

# **EVALUACIÓN EN LA EDUCACION SUPERIOR UNA PRÁCTICA SOCIAL ANALIZADA DESDE LA COMPLEJIDAD<sup>1</sup>**

Fabio Daniel Etcheverría

## **RESUMEN**

La enseñanza universitaria se configura como un proceso de búsqueda y de construcción científica y crítica del conocimiento. En este sentido, la propia complejidad de la enseñanza, la mutabilidad de las condiciones educativas, la heterogeneidad del alumnado, la disparidad de intereses e intenciones y expectativas de aprendizaje requieren la comprensión interpretativa de lo que sucede en las prácticas de enseñanza universitaria.

Entre ellas las prácticas universitarias de evaluación, como fenómeno complejo, obligan a dar cuenta de los múltiples entrecruzamientos que las determinan, no sólo en un aquí y ahora, sino atendiendo fundamentalmente al proceso histórico a partir del cual se construye una práctica educativa. Por ello el propósito de la presente comunicación es compartir el acercamiento problemático a los procesos de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario de formación docente. Las dimensiones de análisis fueron las representaciones de los docentes y alumnos acerca de la evaluación y las situaciones de exámenes finales.

Partiendo de la idea de realidad como construcción social que es percibida y aprehendida de manera diferente por los protagonistas de las prácticas universitarias de evaluación, hemos reconocido -en una primera aproximación interpretativa- las siguientes problemáticas en cuanto a criterios y procesos de evaluación:

- A. Complejidad de los contenidos de aprendizaje y su valoración
- B. Ausencia de criterios evaluativos, de su explicitación y negociación con los alumnos
- C. Priorización de la evaluación sumativa, atendiendo al producto o resultado del aprendizaje
- D. Utilización del interrogatorio como único instrumento evaluativo y el tipo de aprendizaje que se requiere a través del mismo.
- E. Movilización socioafectiva promovida como dinámica de la práctica evaluativa y expresada en reacciones emocionales, representaciones simbólicas, interacciones comunicativas, significaciones discursivas, entre otras.

El aporte de este trabajo está centrado en la evaluación universitaria como campo multidimensional de significados y a su percepción por parte de los protagonistas, quienes paradójicamente se implican en la construcción de un discurso pedagógico acerca de la evaluación que no siempre se refleja en las propias prácticas.

---

<sup>1</sup> Investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa – República Argentina 1999-2000

### ABSTRACT

University education is formed as a process of search and scientific and critical construction of knowledge. In this sense, education is own complexity, the mutability of the educative conditions, the heterogeneity of the pupils, the disparity of interests, intentions and expectations of learning require the interpretive understanding of what is happening in the practices of university education.

Among them the university practices of assessment, as complex phenomenon, force to give account of the multiple intercrossings that determine them, not only here and now, but paying the main attention historical process from which an educative practice is created. For that reason the intention of the present communication is to share the problematic approach to the processes of educational and learning assessment in the university context of teaching training. The analysis dimension were the assessment representations of teachers and students regarding the assessment and situations of final exams.

Starting off from the idea of reality as a social construction that is perceived and apprehended in a different way the protagonists of the university practices of assessment, we have recognized - on an interpretative approach –the following issues as far as criteria and processes of assessment is concerned:

A. Complexity of the learning contents and its assessment

B. Absence of an evaluative criteria, their explicitation and negotiation with the students

C. Putting the emphasis on the additive assessment, playing attention to the learning product or result

D. Use of the questioning as the only evaluative tool and the type of learning that is required by it.

E. Socio-affective mobilization caused by the dynamics of assessment and expressed as emotional reactions, symbolic representations communicative interactions among others

The contribution of this work is focused on the university assessment as a multidimensional field of meaning and to its perception on the part of the protagonists, who paradoxicalallly imply themselves in the construction of a pedagogical speech about the assessment that is not always reflected in the very practices.

El primer paso para que los hombres se comprendan consiste en hacer que reconozcan el modelo o modelos que dominan y penetran su pensamiento y acción. Como todos los intentos de hacer conscientes a los hombres de las categorías con las que piensan, se trata de una actividad difícil y, a veces, dolorosa, que produce con facilidad resultados profundamente inquietantes. La segunda tarea consiste en analizar el modelo en sí, lo que compromete al analista respecto en su aceptación, modificación o rechazo y, en este último caso, en la elaboración de otro más adecuado que lo sustituya.

