

LA EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Liliana G. ALTAMIRANO, Julio H. LÓPEZ, Fernando D. LÓPEZ GREGORIO

*Fac.de Cs.Económicas y Jurídicas - UNLPam
Coronel Gil 353 1er. Piso – Santa Rosa – La Pampa
Fac.de Cs.Exactas y Naturales - UNLPam
Av. Uruguay 151 – Santa Rosa – La Pampa (6300) (RA)
juliohlopez@cpenet.com.ar*

Nivel Educativo: Educación Superior.

Palabras Clave: evaluación, instrumento, estadística, decisiones, replanteos.

RESUMEN

La evaluación a nivel docente no siempre aborda intencional y premeditadamente la verificación de aspectos que van más allá del dominio de contenidos. Sin embargo, desde el diseño del instrumento a emplear, hasta el trabajo con los resultados observados, en muchas oportunidades elaborados estadísticamente, puede ser una herramienta de significativo aporte y auxilio para el planeamiento de la tarea futura, la revisión correctiva de los planes de corto plazo, y hasta la toma de decisiones sobre cambios notorios en la ejecución de la tarea áulica. En mérito al tiempo que requiere trabajar de esta manera, suelen dejarse de lado algunos aspectos de significación que podrían explotarse. Sin embargo, aplicada alguna estrategia en forma permanente y sucesiva, esos tiempos se minimizan, se enriquecen las derivaciones y en definitiva se logra un mejor aprovechamiento del proceso educativo.

CONSIDERACIONES GENERALES

Una de las tareas reservadas para la labor docente es la relativa a la evaluación en todas sus modalidades o aspectos². Sin embargo, suele notarse que en pocas ocasiones se incursiona en evaluaciones que vayan más allá de la que corresponde a la verificación de aprendizajes, escapando incluso de contemplar además, la evaluación de avances o evolución y la relativa a la consecución de objetivos, que debieran conformar casi una unidad indisoluble con lo relativo a esos aprendizajes, al menos desde las diferentes teorías que tratan sobre el particular³.

² González Zamora Hipólito: “*En el nuevo panorama educativo, es fundamental que la evaluación sea parte integral en el proceso de aprendizaje; aporte información útil para estudiantes, profesores e instituciones; se aplique continuamente; y, propicie la discusión sobre las falencias detectadas en el aprendizaje a fin de poner en marcha acciones correctivas.*”, en *La evaluación, parte fundamental e integral del proceso de aprendizaje – 2002.*

³ González Zamora Hipólito: “*En primer lugar pienso que la evaluación debe ser vista como parte integral del proceso de aprendizaje; segundo, la esencia misma de la evaluación es obtener información útil para los estudiantes, para el profesor y para la institución; ..., quinto, en la que desgraciadamente fallan la mayoría de los profesores, es que la información de retorno sobre los resultados de las evaluaciones debe ser entregada a los estudiantes lo más rápidamente posible buscando que la discusión de las falencias detectadas en el*

No se observa con la frecuencia deseable que el evaluador docente haga un trabajo áulico, un trabajo con su cohorte de alumnos luego de una evaluación, que sea planeada, elaborada concientemente como para que esa evaluación, además de brindar información para la promoción o no de los alumnos de un curso, sirva como elemento adicional de aprendizaje, cuando en verdad es de riquísimo aporte^{4,5,6}. Tampoco se observa como rutina que esas evaluaciones y la información que de lo que exhiben se desprende, sea utilizado como elemento de significación a la hora de replantear procesos de enseñanza-aprendizaje o planificaciones para trabajo con futuras cohortes, que optimicen el trabajo a partir de las experiencias derivadas y resultados observados^{7,8}. Y a estas ausencias (que se reconoce en algunas ocasiones no son tales) se agrega también la de escaso uso de la información derivada de una evaluación para realizar no ya el análisis de lo que exteriorizan los alumnos⁹, sino lo que se puede concluir respecto de la tarea docente, máxime cuando la misma es compartida por diferentes integrantes de cátedra como lo es casi siempre en el ámbito superior¹⁰.

