiantes de P.A., estuvo cargada en todo momento por la emoción de la tensión que provenía del cuestionamiento constante al proceso que se estaba viviendo. Los estudiantes rechazaban esta forma de trabajo: el trabajo en grupo, las presentaciones y las representaciones, la presencia de las investigadoras que observan y registran. En el proceso, la profesora va sintiendo rabia y frustración, frustración, estaba siempre en tensión y, a pesar de ello, junto a los estudiantes continuaba abriendo espacios de diálogo.

Esta situación de conflicto, generaba una permanente reflexión en y sobre la acción didáctica; exigía propuestas de modificación en todo momento, la planificación previa era sólo un boceto que nunca se desarrollaba. Este curso movilizaba, causaba tensión en las emociones, en los saberes profesionales, en las expectativas, en la urgencia de un cambio en la formación docente y en el ámbito personal de todo el equipo de investigadoras. Desde su visión, el curso P.A. era el que tenía una fuerte racionalidad instrumental que se manifestaba en su resistencia y rechazo constante a la forma de trabajo.

Finalmente, a lo largo del proceso de análisis, fue posible darse cuenta que los dos grupos de estudiantes estaban situados en la racionalidad instrumental. Más aún, una parte de los estudiantes de P.A., después de un tiempo, inició un proceso conducente a una reflexión auténtica y profunda, en relación con su proceso de formación; T.A.L aparentemente, ha ido más lento en el proceso de reflexión.

- **Desde las significaciones de los y las estudiantes...**

El análisis de la acción didáctica, también permitió describir las significaciones que los estudiantes construyen y reconstruyen durante esta experiencia.

Es así como, los estudiantes configuran el propio trabajo académico como transmitir y explicar ideas. En esa misma dirección, ellos expresan que como profesores, deben saber cómo llegar a los alumnos y mantener la atención del grupo, teniendo la capacidad de explicar y transmitir ideas en forma innovadora, de manera que se produzca un dinamismo entre las personas que escuchan, miran y preguntan a quien está parado frente a ellos, exponiendo. En este mismo sentido, los estudiantes configuran el trabajo individual como la forma de aprender más y mejor.

Respecto a la acción de evaluar, esta se constituye, para los estudiantes como en un acto objetivo, de negación de toda subjetividad de quien evalúa. Ser objetivo implica no tener sentimientos hacia la persona, hacia su trabajo; donde no importa la persona, ni lo que se siente por ella, sólo se toma en cuenta lo que hizo. De esta manera, los estudiantes expresan que al momento de evaluar, los sentimientos se sacan, sin mayor esfuerzo o dificultad. Todo lo anterior opera con el propósito de calcular y medir el trabajo en sí mismo, sacando a la persona.

Al mismo tiempo, los estudiantes reconocen la propia subjetividad y entienden que esta les impide evaluar objetivamente. Por esta razón, le dan a otro competente, profesor, el poder de evaluar y, se lo quitan a gente sin competencia: gente como nosotros (las y los estudiantes). De igual forma, ellos consideran que como futuros profesores, deben desarrollar la capacidad de ser súper objetivos.

En consecuencia con esta visión de la evaluación, como una acción objetiva, los estudiantes sostienen que se requieren instrumentos y mecanismos para medir la capacidad que tienen las personas y para dejar fuera los sentimientos. Estos mecanismos son los parámetros o criterios, que permiten, al evaluador, objetivar y medir el trabajo en sí.

En el discurso de los estudiantes, la nota se configura como objeto unitario, es decir, tiene unidad, singularidad y distinción, al tiempo que distingue a los sujetos que la poseen. La nota es, se pone, se coloca, se saca, se dice, se suma, se promedia. De esta forma la nota, se constituye en la expresión máxima de objetivación en la acción de evaluar. Donde los criterios y las diversas formas de diferenciar de niveles de logro se distinguen como aquellos elementos que permiten alcanzar la objetividad que la nota contiene y que, según los estudiantes, los profesores requieren para evaluar.

También los estudiantes diferencian entre buenas y malas respuestas, estas últimas son definidas como un error. Así, la evaluación consiste en determinar si el estudiante lo hizo bien o no. El error les atemoriza y avergüenza, sienten miedo a cometer errores en público. De ahí que, la evaluación les provoca un sentimiento de incomodidad, de malestar. Por el contrario, las actividades lúdicas les resultan de agrado, dado que no son evaluadas. De esta forma lo entretenido en el aula es

aquello que no se evalúa. Estableciéndose así, para los estudiantes, una clara dicotomía entre la evaluación y lo entretenido.

Consistentemente con el sentido atribuido al error, los estudiantes consideran que deben hacer algo para llegar al nivel en que están los otros. Así, resulta relevante conocer cómo son evaluados por otros para orientar el propio hacer, de igual forma estiman que la evaluación debe ser para todos igual.

