

EL PARADIGMA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

Publio Virgilio Salinas Carrizales

Universidad del Estado de Tamaulipas, México

psalinas@uat.edu.mx

Resumen: El trabajo de evaluar debe estar siempre apoyado en una reflexión sociocultural del entorno en el que se desarrolla la intrincada relación del evaluador y el evaluado. La visión tradicional de este concepto es tratada mediante una serie de consideraciones experienciales y de carácter teórico que repercuten en el trabajo docente y en las expectativas de los estudiantes. El enfoque cognitivo y constructivista esta siendo apuntalado desde la perspectiva de mejorar los instrumentos de evaluación que se utilizan con grupos numerosos y donde la queja principal del conductismo es la falta de una “evaluación” estrictamente basada en lo “objetivo”. Ante esta visión reduccionista de la evaluación nuestra propuesta revisa la opinión de Vigotsky y de los autores que ven en el cognoscitivismo y el constructivismo soluciones y alternativas diferentes para evaluar la capacidad de participación social y de análisis y discusión de los problemas relativos a la psicología social. La definición clara de una filosofía de la evaluación se hace necesaria para el docente en este campo de formación pues esto repercute considerablemente en la situación de indefensión conceptual que vive el alumno al ser enfrentado a exámenes cerrados con poca oportunidad de opinión y centrados en respuestas previamente consideradas por el que tiene en sus manos el poder de la evaluación.

Abstract: The work to evaluate must be always supported in a sociocultural reflection of the surroundings in which it is developed to the intricate relation of the evaluator and the evaluated one. The traditional vision of this concept is treated by means of a series of experiential considerations and theoretical character that repel in the educational work and the expectations of the students. The cognitive approach and constructivist this being propped up from the perspective to improve the evaluation instruments that are used with numerous groups and where the main complaint of the conductismo is the lack of a “evaluation” strictly based on the “objective”. Before this reduccionista vision of the evaluation our proposal reviews the opinion of Vigotsky and the authors whom the cognoscitivismo and the constructivism see in solutions and alternatives different to evaluate the capacity of social participation and analysis and discussion of the problems relative to the social Psychology. The clear definition of a philosophy of the evaluation becomes necessary for educational in the this field of formation then this considerably repels in the situation of conceptual defenselessness that the student to the being faced examinations closed with little opportunity lives on opinion and trims in answers previously considered by which it has in his hands the power of the evaluation.

Palabras clave: Paradigma. Cognición. Evaluación. Examen. Constructivismo.

Alguna Alumna Anónima (AAA) se presenta cierto día a quejarse con el Secretario Técnico de nuestra escuela para decirle (llorando) que era injusta su calificación. Preocupado por las palabras de la joven el Secretario recibe de sus manos la boleta de calificaciones y sorprendido le pregunta que si la materia en cuestión tenía un 10 por que la queja y la situación de angustia. “Maestro mi queja es que no creo merecerme ese 10 por que en realidad el maestro no nos enseñó nada durante el periodo” Así como este ejemplo existen otros donde subyace un problema epistémico y metodológico en los docentes que se llama evaluación, encontramos en todos los niveles educativos situaciones complejas de difícil explicación pues al igual que ocurre con el concepto de calidad de la educación, también la evaluación se ha convertido en un elemento diferencial entre el discurso pedagógico (que debería ser pedagógico) y la realidad del aula.

El resultado es que más allá de su vertiente puramente discursiva o argumentativa es la práctica de la evaluación lo que se ha generalizado en una gama de entenderes amplios que impactan sobre todo en la confusión de los alumnos. Como se sabe hoy en día todo parece haberse convertido en objeto de evaluación, y las DES participan de manera continua en procesos que evalúan desde sus instalaciones hasta los planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado. Nada parece escapar hoy al escrutinio de los evaluadores, los que de alguna manera fueron preparados para realizar esta tarea, mientras que al interior de las escuelas existe un amplio acuerdo en la necesidad de conceder relevancia y significación al auge que actualmente experimenta la evaluación en el ámbito educativo, la pregunta es; ¿Cómo estamos llevando a la práctica la evaluación? y ¿Qué paradigma es el que utilizamos para defender nuestra forma de evaluar? de esto estaría también a discusión ¿Qué afectaciones metodológicas, conceptuales y profesionales provocamos en los alumnos con nuestras formas de entender la evaluación?