Isaiah Berlin  
Philosophy, Politics and Society, 1962

## ENCUADRE METODOLÓGICO

Las prácticas evaluativas como fenómeno complejo, obligan a dar cuenta de los múltiples entrecruzamientos que la determinan, no sólo en un aquí y ahora, sino atendiendo fundamentalmente al proceso histórico a partir del cual se construye una práctica educativa. Por ello el propósito de la presente comunicación es compartir el acercamiento problemático a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario de formación docente. Las dimensiones de análisis de la investigación fueron los supuestos teóricos y vivenciales de docentes y alumnos acerca de la evaluación, particularmente centrados en la situación de examen final.

El propósito de la investigación fue realizar un análisis interpretativo de las situaciones de evaluación como práctica social institucionalizada en el nivel universitario, buscando nuevos significados a un fenómeno que pertenece a la cotidianidad, por medio de su desnaturalización, distanciamiento del objeto de estudio y su atravesamiento desde los distintos niveles que lo componen.

Se realizó una tarea exploratoria y descriptiva dado que se trabaja en un campo acerca del cual no hay un cuerpo de conocimiento sistematizado. Buscamos principalmente enunciar las características del fenómeno sin centrarnos en la explicación de su génesis. En base al panorama que surja de ello, se enunciaron hipótesis provisorias que serán abordadas en un trabajo posterior con carácter explicativo.

Se empleó una metodología cualitativa dado que utilizamos múltiples fuentes de datos en forma flexible (observaciones y registro, anecdótico, entrevista abierta). Interesados en la profundidad del análisis por sobre la cantidad de datos, trabajamos con una muestra aleatoria que permite una interpretación más detallada. Centramos nuestra mirada en una realidad que nos resulta cotidiana para desnaturalizarla con el fin de dotarla de nuevos sentidos.

Tomaremos el fenómeno social instancia de evaluación, como un hecho complejo y susceptible de múltiples miradas e interpretaciones. No se pretendió generalizaciones universales y legaliformes sino comprender situaciones de prácticas sociales institucionalizadas acerca de la evaluación y/o acreditación de saberes en el contexto universitario. Se propone este trabajo desde una indagación multirreferencial que involucra distintos protagonistas del acto pedagógico. Por ello, la consideramos como análisis didáctico de una práctica en educación superior.

El objeto de análisis lo constituyen los alumnos y docentes de la Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico que participaron del tercer llamado a exámenes finales realizado en abril de 1999 (tercer llamado). Se efectuaron entrevistas semiestructuradas a siete docentes pertenecientes a diferentes cátedras. Por otra parte se interrogó a seis alumnos que actualmente cursan los profesorados de Ciencias de la Educación y Enseñanza General Básica (primero y segundo ciclo). Se observaron (observación no participante) once mesas de examen en las que registramos la evaluación de veintitrés alumnos. Cinco de ellos también fueron sometidos a un seguimiento que consistió en una entrevista anterior y una posterior a esta instancia. Paralelamente a esta recolección sistemática de los datos se realizó una recopilación de comentarios casuales o espontáneos relativos al tema provenientes de distintos actores (alumnos, docentes).

## ALGUNAS REFLEXIONES PARA SEGUIR PENSANDO

Explicitadas algunas cuestiones metodológicas, a continuación enunciaremos algunas conclusiones parciales y aproximativas (característica general junto a ejemplos que se extraen de las entrevistas):

**A. El examen final es una práctica social compleja y multidimensional protagonizada por diferentes actores que desde la singularidad de sus roles le otorgan sentido y significado a este acto pedagógico, connotándolo de historicidad e imprevisibilidad.**

En cuanto a la primera característica enunciada (historicidad), se ve reflejada en las respuestas cuando los entrevistados se refieren a la propia biografía escolar y las experiencias relacionadas con la situación de examen como determinante del tipo de intervención que el actor asume. Las vivencias del pasado funcionarían como un elemento decisivo para la construcción de la representación acerca de las instancias evaluativas, su función, el rol de los protagonistas y por lo tanto, la actitud que se toma frente a ellas. Un ejemplo de ello es:

*“Como alumna por supuesto que sí, más que como docente... eh, como alumna... eh... si hay algo que a mí me llama la atención y por lo cual puedo ligar las dos instancias que ustedes me piden, como alumna y como profesora, es que como profesora terminé de confirmar que los exámenes son arbitrarios...” (Entrevista a docente M)*

Esta historicidad también estaría dada por el hecho de que los actores, además de poner en juego capacidades cognitivas, se enfrentan al examen desde una carga socioafectiva y situacional: experiencias, angustias, temores, motivaciones y representaciones que se conjugan en el clima social de la situación de examen.