En términos de lo que se suele encontrar en la bibliografía que trata el tema de las evaluaciones, nos referimos aquí a que suele verse con asiduidad que no existe trabajo alguno en la línea de “la evaluación de la evaluación”, y que es el tema que da título a este trabajo¹¹. Lógicamente planear y concretar una evaluación que cubra ese cúmulo de objetivos o al menos la mayoría de los que sería interesante se cubrieran, implica un trabajo de elaboración de un instrumento de evaluación, que puede significar una inversión considerable de tiempo y esfuerzos, pero que sin duda, la práctica en esa línea y los resultados positivos que se logran de implementar una política de esta naturaleza, hacen que los mismos se vean cada vez más reducidos e inviten a mejorar por lo que se observa concretamente se deriva de una estrategia orientada en esa dirección¹².

aprendizaje puedan ser corregidas a tiempo por acciones de los estudiantes y del profesor.”, en el mismo artículo anterior.

⁴ El PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), ha identificado, entre otros, los siguientes fines de los sistemas de evaluación:... * Analizar el peso del factor docente en los aprendizajes e influir en la formación, capacitación y desempeño de los maestros. *Promover una responsabilidad efectiva de todos los actores involucrados en los procesos educativos, incluyendo a los propios estudiantes.

⁵ González Zamora Hipólito: “La evaluación, en la práctica, funciona como un sistema autónomo del proceso de aprendizaje y su intención es la de otorgar una nota o calificación al estudiante.”, obra citada.

⁶ González Zamora Hipólito: “...el énfasis se hace en juzgar y en comunicar el juicio a otros y no en proporcionar al estudiante información de retorno oportuna, de tal manera que él sólo, o en compañía del profesor, pueda plantear estrategias o actividades que le permitan alcanzar las expectativas que, en términos curriculares, se han establecido para una asignatura particular y, así, obtener según el decreto, los logros, competencias o conocimientos previstos.”, en la exposición señalada.

⁷ González Zamora Hipólito: “...no se concibe la evaluación como parte integral del proceso de aprendizaje.”, en artículo citado.

⁸ Tenutto Marta Alicia, citando a Sainz Leiva Lourdes: “...la posibilidad de evaluar nuestras propias prácticas ni siquiera es concebida. Pensamos a las evaluaciones, en muchos casos, como única fuente de recolección de información sobre los alumnos.” en su trabajo *Algunas Ideas sobre evaluación - 2000*

⁹ González Zamora Hipólito: “...el énfasis se hace en juzgar y en comunicar el juicio a otros y no en proporcionar al estudiante información de retorno oportuna, de tal manera que él sólo, o en compañía del profesor, pueda plantear estrategias o actividades que le permitan alcanzar las expectativas que, en términos curriculares, se han establecido para una asignatura particular y, así, obtener según el decreto, los logros, competencias o conocimientos previstos.”, en el mismo material aludido.

¹⁰ Sainz Leiva Lourdes: “En general los profesores achacan los problemas de la evaluación a causas externas al docente mismo, es inusual que se reconozca la responsabilidad individual como docentes en este tipo de problemas.”, en *Apuntes y reflexiones en torno a los problemas de la evaluación del aprendizaje - 2007*

¹¹ Sainz Leiva Lourdes: “Valorar cómo ejecutamos la evaluación del aprendizaje para contribuir verdaderamente a la educación del estudiante, de su aprendizaje, constituye un importante paso para perfeccionar este proceso.”, en el trabajo citado.

¹² Sainz Leiva Lourdes: “La evaluación del aprendizaje puede ser tan objetiva, confiable y justa como seamos capaces de organizarla científicamente y para lograrlo la ciencia pedagógica aporta los elementos suficientes, sólo que es frecuente que no se dominen tales elementos y como resultado la evaluación no logra valorar adecuadamente el real aprendizaje.”, en la misma producción citada.

Apuntando precisamente a este particular, es que en una cátedra universitaria hemos diagramado un esquema de trabajo que va desde la etapa de decisión de qué evaluar, hasta la de tomar decisiones a partir de los datos derivados de su cumplimiento, pasando por el cómo evaluar, el cuándo, el qué considerar para incluir en los instrumentos que se diseñen al efecto, y sobre todo, la obtención de la información que se puede lograr de analizar los resultados y que como se anticipara, incide en nuevos esfuerzos ya sea con la propia cohorte de alumnos evaluados, o con futuras para el mismo grupo de docentes. La implementación de ese diagrama de trabajo, repetido en todas las evaluaciones parciales de un curso y en las que correspondieron a tres cohortes sucesivas de la misma cátedra, pero atendida por los mismos docentes, ha sido un elemento que consideramos sumamente enriquecedor y que pretendemos socializar no en detalle pero sí en sus notorios aportes, a través de la presentación de este trabajo¹³.