En estos precisos momentos la visión positivista de la evaluación continua dominando en la educación y durara por largo tiempo mientras que las escuelas donde se forman los docentes no cambien el paradigma con el que se analiza la evaluación de los aprendizajes, y hablo de las escuelas formadoras de docentes de la Universidad, no puedo opinar sobre los docentes que no han querido pasar por una escuela o revisar desde una teoría pedagógica sus formas de evaluar.

No creo y no soy de la idea de que todo docente tenga que ser formado en una escuela para la docencia pero si respaldo la idea de que todo docente debe tener como responsabilidad mínima o máxima según sea el caso revisar periódicamente cual es la teoría sobre la que sustenta sus argumentos evaluativos.

Debemos por lo tanto acabar con la idea de que; desde el momento en que soy dueño de mi clase solo yo se como evaluó al considerar que los procesos cognitivos en mis alumnos sobre el aprendizaje y el desarrollo, son una realidad en si mismos que están fuera del individuo en su condición de objeto a evaluar, se tiende a la fragmentación, al énfasis en la observación del micro proceso denominado arbitrariamente examen objetivo.

Los docentes estamos dejando de lado el estudio de procesos tan complejos que configuran desarrollo humano del sujeto, de la multiplicidad de factores que lo constituyen. Podemos preguntar sin temor a equivocarnos cual sería en estos momentos el concepto de aprendizaje y también podemos predecir que la mayoría de nosotros contestaremos que es un cambio de conducta observable en el sujeto a través de varios indicadores de respuesta positiva. Así como lo pensaron ustedes el aprendizaje se reduce a un concepto que se considera infalible para la evaluación objetiva del aprendizaje, pero hemos considerado ¿ A que concepto de conducta nos referimos, que o quienes manejan ese concepto, en que contexto social se desarrolla el paradigma de la evaluación conductual? Como vemos el concepto se vuelve complejo siempre y cuando el docente lo analice desde diversas posiciones epistemológicas.

Esta falta de visión del constructo de conducta condujo a una separación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y de educación, separación que todavía caracteriza la práctica de muchos docentes llegando incluso a asociar el aprendizaje con la enseñanza como por default, en donde los sujetos socialmente pensantes y actuantes desarrollan el proceso de evaluación con un carácter unidireccional e informativo. (listas de evaluación con calificaciones)

Lo que se ha planteado a veces y se escucha con mayor frecuencia es que no se puede evaluar a un grupo de otra manera más que a través de un examen, cuya clave predeterminada por el docente le facilita la tarea, (clave que por cierto en ocasiones podemos consultar en Internet si es que alguien ya la subió) esta visión reduccionista de la educación grupal tiene como consecuencia el desaprovechar toda la gama de herramientas de evaluación que nos brinda la investigación cualitativa pues el grupo aparece como agrupación de alumnos que están ahí por la serie de datos que la computadora arroja a la hora de la inscripción y no como una formación dinámica con funciones y procesos propios, con intereses que pueden ser evaluados a través de otras técnicas de recogida de posiciones o elementos innovadores o por que no decirlo a veces con argumentos en contrario que resolucionan mejor la problemática que la considerada por el propio docente. Pero esto tiende a continuar pues el docente no solo tiene esta visión del alumno y del grupo sino además considera el aula como una instancia pasiva que debe estar bajo la autoridad de quien detenta el conocimiento, y no como un espacio que viole esta investidura tradicional pero que a mediano plazo proporcione elementos de conocimiento productivo y generador de pensamiento.

Este carácter individualista de la educación es como un gafet de presentación invariable en muchas escuelas de educación básica, media superior y superior. Sobre esta lápida de inmovilidad conceptual sobre la evaluación el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla de manera regular, ordenado y orientado por objetivos conductuales (nótese como el concepto aparece indiscriminadamente en programas y cartas descriptivas), con una gran cantidad de contenidos a ser aprendidos por que se tienen que cumplir en tiempo. No se acepta entonces que el aprendizaje sea por su mismo carácter dialógico, contradictorio y además innovador, un proceso de intercambio de posiciones y de roles pues esto acarrearía una visión de escuela amenazada por la presencia de un grupo pensante, capaz de incorporar una actitud crítica y creativa, esta es en la actualidad una dimensión educativa ignorada por la escuela tradicional, así como por la mayoría de los docentes.