*“¡Ay! Muchos, muchos, muchos nervios... (se ríe) eso es lo que siento. Hay algunos finales a los que uno va más nervioso debido a como es el profesor por ahí, las representaciones que uno tiene de él... porque después entras ahí y es todo diferente...” (Entrevista a alumna R)*

Se describe al examen como un momento que, si bien está pautado y es conocido con antelación a grandes rasgos, tiene una gran dosis de imprevisibilidad, dado que es una situación dinámica, que se va construyendo sobre la marcha. El examen entonces aparece como una práctica que si bien puede orientarse según sus objetivos, es imposible prever la sucesión de los acontecimientos según la intencionalidad de quien la coordina generando de esta manera incertidumbre frente a lo que sucede. El grado de implicancia de los actores en el desarrollo de los mismos es percibido de manera diferenciada. Los alumnos lo conciben como una instancia que está casi enteramente fuera de su control, hecho que se puede percibir cuando se les pide que anticipe el resultado de su examen (incluso luego de haber pasado por el mismo).

Surgen además una serie de rutinas de diversa índole (dormir, bañarse, salir de compras, hacer “nada”, fumar, tomar mate) previas y posteriores a esta instancia tendientes a la reducción del nivel de tensión. Esto se corresponde con la sensación de vulnerabilidad con la que se enfrentan a una situación de exámenes. Los docentes por su parte, si bien lo ven

como algo impredecible reconocen una influencia explícita desde la intervención en el mismo.

*“Y... porque es una situación que si bien sabe que se va a resolver... o sea... yo evaluada estoy hablando ¿eh? yo evaluada no yo tomando un examen, o sea eso me pasaría a mí... que si bien uno minimamente sabe cuál va a ser el tratamiento del tema, siempre hay alguna cuestión no prevista... o que te dé temores, o que te de ansiedad...” (Entrevista a docente ML)*

*“Eh... (suspira) eh... miedo, lo que más sentís en una instancia así es miedo, no sé, temor a lo que te puede llegar a preguntar, pero no sé, no te lo puedo explicar: ¡MIEDO! (se ríe)” (Entrevista alumna L)*

## **B. Uno de los rasgos con que distinguen al examen los distintos protagonistas es la arbitrariedad.**

Los alumnos hacen referencia a ella en forma explícita, mientras que los docentes lo hacen desde el plano latente –surge del relato de su biografía escolar y como uno de los temores a los que se enfrentan.

Ambos grupos cuestionan reiteradamente la representatividad o validez de esta instancia dado que no reflejaría fielmente los aprendizajes que construyen los alumnos dado que es un momento acotado y distanciado de la cursada, influido por diversas variables que determinan el desempeño de los protagonistas.

*“...por supuesto, a veces después de veinte exámenes uno no sabe si es un siete, es un ocho... este... y... y por ahí uno puede pecar de injusto en el sentido que... ponerle más o menos nota, trato en lo posible de no ser injusta en el aprobado o desaprobado... y cuando desapruaban creo... quiero creer que los convenzo de que no merecían aprobar.” (Entrevista a docente ME)*

*“Como también se ha dado el caso de que vos a alguien le ponés el cuatro y escuchas en el pasillo me pusieron el cuatro, me he salvado, cuando el alumno suponía a lo mejor que no aprobaba. Esa situación es bastante desesperada para el profesor.” (Entrevista a docente E)*

Un aspecto de esta arbitrariedad está relacionado específicamente con la incapacidad de reflejar objetivamente el rendimiento del alumno porque representa un momento movilizador y porque responde a los criterios de un contrato pedagógico, como afirman con alta subjetividad.

*“...pero la nota en un final no depende sólo de lo que sabés, sino del estado anímico del profesor, y si el profesor ese día tiene problemas (se ríe)... no es lo mismo” (Entrevista a alumna GL)*

*“¿Cómo me siento?... anímicamente... mm... anímicamente voy cambiando al observar los resultados de la mesa de examen... ya te digo, las mesas de examen donde el alumno a leído realmente el material, que se ve que ha seguido los teóricos eh... la satisfacción es grande y uno se va con un buen estado de ánimo, está muy ligado al resultado... de la mesa.” (Entrevista a docente M)*

*“... entonces uno pesca, “tac” no sé como, pero pesca párrafos que son claves (risas)... cuando salgo del baño me vuelven a llamar, me toca el profesor titular, me pregunta sobre ese artículo y yo, con toda la seguridad del mundo le digo: si*