ETAPA PREVIA AL DISEÑO Y EL DISEÑO MISMO

Cuando se planea la realización de una evaluación, deben considerarse algunas particularidades que incidirán en la formulación del instrumento a emplear, sobre todo cuando se trata de evaluaciones escritas limitadas en el tiempo de ejecución, lo que suele ocurrir con frecuencia de este modo.

En esa etapa deben contemplarse no solo los contenidos que serán objeto principal de la evaluación a concretar, sino realizar un inventario de los objetivos que debe verificarse han sido alcanzados por los evaluados y que en algunas ocasiones trascienden a la propia asignatura que diseña la prueba, como asimismo, las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que el alumnado debiera exteriorizar con evidencia a partir del cumplimiento del acto previsto.

Con todos esos elementos se deberá hacer un diseño preliminar del instrumento, el que deberá revisarse en qué cuestión incluida se atiende concretamente a cada uno de los aspectos a evaluar, confirmando que haya evidencia de logros verificables a partir de la respuesta alcanzada por los evaluados, y una vez dada por buena y definitiva, deberá confeccionarse la respectiva clave de corrección previa al acto mismo de la evaluación. En caso de que se debieran confeccionar diferentes propuestas para un mismo acto (por la cantidad de alumnos por ejemplo), resultará sumamente conveniente que aún con las particularidades distintivas de un posible tema a otro, se conserve la estructura única y las cuestiones a evaluar ubicadas de igual modo en ellas, para facilitar luego la obtención de información derivada del análisis de las respuestas. También es recomendable que el o los instrumentos diseñados sean sometidos a la consideración de quienes trabajan efectivamente con los alumnos, y hacer participar a esos docentes en la confección de la o las claves de corrección, haciendo en esa oportunidad una medición de los tiempos y la verificación de coincidencia mayor en las dificultades que se generarán en quienes la cumplan, ante los distintos temas o elementos a usar.

PREPARACIÓN SIMULTÁNEA Y PARALELA DE UN SOPORTE DE RECOPIACIÓN DE DATOS

En forma paralela a la formulación de los instrumentos a utilizar, se debe preparar una planilla de cálculo o una base de datos que, respetando la estructura definida en ese instrumento, permita el volcado de lo realizado por los alumnos una vez realizada la revisión de las

¹³ La naturaleza particular de los aportes aludidos, imposibilita exhibir una derivación probable estadísticamente, ya que sólo se observa en la comparativa sobre un mismo aspecto, entre el antes y el después de la implementación de un cambio en particular. Podría pensarse en una prueba estadística a realizar como experiencia de investigación fuera de los cursos regulares, lo que no ha sido abordado en esa forma.

respuestas. En este sentido conviene destacar que al momento de hacer una clasificación de respuestas la misma no resulte demasiado amplia que complique luego el análisis, y en definitiva invite al abandono de esa tarea más que a aprovechar lo que de ella se desprende.

Este soporte (que puede ser también manual) debe ser diagramado de modo tal que permita la totalización de todas las cuestiones consideradas en la evaluación por al menos dos orígenes: por tema en caso de que se hayan empleado más de uno, y por comisión de asistencia regular a clases en el caso en que haya más de una comisión con trabajo en paralelo.

A partir del volcado de datos codificados directamente en la prueba en el soporte que se haya previsto, y totalizadas las respuestas como puede observarse más adelante en algún ejemplo que se incorpora en este trabajo para comentarios, se puede comenzar el estudio de la información derivada basándose en cuadros o tablas o bien en gráficos y esto principalmente vinculado con la soltura que en el manejo de esos elementos tengan quienes harán el mismo. Lógicamente este análisis debe ser hecho a la luz de dos elementos principales, el propio instrumento utilizado (en sus diferentes formulaciones si fueran más de uno) y la información estadística lograda.