Continúa en el ambiente la idea tradicional de que al evaluar se debe fragmentar el grupo en individuos, y convertirlos en un individuo pasivo-reproductivo, colocado en una situación estandarizada de reproducción de los saberes que el docente asegura manejar. Pero al estandarizar tu visión del grupo y verlo solo como la conjunción de sujetos que por asares del destino les toco un lugar en el aula dejamos de lado la riqueza de su propia subjetividad, pues el grupo representa el mejor escenario de socialización de los alumnos y, consecuentemente, para el desarrollo del aprendizaje social. Alexander R. Luria contemporáneo de Vigosky sostenía algo que nosotros los docentes no hemos incorporamos a nuestros modelos de evaluación al afirmar que: “el lenguaje tiene una importancia decisiva en la creación de una dimensión psicológica del individuo social. Sin un lenguaje, la psicología individual se establece sobre una relación con el mundo de cosas visibles, de experiencia directa. Esas cosas y, en general, todas las cosas, incluso las no visibles, pasan a tener un registro, una denominación con el lenguaje.

La palabra en el sujeto en cambio, dice Luria, multiplica el ambiente referencial del individuo y rompe el binomio experiencia-conocimiento. El lenguaje se convierte, además, en un instrumento de comunicación, en un transmisor de experiencias propias y ajenas, por lo que el ser humano adquiere una nueva dimensión de su conciencia, que le permite formar imágenes subjetivas del mundo objetivo.

Desarrolla la capacidad de abstracción y, por consiguiente, del pensamiento, al tiempo que crea códigos de acceso a las cosmovisiones, a las interpretaciones, etc”¹. El aula no ha sido un espacio donde se comuniquen el docente y el alumno de tal manera que permita tener diferentes puntos de vista sobre la evaluación, casi siempre es la decisión del docente la que prevalece sobre la de los alumnos.

Desde luego que esta idea de poner en consideración algo tan sagrado para el docente tradicional como lo es la evaluación con los alumnos pareciera causa cierto malestar que se vincula, erróneamente con el relajamiento de la disciplina, cuando en realidad lo que se ha hecho hasta ahora es no permitir la expresión de necesidades del grupo y de sus miembros en el espacio del aula democratizada. En el fondo de todas estas cuestiones esta el ofrecer a los alumnos y a la institución escolar alternativas para evaluar el desarrollo de la subjetividad social de los alumnos como sujetos implicados en este proceso.

¿Como lograrlo? si la educación tradicional sigue trabajando con una orientación lineal lo cual responde, en buena parte, al carácter cientificista e instrumentalista que la ha inspirado. Así, el alumno responde lo que otro sujeto quiere escuchar y no lo que el alumno desea expresar acerca de los fenómenos sociales que le sirve para armar nuevos constructos o apropiarlos para futuras situaciones.

Extendidas están, casi de manera endémica, la memorización y la rutina en el aprendizaje así como la despersonalización del proceso de aprender. El alumno a mantenido su estatus de sumisión ante la autoridad áulica asociada a determinaciones externas.

Bourdieu lo describe más exacto al afirmar que “El mundo social está lleno de llamadas al orden que solo funcionan como tales para aquellos que están dispuestos a percibir las, y que despiertan unas disposiciones corporales profundamente arraigadas, sin pasar por las vías de la conciencia y del calculo”²

Es decir en otras formas de dialogo, la sumisión de los alumnos y de los docentes a las actividades y actitudes tradicionales de la evaluación en la escuela es fruto del acuerdo entre nuestras propias estructuras cognitivas y de nuestro devenir histórico que hemos querido mantener, en lo colectivo (filogénesis) y en lo individual (ontogénesis), esta de alguna manera marcado en nuestro subconsciente que así debemos responder por que así estamos condicionados socialmente y educativamente; de este manera la creencia de que solo la evaluación “objetiva” es la que nos demuestra la forma en que aprende el sujeto en clase se impone con la fuerza del imperativo que ha sostenido la escuela tradicional.