*profesor, usted lo publicó ta, ta, ta, -porque me había fijado fecha y todo- le largué los dos párrafos que había leído... debe haber durado quince minutos y medio y me puso un diez... " (Entrevista a la docente M)*

(Tanto la **calificación** como la **acreditación** son condicionantes en la calidad de los exámenes y de la predisposición para enfrentarse a los mismos.) Las experiencias relatadas, en ambos grupos son una evidencia de ello, ya que en reiteradas oportunidades se hace referencia a situaciones azarosas de las que obtuvieron buena calificación, reconociendo la propia ignorancia. Podríamos deducir que (la acreditación es una instancia mediadora del proceso de aprendizaje mismo y se convierte en el eje en torno al cual giran las instancias evaluadoras. La calificación se convierte en este caso en el único fin para los aprendizajes)

*"Pero bueno, mientras me iba hablando ella hacia un cuadrito, porque tenía la costumbre de ir diciéndote: vos fijate que acá... y bueno, la cosa es que dibujó los EEUU y la respuesta... yo inferí que la respuesta era EEUU, pero lo hice a partir del dibujito, no era totalmente claro, pero... no sé ¿viste? cuando la pegás.. (Se ríe) y me dijo: viste, yo sabía que vos lo sabías... (se ríe) y eso, que sin querer adiviné algo que me hizo quedar como que lo sabía..." (Entrevista a alumna VA)*

La segunda cuestión por la que se considera arbitrario es la multiplicidad de factores que lo están determinando. Los protagonistas mencionan algunos, tales como:

- **factores personales:** incluyen la dimensión actitudinal y las características de personalidad que impactan en el otro y son valoradas positiva o negativamente en función de él. Sin bien desde el discurso se maneja una definición instrumental de los exámenes – esto es, relacionados exclusivamente con las cuestiones conceptuales-, a lo largo de las respuestas se evidencia una gran importancia de la dimensión actitudinal. Los alumnos manifiestan que temen ser evaluados por su forma de vestir, sus posturas, mientras que los docentes hacen continua referencia a este tema cuando hacen diferencias entre las carreras. Podríamos hablar de una negociación de saberes y actitudes por calificaciones que circulan desde el plano latente.

*"Si te reis por ahí le caes mal al profesor, si te hacés muy la nerviosa capaz que también... entonces, cuando voy a rendir: cara de póker... y me limito a contestar lo que me pregunten y nunca hablo de más porque tengo miedo de meter la pata, cuando son exámenes orales, de meter la pata y decir: ¡Ah... mirá la que me mandé yo sola! Entonces me limito a contestar lo que me preguntan, y por eso muchas veces me quedo mal..." (Entrevista a alumna A)*

*"...del siete al diez entran a jugar muchos factores, no sé, agregados (se ríe), si te gusta la cara de la persona, si es simpática... yo he pecado siempre de antipática y... bueno... eso siempre me ha jugado en contra. El que es charlatán, el que es... el colgate, el oreja... en eso se ve mucho la diferencia de notas y me parece que muchas veces..." (Entrevista a alumna R)*

*"Con P. me pasó... no graciosa, pero sí... qué sé yo, por ahí para contarlo... em... mi nivel de discurso no es bueno... no es para nada bueno... y suelo dudar mucho cuando hablo... entonces... con ME. me pasó que yo dudaba mucho, me temblaba la voz... y por ahí... a ME. le parecía, no sé, que yo no sabía..." (Entrevista a alumno M)*

- **circunstanciales:** como pueden ser época del año, carrera que se cursa, cantidad de alumnos inscriptos, que, según parece, influirían en la calidad de los exámenes.  
*"... y después los exámenes de Jardín que éramos tantas para rendir, y que era una locura estar esperando y que a las primeras las tenían tres horas, no sé por qué, éramos como ochenta, pero las primeras... ¡pobrecitas! Iban al castigo, les preguntaban y preguntaban y preguntaban... las últimas, como las profesoras estaban apuradas, te hacían dos preguntas y te largaban. Tenías que estar en el medio, yo estaba siempre en la mitad por el número de libreta... entonces era como más tranquilo." (Entrevista a alumna MAR, pág. 95)*
- **administrativos-organizativos:** entre los que se encuentran la condición del alumno, frecuencia de las mesas examinadoras, normativa explícita e implícita, horarios, conformación de la mesa.
- **didáctico-pedagógicas:** dentro de ellos podemos encontrar las estrategias utilizadas, cantidad y complejidad del material bibliográfico y su tratamiento.  
*"...con las materias libres, por ejemplo, ahora redujo mucho la carpeta, porque al principio me había dado una carpeta que era un bibliorato, terrible... este... mucho, mucho contenido me parece... pero ahora la redujo bastante y yo creo que bueno, que más o menos está..." (Entrevista a alumna MO)*  
*"Creo que me va... es una materia bastante fácil... aparte es una materia que vos, este... eh... es como que podés, con todo lo que adquiriste a lo largo de las materias que cursaste y rendiste, es una materia que se puede eh... que podés ir tomando de tus conocimientos previos..." (Entrevista a alumna L)*
- **entorno inmediato del alumno:** los compañeros, amigos, personas que comparten la espera, los vecinos y familiares que están expectantes del resultado "a la distancia".