ALGUNOS CUADROS Y/O GRÁFICOS POSIBLES DE OBTENER

Concretamente en una experiencia realizada y que da base a esta presentación, se siguió el procedimiento señalado anteriormente, y se obtuvieron algunos cuadros y gráficos de la información recopilada¹⁴. Precisamente a partir del relevamiento realizado en la forma planeada y procesado del modo que se estimó adecuado al logro de información relevante para la toma de decisiones, es que se generaron elementos o puntos de alerta útiles para la discusión y la posterior toma de decisiones. Nótese que en este caso, el centro de atención de los resultados de la evaluación fue obtener información para la tarea docente futura más que para la justificación de los resultados exhibidos por los alumnos en sus aprendizajes, si bien éstos fueron los elementos cruzados para la determinación de los que sirvieron como elemento informativo al objetivo¹⁵.

Así, el siguiente cuadro corresponde a una pregunta de una evaluación, y puede observarse en la parte superior el volcado de frecuencias conforme a la clasificación prevista, y en la parte de abajo un resumen porcentual de esas respuestas. Obsérvese que la apertura de datos es relativamente simple como se anticipó ya que contempla sólo cuatro categorías que se resumen en dos (ver Cuadro 1).

En ese cuadro se puede observar que el valor 19, se corresponde con el porcentual más bajo de todos los que integran la línea y en principio bastante diferente de todos los restantes, mucho más próximos entre sí. Se corresponde con el tema 7 de los diseñados en la oportunidad, lo que llevó a la revisión de los distintos instrumentos para intentar justificar ese número diferente respecto de los relativos a otros temas frente a una supuesta dificultad de planteamiento. Hecho ese análisis se pudo determinar que la pregunta estaba en todos los temas referidos a la determinación de dominio de una relación dada para el que la misma resultaba ser de tipo funcional. El tema 7 fue el único que presentaba una indeterminación que eliminaba un valor en el dominio y entonces permitió advertir la evidencia de una no acabada comprensión de esa situación en los alumnos, si bien en los restantes no se exteriorizó en razón de no presentarse la situación en la formulación. En definitiva permitió determinar que a partir de esta cuestión al menos, los distintos instrumentos no eran tan coincidentes como se pretendía lo fueran en ocasión de la redacción.

¹⁴ El soporte para la recopilación de datos implicó el uso de una base de datos realizada en dBASEIV, con un programa generador de cuadros realizado con el mismo utilitario, mientras que las presentaciones gráficas fueron realizadas a partir de esos cuadros con el utilitario EXCEL.

¹⁵ Se deja expresa constancia de que en el fondo este trabajo ha permitido obtener otros indicadores de utilidad, pero que no se incluyen en esta oportunidad por escapar al interés de la comunicación.

ALG.MOD.Y CALC.NUMERICO * MODULO: MUESPAR1 FECHA: 23/09/2007

ALG.MOD.Y CALC.NUMERICO. * INF.ESTADISTICO PRIMER PARCIAL * EJERC.11A1

P O R T E M A

RESP.\TEMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL	PORC.
SIN RESP.	1	2	1			3	1	1	4	13	5.06
BIEN	19	15	16	18	16	14	5	9	8	120	46.69
REGULAR											
MAL	8	11	11	14	14	13	21	17	15	124	48.25

RESUMEN PORCENTUAL:

BIEN	68	54	57	56	53	47	19	33	30	46.69
MAL	32	46	43	44	47	53	81	67	70	53.31

OBSERVE O TOME NOTA Y PULSE CUALQUIER TECLA PARA CONTINUAR.

Cuadro 1

El gráfico que se incorpora como Figura 1, vuelca la misma información anterior, pero en forma diferente, y se lo presenta sólo como ilustración de la alternativa de registro de datos para su lectura por parte de quienes la analicen., insistiendo en que el elemento base a tomar dependerá más del analista que de la forma en que se vuelca la información derivada.