El examen entonces no es tan “objetivo” como lo habíamos creído que era sino que su estructura y contenido deben mantener coherencia con sistemas simbólicos que le dan validez, es decir con los principios positivistas que le asignan una gran eficacia. Todos formamos parte de este orden aparentemente coherente, nuestras autoridades, nuestros directivos, nuestros maestros y nuestros alumnos, fundamentamos la relación dóxica que nos ata a una sola forma de evaluación.

Desde mi punto de vista y desde luego conciente de que no todo es sumisión la evaluación debe contemplar que el sujeto no es una unidad monolítica y mecánica de acción casi siempre representado en las teorías de la personalidad sobre sus rasgos, sino que representa un sistema complejo, en esferas que van desde lo familiar, lo político y lo religioso hasta innumerables procesos personales que se integran de forma permanente, generando sentidos subjetivos diferentes y cuya diversidad dependerá la integración del sentido subjetivo de cada una de sus nuevas experiencias.

Debemos cambiar la idea romántica de la evaluación que se sostiene al pensar que estamos modificando la conducta escolar y social del sujeto y la concepción de que el sujeto reprueba por no ejercer un “control racional sobre el aprendizaje” y equiparar el bajo apro-

1 <http://www.infoamerica.org/teoria/luria2.htm>

2 Bourdieu, P. (2002) Razones Prácticas; Sobre la teoría de la acción. Anagrama, colección argumentos. Barcelona, pag. 118.

vechamiento escolar con una disfunción mecánica, que necesita desde luego un terapeuta la opere como si fuera un aparato descompuesto.

Watson escribió una frase muy particular que se puede aplicar casi en su totalidad a la evaluación del aprendizaje tradicional del cual hemos estado hablando, decía el que: “Es particularmente sencillo modelar la vida emocional en la primera etapa [...] comparándola como un forjador de metales al tomar la masa ...y comenzar a modelarla de acuerdo con lo que se quiere. A veces usa una pesada maza, otras un martillo liviano; unas veces le asesta al material un golpe muy fuerte, otras lo roza apenas. Mientras que el herrero puede volver el metal al fuego para recomponer su obra nosotros, afirmaba este insigne psicólogo conductual, que con el niño no existe corrección posible. Lo que podemos hacer es ocultar, con la mayor habilidad posible, los defectos de nuestra obra”.

Yo estoy mas de acuerdo con la Psicología cognitiva que ve a la construcción del conocimiento no es una actividad individual y espontánea del alumno, que aparece como resultado de una madurez individual, sino el producto de una actividad de relación que se mueve de forma permanente dentro de lo que Vygotsky denominó “zona de desarrollo próximo”, El aprendizaje según este autor ruso anterior a Piaget (solo que en un mundo dominado por la Psicología individualista originada por la era industrial no se dio a conocer), no se puede reducir a procesos de fijación y reproducción de la información, sino que es un proceso mucho más complejo que, en mi opinión, debe comprometer la creatividad y la producción del escolar, atributos definitorios de su carácter personalizado.

Bibliografía

BOURDIEU, P.

2002 *Razones Prácticas; Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

DELORS, J.

1996 “La educación o la utopía necesaria”. En: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO, pp. 13-36

FURLÁN, Alfredo J., Faustino P. Ortega, Miguel Angel H. Campos, Ma. Elena Marzolla

1987 *Aportes a la didáctica de la educación superior*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. México: UNAM, 1987

LEFORT, R.

1996 “Qué universidad, para quién y para qué?”, en *Fuentes UNESCO* (85), 8-9.

LEONTIEV, A. N.

1984 *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cártago.

VAN DIJK, T. A.

1980 *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

VASILACHIS, Irene

1992 *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

VYGOTSKY, L. S.

1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

VYGOTSKY, L. S.

1982 *Obras escogidas (Vol. 2)*. Madrid: Visor Distribuciones.

VYGOTSKY, L. S.

s.f. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.