**C. El desconocimiento de los criterios de evaluación genera, por una parte tensiones y por otra contribuye a la incertidumbre del examen.**

Se observa además un importante desconocimiento de los criterios para calificar; constituyéndose en una dimensión no manifiesta ni demandada por ninguna de las partes implicadas. Así, los alumnos se dejan implicar por las subjetividades colectivas acerca del estilo de examen, criterios, lógicas del interrogatorio, etc.; a la vez que los docentes oscilan entre la valoración de contenidos y/o actitudes indistintamente; sin explicitación clara de los mismos.

**D. Los exámenes, tanto para alumnos como para docentes, aparecen investidos por una carga socioafectiva de carácter negativo. Se los relaciona con instancias estresantes generadoras de angustias y tensiones.**

Ambos lo relacionan con instancias generadoras de angustias y tensiones, sin embargo estas son más evidentes y explícitas en las respuestas de los alumnos. En los chicos, estas sensaciones podrían estar relacionadas con el gran peso social otorgado a la acreditación y calificación.

*"Creo que eso tiene que ver con las experiencias que he vivido, he rendido varios finales ya... el primer final fue catastrófico, no sabía qué me pasaba, tenía todos los nervios, todo... me sentía descompuesta directamente, DESCOMPUESTA."*  
(Entrevista a alumna GL)

*"Eh... bueno... lo que puedo decirte es que estoy sumamente nerviosa eh... no es de hoy, mis nervios no son de hoy, sino que yo vengo eh... con temor de hace varios días..."* (Entrevista a alumna MM)

Los docentes, por su parte, hacen referencia a estas sensaciones cuando hablan de su biografía escolar. En cambio, cuando mencionan su situación actual, ésta puede inferirse debido a que en la mayoría de los casos aparecen de manera solapada. Estas sensaciones, aparentemente, dependerían directamente de la cantidad de inscriptos en la mesa, del tipo de relación establecida con el alumno, la antigüedad en el cargo, entre otras.

*"¿Qué sentís al comunicar la nota?"*

*A veces mucha felicidad y a veces alguna amargura..."* (Entrevista a docente SI)

*"(Silencio prolongado)... Mirá, lamentablemente, cada vez siento menos... es eso.*

*Eh... creo que en esta malformación ha ayudado la introductoria, es decir son demasiados alumnos, entonces ya se da la nota automáticamente, lo que sí, hasta hoy me he resistido a publicarla, eso sí... siempre la devolución la damos personalmente. Cuando es a distancia, se comunica por fax o por teléfono, y pongo aunque sea dos o tres conceptitos en los que salieron mal. Pero la verdad es que cada vez me conmuevo menos."* (Entrevista a docente M)

**E. En cuanto a la función de los exámenes finales, pudo observarse que ésta está orientada al control de los aprendizajes y a la detección del error.**

Si bien se habla de la evaluación como una forma para integrar los contenidos que se abordaron de manera atomizada durante el cursado y para promover una visión globalizada de los mismos; la mayoría de los entrevistados reconocen y destacan la importancia de los mismos como mecanismos de control de los contenidos adquiridos, relacionados con el seguimiento administrativo-burocrático. Este mecanismo se caracterizaría por su externalidad (es otro el que lo lleva adelante, el que valora) y la falta de capacidad y autonomía para la autoevaluación.

*"(Silencio prolongado)... para qué sirve la evaluación... en el caso nuestro es para más o menos ver si los alumnos han adquirido los conocimientos necesarios, o aquellos que nosotros consideramos necesarios, conocimientos..."* (Entrevista a docente ME)

*"La evaluación creo que sirve para saber hasta qué punto el alumno pudo significar los contenidos que se han dictado durante el año, no sé... si te tengo que decir, por ahí más adelante viene la pregunta, si sirve o no sirve, me parece una instancia válida..."* (Entrevista a alumna VA)

*"Básicamente para constatar qué es lo que sabe y qué es lo que no sabe..."*  
(Entrevista a docente SI)

Ambos grupos sostuvieron que la finalidad de los exámenes es la detección del error. En raras ocasiones se hace referencia al reconocimiento de los logros, lo cual se evidencia en que sólo se justifican o se hacen devoluciones a los alumnos desaprobados. Esto a la vez



depende de la cantidad de alumnos y disponibilidad horaria. Por otra parte, tanto para los docentes como para los alumnos, el error en un examen final aparece como negativo.