Respuestas correctas Ejercicio I-1-A1
(porcentuales por temas)

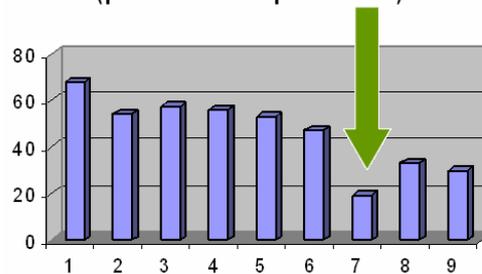


Figura 1

En este caso observamos que desde el análisis de la información obtenida a partir de los resultados de la evaluación, determinamos la necesidad de una revisión del concepto involucrado con el propio grupo o bien, si ese grupo ya no fuera alumnado en lo sucesivo, ante la atención de futuras cohortes para la misma cátedra.

Observemos ahora el Cuadro 2 que se agrega y que es referido a la misma evaluación anterior pero para otro de los planteos previstos. En este caso lo que se consignaba a los alumnos se refería a la exteriorización de una actitud y habilidad vinculada a la posible solución frente a un planteo, para el que se solicitaba señalar la herramienta objeto de las correspondientes a la evaluación de contenidos, con la que el alumno estimaba se lograría en forma más eficiente la respuesta pretendida para el mismo.

ALG.MOD.Y CALC.NUMERICO * MODULO: MUESPAR1 FECHA: 23/09/2007

ALG.MOD.Y CALC.NUMERICO. * INF.ESTADISTICO PRIMER PARCIAL * EJERC.14D

P O R T E M A

RESP.\TEMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL	PORC.
SIN RESP.		1	2	1	1		2	2	1	10	3.89
BIEN	17	3	24	28	11	30	19	23	12	167	64.98
REGULAR											
MAL	11	24	2	3	18		6	2	14	80	31.13

RESUMEN PORCENTUAL:

BIEN	61	11	86	88	37	100	70	85	44	64.98
MAL	39	89	14	12	63	0	30	15	56	35.02

OBSERVE O TOME NOTA Y PULSE CUALQUIER TECLA PARA CONTINUAR.

Cuadro 2

En este caso hay dos datos o cifras muy llamativos. Ellos son los correspondientes a las respuestas dadas por los evaluados que resolvieron el tema numerado como 2 y las que alcanzaron los que debieron responder al planteo del tema 6. Revisadas las enunciaciones no se detectó que fueran tan disímiles como para derivar en esos guarismos, por lo que en este caso se revisó la situación problema concreta que se planteaba en cada caso, vinculándola con el trabajo áulico previo. Se pudo detectar que efectivamente la situación incorporada para el análisis en el tema 2 resultaba novedosa en forma absoluta para los alumnos, mientras que la presentada en el tema 6 era casi coincidente y estrechamente vinculada con una situación que se había trabajado desde otras miradas en el aula, pero que de todos modos incidió para que resultara más familiar y estuviera menos alejada de la estructura de pensamiento de los alumnos en su entorno. La novedad de la situación respecto del conocimiento de la misma, derivó en que el alumno encontrara mayores dificultades para optar por una alternativa adecuada en el planteo del tema 2 (que le implicó además de lo pretendido, analizar el caso) que en la del tema 6 donde el caso había sido tratado, si bien se repite desde otras ópticas y ángulos, y permitió sin embargo concentrar la búsqueda de respuesta en ella misma.

El Cuadro 3 que se agrega a continuación, recoge la información de otra cuestión planteada en la prueba analizada, pero ahora clasificando las repuestas a la misma según el grupo de pertenencia a actividades prácticas de los alumnos evaluados. Se destaca que también podría presentarse lo relevado en forma gráfica, lo que en esta oportunidad no se consigna a pesar de haberlo hecho de ese modo en su momento.

Resulta llamativo en este cuadro y caso, el valor 100% que está notoriamente alejado y por encima de la media general. La observación de este valor llevó a incursionar en un análisis compartido con los responsables de ese grupo de trabajos prácticos, si bien participaron los restantes integrantes de la cátedra como lo hacen ante cada análisis de esta naturaleza y en todas las ocasiones en que se hacen evaluaciones que terminan en este tipo de conclusiones válidas para el grupo en su integridad.