Por otra parte, y dado que es la profesora quien, por su competencia, realiza la acción de evaluar, la instrucción que da, lo que dice, lo que pide, se configura como el único referente que tienen los estudiantes para realizar un trabajo y, a su vez, en ello están contenidos los criterios de evaluación del profesor. De ahí que, para los estudiantes sea necesario conocer la opinión del profesor para orientar su hacer. Es en este sentido que se entiende la recurrente acción de preguntar qué se puede y no se puede hacer.

No obstante la recurrencia de los significados descritos, durante esta acción didáctica se fue construyendo una nueva forma de relación educativa; a partir de la cual, los estudiantes van otorgándole un nuevo sentido a sus procesos de formación. De esta manera, comienza a surgir en ellos una visión del aprendizaje como una actividad que se realiza entre todos; donde evaluarnos y evaluar a los compañeros se configura como una forma de aprender con los otros, quehacer que permite desarrollar el sentido crítico y el espíritu de superación, se aprende de lo que el otro hace bien, donde la crítica constructiva permite cambiar para mejorar el trabajo; en síntesis, la evaluación ayuda al crecimiento de los otros y de uno.

Según los estudiantes, en esta nueva forma de relación educativa, las diferencias entre los sujetos deben ser consideradas, hay que evaluar de diferente manera a las personas que tienen diferentes capacidades, y las personas no se preocupan de actuar tal como lo hacen otros.

De igual forma, los estudiantes resignifican las actividades de las clases, especialmente los talleres, los que ahora se definen como una actividad comunicativa, de opinión, donde se conversa sobre qué hicimos, cómo lo hicimos.

La coexistencia de estas dos praxis, técnico instrumental y comunicativa, conlleva una tensión e incertidumbre que se constituye en el núcleo fundamental de la experiencia didáctica. En la medida que avanza el proceso didáctico, algunos estudiantes reconocen esta tensión e intuyen que es necesaria una resignificación profunda del proceso evaluativo.

- **En el contexto institucional...**

La institución en que se realizó esta experiencia didáctica forma mayoritariamente a profesores, de enseñanza pre-escolar, básica y media. Es una universidad estatal, que debe seleccionar a los estudiantes para su ingreso a las carreras mediante una prueba nacional de aptitud (P.A.A), pruebas de conocimientos específicos y el promedio de notas de la enseñanza media.

Para ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial el puntaje mínimo establecido por la universidad son 580 puntos. Sin embargo, en las especialidades de P.A. y T.A.L., las vacantes ofrecidas se completan con puntajes que suelen fluctuar entre 700 y 620 puntos.

La institución formadora posee un régimen de estudios semestral, el que está regulado por el Reglamento General de Estudios, que rige desde 1982. Este establece que cada asignatura debe ser evaluada con un mínimo de tres notas, con un sistema de calificaciones en una escala de 1.0 a 7.0, donde la nota mínima de aprobación es de 4.0. El reglamento señala que los estudiantes tienen derecho a reprobado una misma asignatura en una oportunidad, al reprobarla por segunda vez deben elevar al Rector una solicitud de gracia para cursar nuevamente la asignatura y mantenerse en la carrera.

En esta universidad, el currículo de las carreras es cerrado, no considera optatividad de las asignaturas de formación profesional y ni de la especialidad. Esto tiene como consecuencia que si los estudiantes reprueban una asignatura, deben esperar un año para poder cursarla nuevamente, atrasando sus estudios en un año y aumentando significativamente el costo económico de sus estudios.

Desde que ingresan, los estudiantes que van aprobando regularmente las asignaturas constituyen un grupo que se mantiene durante los cinco años que dura la carrera de Pedagogía.

Lo que hemos construido y estamos aprendiendo...

El análisis reflexivo de la experiencia didáctica, que se realizó a partir de los aportes de la Teoría Crítica y particularmente de su concepción de la evaluación como proceso esencialmente ético, orientado a la comprensión, a través de un continuo diálogo (Barbier, 1993; Santos Guerra, 1996, 1998; Jolibert 1996; Jurado y otros, 2001), permitió develar la tensión que, en un contexto institucional y curricular jerarquizado, se produce entre la racionalidad instrumental y comunicativa, especialmente por la presencia y significación que en cada una de ellas tiene la subjetividad.

Por una parte, en esta experiencia didáctica la relación educativa se crea y recrea como una experiencia de dominación, que refiere a la constitución del profesor y del estudiante como agentes de transmisión y de recepción de información respectivamente, como objetos de objetivación, de negación del ámbito de lo

subjetivo, y por ende, de ocultamiento de los sujetos. Corresponde a lo que Freire (1971) denomina educación bancaria; en la cual los estudiantes escuchan, miran y preguntan a quien está parado frente a ellos, transmitiendo y explicando ideas. En esta racionalidad, tanto profesor como estudiantes tienen la ilusión de que actúan, piensan y crean, mientras que sólo se trata de que el profesor deposita información en los estudiantes. Por tanto, y volviendo a lo que parece ser el centro del paradigma instrumental, los estudiantes y profesores se configuran como objetos más que como sujetos.