*"Sí, sí, me sirvió para darme cuenta de los errores que tengo... horrores, porque son horrores yo (sonríe) así que bueno, tendré que trabajar más y mejorarlos para el próximo encuentro." (Entrevista a alumna G)*

#### **F. El examen final está naturalizado.**

Es decir que se los percibe como un producto final que tiene entidad propia, una existencia que aparentemente sería independiente de los actores que la construyen y de lo que la situación en sí misma genera más allá de las respuestas cognitivas. Es interesante destacar que hay muy pocos entrevistados que imaginan una carrera sin el sistema de evaluación vigente, ejercicio que al parecer es más fácil en los docentes. Al momento de enunciar alguna propuesta superadora, la mayoría de las personas comprendidas en la muestra, carecen de ideas al respecto o bien formulan alguna similar a la actual.

Ambos grupos afirman que las cuestiones administrativas (como tiempo de cursada, cantidad de alumnos) hacen imposible sustituir o modificar los exámenes.

*"Yo creo que tienen que existir, que tendrían que seguir existiendo en función del modelo que traen[...] Entonces, este... yo creo que se va como zafando de esta cuestión de la incorporación de los conocimientos, de la incorporación de conocimientos con la necesidad que uno tiene en los distintos campos laborales, de tener el conocimiento ahí, no podés ir a los libros. Hay cuestiones bien claras que tenés que usar en el momento, tienen que estar incorporadas; estoy de acuerdo conque el conocimiento cambia, etc. pero no cambia tanto como para que no haya que saber lo anterior, en general cambia a partir de lo anterior." (Entrevista a docente SU)*

*"Sí, sí... tendría que ser (silencio prolongado) no me la imagino en el sistema educativo argentino (sonrisa enorme)... es decir, en Universidades financiadas, privadas sí..." (Entrevista a alumno M)*

#### **G. Los exámenes son responsabilidad de uno de los actores: o del alumno o del docente.**

En los dos grupos entrevistados observamos que los exámenes no son percibidos como una interacción, sino que se ven como una responsabilidad del docente o del alumno (según el actor que esté respondiendo), de manera alternativa, pero nunca simultánea. Los docentes manifiestan no prepararse para los exámenes sino sólo en función de su disponibilidad horaria; sin embargo, la práctica demuestra lo contrario. Es posible afirmar que estos se organizan en lo concerniente a dos dimensiones: instrumental (programa, plan de estudio, asignatura, material bibliográfico, carrera, etc.) y social (pertenencia a grupo, participación en clase, situación personal).

*"(Silencio) No, ahora ya no me preparo... sí cuando elaboro parciales... lo que pasa es que está como organizado de una manera que yo no necesito preparación, más que paciencia, tiempo, saber que voy a estar ocupada tantas horas... pero creo que los que se tienen que preparar son los alumnos no yo, ellos son los que hablan, los*

*que rinden... ... para mí no es traumático, no me pasa nada...” (Entrevista a docente SU).*

Los alumnos, por su parte, no pueden pronosticar sus resultados porque, aunque estén seguros en cuanto al contenido estudiado, se sienten en manos del docente (es decir, el resultado depende del docente.).

*“... no me va a ir bien, bien como yo quiero... pero... no sé, todo depende (se ríe) de... un poco de la profesora y un poco de mí (se ríe) pero un poco más de la profesora. (Entrevista a alumna L)*

#### **H. Los protagonistas se implican emocionalmente en los exámenes.**

Los docentes en numerosas respuestas afirman que son los examinados quienes se involucran sin embargo, de manera implícita sí lo están y comparten con el alumno las emociones que éste experimenta. Los alumnos, por su parte, manifiestan continuamente su compromiso con estas instancias –compromiso que en ocasiones comparte su entorno.