The screenshot shows a window titled 'ALG.MOD.Y CALC.NUMERICO * MODULO: MUESPARI' with a date of 'FECHA: 23/09/2007'. The main content area is titled 'ALG.MOD.Y CALC.NUMERICO. * INF. ESTADISTICO PRIMER PARCIAL * EJERC.114' and 'POR COMISION'. It contains two tables. The first table shows counts for 'SIN RESP.', 'BIEN', 'REGULAR', and 'MAL' across categories A-F. The second table, 'RESUMEN PORCENTUAL:', shows percentages for 'BIEN' and 'MAL' across categories A-F. A footer instruction reads 'OBSERVE O TOMA NOTA Y PULSE CUALQUIER TECLA PARA CONTINUAR.'

RESP.\COM.	A	B	C	D	E	F	TOTAL	PORC.
SIN RESP.		1	1				2	0.78
BIEN	16	18	26	13	47	11	131	50.97
REGULAR								
MAL	19	19	33	37		16	124	48.25

RESUMEN PORCENTUAL:							
BIEN	46	47	43	26	100	41	50.97
MAL	54	53	57	74	0	59	49.03

Cuadro 3

El planteo respectivo, en todos los instrumentos, presentaba una situación tendiente a determinar si el alumno lograba el vínculo con conceptos propios de otra disciplina de desarrollo paralelo, que es uno de los objetivos fijados en el plan de estudios como reservados específicamente para la materia en la que se concretaba la evaluación y para los contenidos de la oportunidad. Cuando nos detuvimos en la discusión, caímos en la cuenta de que la razón que incidió en alcanzar tal valor, estuvo en la clase última previa a la evaluación, que generalmente en este caso se destina en su mitad final de horario para la atención de consultas sobre cuestiones propias de la evaluación a concretar. En esa oportunidad, hubo un alumno que planteó una situación en extremo similar a la que luego debieron enfrentar los evaluados, lo que seguramente incidió para que los alumnos de ese grupo o curso hallaran con mayor

simplicidad y acierto en esta ocasión, el vínculo que se pretendía determinar si habían logrado percibir. Si bien lo trabajado en clase en esa consulta no fue exactamente lo mismo que se planteara en el instrumento en sus diferentes temas de presentación, la similitud fue evidente y de allí sin duda los resultados derivados.

Es de destacar que hay ocasiones, que se presentan además con significativa frecuencia, en las que de estos análisis se desprende la eficiencia de alguna estrategia de abordaje de los aprendizajes que se aplicaron en algunos grupos y no en los otros, o a la inversa, la ineficiencia de algunos métodos utilizados para abordar la temática con los alumnos, que se vienen a plasmar con suma claridad a la hora de esta mirada particular de los resultados globales derivados de la evaluación.

De todos modos, todas las conclusiones que pueden imaginarse podrían derivarse de un trabajo como el comentado, reunidos con el trabajo de revisión conjunta primero y particularizada después con cada alumno al entregar los resultados de las distintas evaluaciones, permiten adoptar decisiones respecto de la continuidad de la tarea docente y de la orientación que se da a los estudiantes para que encaren sus estudios, señalando además los aspectos que resultan más débiles a lo largo del tiempo, lo que invita a buscar nuevas estrategias mejoradoras y métodos superadores para minimizar esos efectos no deseados.

En algunas ocasiones se ha llegado a aplicar en forma premeditada una metodología de asistencia al trabajo en un grupo, absolutamente distinto del que se aplica en otros con el ánimo de verificar las bondades o no de ese método, y realmente resultan sorprendentes las conclusiones que se logran sobre esa estrategia cuando se miran los resultados de este modo.

Agregamos un cuadro adicional (el Cuadro 4) que recoge ahora un vínculo entre la calificación definitiva alcanzada por cada alumno, en este caso vinculado con el tema que le correspondió en la evaluación.

ALG.MOD.Y CALC.NUMERICO * MODULO: MUESPARI												FECHA: 23/09/2007	
ALG.MOD.Y CALC.NUMERICO.*INF.ESTADISTICO CALIFICACIONES PRIMER PARCIAL													
P O R T E M A													
NOTA \ TEMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL	PORC.		
0			1	1						2	0.78		
1										8	3.11		
2	1	2				1			1	36	14.01		
3	6	5	4	1	3	6	5	3	5	60	23.35		
4	10	7	6	7	7	6	8	3	4	50	19.45		
5	4	6	1	10	9	6	6	10	4	58	22.57		
6	5	4	4	4	5	3	5	5	5	26	10.11		
7	2	2	1	4	1	1	3	1		12	4.67		
8		1		2					1	4	1.56		
9		1							1	1	0.39		
10													
TOTALES	28	28	28	32	30	30	27	27	27	257	100.00		

OBSERVE O TOME NOTA Y PULSE LUEGO UNA TECLA PARA CONTINUAR.