Consecuente con esta visión, en la evaluación se aprecia una racionalidad con arreglo a fines, es decir, teleológica, supone la selección de los medios adecuados para la concreción del fin: obtener una buena nota. En esta racionalidad la evaluación se constituye como una acción netamente objetiva, donde es necesario sacar a la persona centrándose sólo en el producto del trabajo realizado. En ella se le otorga al docente el poder de evaluar, calificar, objetivar.

Al mismo tiempo, durante el transcurso de la experiencia didáctica tanto, profesoras como estudiantes fueron avanzando en la construcción una relación horizontal, dialógica, y democrática, caracterizada por la configuración de una comunidad de aprendizaje fundada en relaciones recíprocas entre profesores y estudiantes. En ella emerge la acción comunicativa como eje central del quehacer en el aula. En esta forma de vivir la experiencia formativa, la evaluación va adquiriendo un nuevo sentido: como forma de aprender con los otros, para beneficio de todos y cada uno de los participantes.

La reflexión en torno a la significación que, en la racionalidad instrumental, se otorga a los criterios de evaluación permitió tomar conciencia que estos criterios son acciones cuyo sentido reside en ser instrumentos de objetivación, en los que el sujeto queda ausente. Así, esta reflexión permitió resignificar la elaboración y el uso de criterios de evaluación. Desde la racionalidad comunicativa, la relevancia de la elaboración de criterios radica en el proceso dialógico de construcción de significados intersubjetivos, proceso en el que participan profesores y estudiantes, en un contexto institucional particular.

La experiencia didáctica descrita podría estar dando cuenta que en la formación de los futuros docentes coexisten ambos modelos curriculares, el instrumental y el comunicativo. ¿Qué consecuencias tiene esto en la formación de docentes? ¿Genera incertidumbres respecto de el trabajo del docente en el aula, de su identidad profesional? ¿No es el espacio educativo incierto y ambiguo por naturaleza? ¿Cómo influye esta ambigüedad en las expectativas personales y profesionales de los estudiantes y de los docentes formadores?

Finalmente, cabe destacar que lo vivido en el aula de formación docente tiene antecedentes previos en la experiencia escolar de los estudiantes. La mentalidad

que ellos han formado es un obstaculizador para el cambio de paradigma y para el desarrollo de nuevas habilidades pedagógicas, específicamente de evaluación. Los estudiantes expresan que el problema de la evaluación es del sistema del que venimos, señalan que cuesta acostumbrarse al cambio, uno sigue con la misma mentalidad. Al respecto cabe preguntarse, ¿Cuáles son las experiencias de evaluación que los estudiantes de Pedagogía han vivenciado durante su historia escolar? ¿Cómo se vinculan las concepciones sobre la evaluación con las representaciones de la cultura escolar en la que se formaron los estudiantes? ¿Cuáles son los contextos históricos, culturales y sociales que hacen comprensible las representaciones que sobre la evaluación han construido los estudiantes?

En síntesis, de acuerdo al análisis expuesto, durante el desarrollo de esta experiencia didáctica, se avanzó hacia la construcción conjunta, entre profesoras y estudiantes, de una nueva cultura evaluativa orientada por las siguientes ideas: hacer juntos para aprender, creación de vínculos de reciprocidad para resituar la participación responsable de los estudiantes en el proceso evaluativo, la evaluación como proceso de diálogo y aprendizaje, las pretensiones de validez como un proceso de construcción intersubjetiva, la función principal de la evaluación como comprensión y transformación de las prácticas sociales de aula y de los procesos de formación.

Bibliografía

- Angulo Rasco, F. (1994). Enfoque práctico del currículum. En Angulo Rasco, F. y Blanco, N (Eds.) Teoría y Desarrollo del Currículum. Malaga: Aljibe.
- Barbier, J. M. (1993). La Evaluación en los Procesos de Formación. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (1998). Evaluación cualitativa: técnicas. En Medina, A., y otros. Evaluación de los Procesos y Resultados del Aprendizaje de los Estudiantes. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971) ¿Extensión o Comunicación? Santiago: ICIRA.
- Gimeno, P. (1995). Teoría Crítica de la Educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Grundy, S. (1991). Producto o Praxis del Currículo. Madrid: Morata.



- Habermas, J. (1993). Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y estudios previos. México: Red Editorial Iberoamericana.
- Jara, E. y M. Pérez (2001). Procesos evaluativos y formación docente. En Jurado, F., y otros. La Formación Docente en América Latina. Bogotá: Ed. Nomos.
- Jolibert, J. y otros. (1996). Transformar la Formación Docente Inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna. Santiago: Santillana.
- Jurado, F. y otros. (2001). La Formación Docente en América Latina. Bogotá: Ed. Nomos.
- Morín, E. (1984). Ciencia con Conciencia. Barcelona: Anthropos.
- Morín, E. (1995). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (1998). Evaluar es Comprender. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Reglamento General de Estudios. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.