*“Porque... primero vos estás mal porque rendís, saliste mal y después todo el mundo te lo recuerda. Es más, cuando vos vivís en un pueblo, y a mí me pasa, eh... todo el mundo comenta, se tira la bola, entonces después vos vas a un negocio... te juro que me ha pasado... y te dicen ¿cómo te fue? (Se ríe) Si te fue bien, bárbaro, te encanta que te pregunten, pero si te fue mal te recuerdan el mal momento constantemente.” (Entrevista a alumna L)*

#### **I. El examen final no es percibido como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje universitario.**

Para la totalidad de los entrevistados – si bien en algunos casos se afirma lo contrario- el examen final no aparece como una situación de aprendizaje ni como parte de ese proceso de enseñanza - aprendizaje. Este es percibido como una instancia aislada, de corte, eliminatoria y decisiva que sucede al aprendizaje.

*“...tendría que poner en la balanza a la persona, cómo trabaja en clase... que yo sé que supuestamente se debe tener en cuenta... pero por ejemplo... no, por ejemplo no, yo pondría las manos en el fuego porque muchos docentes no hacen eso, no hacen una prueba constante y no hablo sólo de la facultad... la hoja es definitiva.” (Entrevista a alumno M)*

En la mayoría de los casos se habla de evaluación en términos de producto, es decir, de contenidos ya interiorizados, mecanismo que implicaría únicamente al alumno. En muy pocas ocasiones se habla de la evaluación como proceso de recolección de datos en función de la mejora de las intervenciones docentes. Aparentemente, los resultados de los exámenes no actuarían como disparadores para la reflexión acerca de la propuesta (ésta idea, según las entrevistas, serían compartidas tanto por alumnos como por docentes).

**J. Para ir cerrando la exposición encontramos que por lo general se identifica la evaluación con el examen final.**

Existe una constante identificación del examen final con la evaluación, es decir, se la equipara con un momento particular ubicándola al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, reduciéndola y quitándole su carácter procesual. Si bien desde el discurso las instancias examinadoras serían parte de un proceso de evaluación, se observa al analizar las entrevistas, que en realidad son percibidas como situaciones artificiales y de corte y no como parte constitutiva de un complejo proceso. Esto nos permite pensar que habría una sobreestimación del examen final por sobre otras modalidades de evaluación, viéndolo como la fuente principal para la obtención de datos acerca del desempeño del alumno.

*“Por la situación, la situación de un final –como te dije antes- es algo armado, vos tenés la mesa y tres o cuatro profesores, no es algo natural... no es algo natural... no es algo natural dentro del proceso de aprendizaje que vas desarrollando, es como algo... Vos tenés otra fecha, tenes otra... es otra situación, vos estás en la cursada, vas viendo, vas por pasos... es otra situación, es más natural me parece.”*  
(Entrevista a alumna MA)

*“(Silencio prolongado)... No sé... realmente no me gusta el tema de los finales, eh... creo que nadie se siente bien... es una situación artificial, de corte, eh... como que está... pautada y sobre lo cual no se puede hacer mucho digamos...”* (Entrevista a docente SI)

## **A MODO DE CIERRE**

La complejidad... es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención la complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”

E. Morin - 1996

Luego del panorama descriptivo que presentamos, es necesario retomar la primera característica distintiva de los exámenes finales que captan la esencia misma de esta práctica social: la complejidad. Podríamos afirmar que el examen final comparte la singularidad de articular lo social con lo individual; lo pasado, con lo presente y lo futuro; lo conocido, con lo desconocido; lo pensado, con lo sentido y con lo actuado...

El examen final es una instancia construida por personas poseedoras de un bagaje sociocultural, afectivo, cognitivo y psíquico que se entrecruzan en la relación evaluador-evaluado dentro de un marco institucional. Estas personas interactúan en función de un contenido que circula, que se adquiere, se procesa, se posee o se desea.

Esta complejidad posibilita múltiples interpretaciones y miradas, ésta es sólo una de las posibles lecturas acerca de la evaluación como práctica social institucionalizada en la educación superior; una lectura donde se declaran las inconsistencias de las prescripciones teóricas y las concreciones prácticas; una lectura que denuncia los espacios de poder detrás de la relación interpersonal; una lectura que desnuda la pretendida objetividad en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que sólo acentúa las ínter subjetividades que construyen la trama del hecho educativo.

No obstante, éste halo pesimista; desde otro sentido este desarrollo nos permitir aproximarnos nuestra concepción de evaluación como un proceso de estimación de la calidad de la enseñanza, a partir de dar cuenta acerca de los acontecimientos que caracterizan la práctica social con el propósito de comprenderla y mejorarla. Sin embargo, no siempre es presentada con obviedad la práctica de evaluación como dimensión natural de la práctica educativa.