Cuadro 4

La observación de los guarismos pertinentes, que además se presentan en forma gráfica en la Figura 2, permite derivar una conclusión interesante y que se señala en forma particular.

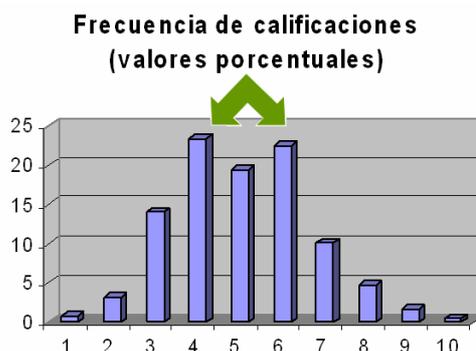


Figura 2

La distribución de calificaciones definitivas destinadas a la promoción del alumno conforme a la reglamentación vigente, muestra que hay un comportamiento extraño para la nota de 5 (cinco) puntos. Esto lo explica el saber que la nota de aprobación sin necesidad de recuperación alguna de lo evaluado en esa ocasión, se logra con un puntaje de 6 (seis) o más puntos. Por lo tanto, las pruebas que terminan obteniendo una calificación de 5 (cinco) puntos resultan ser revisadas en forma particular y detenida, decidiendo fundamentalmente con el ánimo de evitar conflictos y situaciones dudosas o generadoras de reclamos improcedentes, que si la misma es viable de considerarse como suficiente, se la altere asignándole una nota final de 6 (seis) puntos mientras que si es notorio que resulta conveniente la recuperación con un esfuerzo adicional de estudio y comprensión, se termina derivando al 4 (cuatro). Eso lleva a que en la gráfica se observen dos picos o frecuencias mayores en estas notas rompiéndose en cierto modo la normalidad previsible para la curva respectiva.

Igual análisis se practica consignando las notas de los alumnos por grupo de trabajo de actividades prácticas, destacándose que en estos casos, lo observado suele determinar fortalezas y debilidades en la soltura y solvencia de los propios docentes que participan en su tarea frente a los distintos grupos.

Así, cuando se detecta que los alumnos de un determinado grupo muestran calificaciones que en todos los tramos resultan ser inferiores a las alcanzadas por alumnos de otros grupos (lo que es viable de ocurrir sobre todo al comparar más de una evaluación parcial y sucesiva relativas a diferentes contenidos del programa de la asignatura), suele decidirse que quien muestra la fortaleza socialice su forma de trabajo con el resto de los integrantes de la cátedra para aprovechar su solvencia en el tema, y a quienes exteriorizan las debilidades se lo invita a profundizar en el abordaje del tema ya sea preparando una guía de trabajos adicionales para los alumnos, preparando un soporte teórico del tema, u otra actividad tendiente de todos modos a obligarlo en cierto modo a detenerse particularmente en su vínculo con el tema correspondiente. En general, el uso de estas alternativas de trabajo resulta provechoso para todos los integrantes del plantel de la cátedra, y fundamentalmente de beneficio directo para los alumnos de la cohorte y también para los de cohortes futuras.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Cuando esta forma de trabajo con y a partir de los documentos logrados con motivo de una evaluación corriente de los alumnos de un curso fue implementada, resultó sumamente lento lograr instrumentos que respondieran a las pretensiones fijadas, absorbente en la confección de las claves de corrección (un anticipo en definitiva de todo lo que un alumno podría hacer ante su respuesta a la evaluación formulada), y sumamente difícil lograr que los propios docentes, sobre todo los que tenían categoría de auxiliares, pudieran opinar con cierto fundamento y soltura de las conclusiones que se obtenían del análisis estadístico simple de la información alcanzada.

La puesta en práctica y la repetición en el tiempo de la estrategia o metodología de trabajo apuntada, fue soltando a los partícipes desde muchos ángulos y aspectos que se vinculan con la misma. Cada vez los tiempos requeridos resultan menos probablemente por la consubstanciación que cada uno va logrando con la propuesta, y cada vez tenemos más aciertos en las previsiones que se hacen a la hora de redactar las diferentes claves de corrección.