Se han identificado dos caminos para la toma de decisión acerca de quién evalúa. Una, externa proveniente de los agentes políticos de la gestión educativa, fuertemente determinada por intereses de control. Otra, interna derivada de los destinatarios y actores directos de la prestación de servicios educativos, particularmente motivada por la inquietud de comprensión e innovación para el mejoramiento. Ello, no implica que sean iniciativas contradictorias; por el contrario el control debe estar orientado a la mejora de la calidad y consecuentemente a la mejor prestación de servicios a la comunidad educativa.

Barber, M. 1990 señala que para mejorar la enseñanza a través de la evaluación formativa, un profesor debe admitir previamente que él o ella están haciendo algo imperfectamente y que la acción del profesor debe mejorar a través de la evaluación. Esto supone una movilización de iniciativa interna del grupo de profesores, quienes necesariamente deben contextualizar su práctica en el marco de construcción social y, por lo tanto, de incertidumbre y asentada en los principios de superación, de posibilidad de mejora a partir de comprenderla en su complejidad. Ello conlleva a la ruptura de esquemas estereotipados, rutinas enquistadas, pensamientos prácticos rígidos; en contraposición de una actitud abierta, reflexiva, dispuesta a la indagación e interpretación del quehacer cotidiano.

Si se asumen dichas enunciaciones se reconocerá la irrelevancia de la evaluación en sí misma, dado que lo trascendente es la **toma de conciencia acerca de para qué se evalúa y sobre manera a quién favorece dicho proceso de evaluación**. El propósito de la evaluación de los profesores y sus prácticas de enseñanza tendrán una repercusión en tres niveles:

- **Personal**, como beneficio del conocimiento construido y producido individualmente;
- **Institucional**, por cuanto cada profesor forma parte de un colectivo social, como grupo con capacidad de proyección y acción;
- **Contextual**, como repercusión e implicancia de un subsistema correspondiente en referencia a otras organizaciones sociales.

Integrando conceptualmente las ideas expresadas, parafraseamos a Beltrán y San Martín, 1992, quienes expresan: “La evaluación interna, al remitir a las cuestiones claves, desafíos y posibilidades de cualquier institución educativa, pretende ser una respuesta a cómo deben autoorganizarse los centros escolares para hacer posible la democracia organizativa y el desarrollo profesional de los profesores, surgiendo la forma de adquirir y hacer un uso efectivo del conocimiento derivado de la práctica individual para modificar y mejorar las prácticas colegiadas. En definitiva se trata de buscar la mejora de la calidad de las prácticas organizativas y educativas como contribución al desarrollo institucional y profesional.”

Si se recupera en la Educación Superior la idea de la evaluación como aprendizaje, y tomando la realidad como espejo de autorreflexión, lo significativo podrá ser la movilización de iniciativa surge desde las bases de los protagonistas institucionales, favoreciendo la construcción e integración del claustro como colectivo profesional. Y ello, supone un "proceso de formación", sustentado en el diálogo, la interpretación, el perfeccionamiento y la potencialidad de incidencia en las estructuras organizativas de las instituciones educativas.

Alentar la posibilidad de cambio desde la comprensión de la práctica profesional, de su sentido y significado requiere que los actores asuman el protagonismo de la acción. De esta manera, se enfatizan los valores educativos de los programas y de las prácticas que generan la intervención en los contextos educativos; por lo cual resulta coherente cuestionarse la ética de la evaluación del profesorado. Ética que supone validar no solo el proceso sino el enfoque del mismo, atendiendo a las condiciones contextuales de tiempos, recursos y preparación para hacerla viable.

Seguramente, una mirada pesimista, sugerirá que ni las instituciones ni los actores están dispuestos para...; pero si dejamos fluir las palabras de quienes protagonizan la vida de las instituciones educativas, ellas expresan:

- ... un deseo insatisfecho y la carga de una culpabilidad social: **ser profesionales de la docencia;**
- ... una necesidad objetiva representante del colectivo: la de **mejorar las prácticas educativas;**
- ... un derecho sociolaboral: **comprender** la trascendencia de las propias intervenciones educativas;
- ... una utopía como posibilidad de ser: **el cambio e innovación de la cultura y de la calidad educativa.**

...Y sólo la respuesta a esas palabras se encuentran a partir de los espacios institucionales como práctica social, es allí donde el docente universitario expone su profesionalidad a la mirada de otros, ... pero que también es su propia mirada y en consecuencia, es una mirada personal, colegiada, institucionalizada, política, filosófica, cultural, psicológica, sociológica, ...una mirada que se construye, pero no se impone.