En el grupo que experimentó y lleva adelante este tipo de trabajo, se comparte tanto la etapa de diseño y preparación como la de evaluación de la evaluación y la mirada de las producciones respectivas de los alumnos. Podría llamar la atención la cantidad de oportunidades en las que al momento de revisar los instrumentos en su diseño final y definitivo, antes de someterlos a su uso concreto, se anticipan las dificultades que se tendrán a la hora de revisar las respuestas y el enorme grado de acierto que suele tener cada docente, en

general pero sobre todo respecto de lo que le ocurrirá a cada uno de los alumnos del grupo, que son los que conocen de más cerca. Ha habido algunas oportunidades en las que, con lista de asistencia a clases en mano, algunos docentes han anticipado no sólo la nota que obtendría cada alumno (que no siempre califica en su primera mirada él mismo) sino las situaciones en las que ellos exteriorizarían solvencia y dificultades, y luego se termina verificando ese anticipo.

Queremos señalar por último que de la experiencia personal que obtiene cada docente que trabaja por cierto tiempo con esta forma de análisis de resultados, hemos tenido algunas derivaciones sumamente interesantes, reconocidas incluso por los propios alumnos, luego de que han pasado por la asignatura. Nos referimos a la asistencia anticipada de sugerencias de revisiones y repasos, la indicación de detenimiento en la mirada de determinados temas o bien actitudes o aptitudes manifiestas por los alumnos, señaladas precisamente por los auxiliares que los acompañan en su proceso de aprendizaje. Conocer con cierta solvencia la historia de dificultades regularmente exteriorizadas por los evaluados, y compararlas con los desempeños detectados por los alumnos en vinculación con el exteriorizado por otros alumnos en cohortes previas o por los mismos en ocasión de evaluaciones anteriores, permite estas recomendaciones acertadas, que insistimos, suelen ser señaladas por los alumnos como si se tratara en cierto modo de una magia inexplicable que sólo la dominan estos docentes. Lejos de ello la realidad, sino que la misma surge de un acabado conocimiento de la tarea, una constante atención de las exteriorizaciones que se conocen, y una dedicación absoluta a la tarea docente, que como se señalara al principio, también implica atender a la evaluación y realizar la evaluación de la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- ◆ Beard, Ruth – *“Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria.”* – (Editorial Oikos-Tau – Barcelona) – 1974 – (capítulos 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9).
- ◆ Bertoni Alicia, Poggi Margarita y Teobaldo Marta – *“Evaluaciones: Nuevos significados para una práctica compleja.”* – (Kapeluz Buenos Aires) – 1995.
- ◆ Camilloni Alicia – *“Las funciones de la evaluación.”* – (CBC Universidad de Buenos Aires) – 1985.
- ◆ Camilloni Alicia y otros – *“La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.”* – (Paidós Buenos Aires) – 1998.
- ◆ Celman S. – 1993 – *“La tensión teoría-práctica en la educación superior.”* – Rueda. Año 1 N° 1 (Páginas 33-39).
- ◆ González Zamora Hipólito-*“La evaluación, parte fundamental e integral del proceso de aprendizaje”* – 2002 en <http://www.eduteka.org/reportaje.php3?ReportID=0014>
- ◆ House Ernest – *“Evaluación, ética y poder.”* – (Morata – Madrid) – 1994.
- ◆ Nieto Gil, J. M.-*“La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente.”* – 1994 – (Madrid – Escuela española).
- ◆ Sainz Leiva Lourdes-*“Apuntes y reflexiones en torno a los problemas de la evaluación de los aprendizajes.”* – 2004, disponible para su consulta en la red, en la dirección de internet http://www.nuestraldea.com/9_capacitacion/evaluacion_aprendizaje.html
- ◆ Sacristán Gimeno y Perez Gomez A. – *“Comprender y transformar la enseñanza.”* – (Morata – Madrid) – 1993.
- ◆ González Zamora Hipólito-*“La evaluación, parte fundamental e integral del proceso de aprendizaje”* – 2002 en <http://www.eduteka.org/reportaje.php3?ReportID=0014>