

Año 10
Número 10
Verano 2023

Revista de Políticas Sociales

Publicación semestral del Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades
y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno

Errar es (de) humano, también en los espacios educativos. La interpretación y tratamiento del error en la evaluación de los aprendizajes

Daiana R. LANZILLOTTA
daianalanzillotta@gmail.com
 Becaria y Graduada de la
 Licenciatura en Educación
 Secundaria UNM

Introducción

“La costumbre nos teje diariamente una telaraña en las pupilas”.

Oliverio Gironde poeta argentino, 1891-1967

Uno de los elementos centrales de la evaluación en los espacios educativos es el tratamiento del error en los aprendizajes escolares. Creemos que poner el foco en este aspecto favorece un posicionamiento profesional riguroso en la medida en que objetivando las propias prácticas docentes cotidianas podemos hacer un aporte desde una mirada de extrañeza y pensar, a partir de ello, alternativas revitalizadoras.

Al mismo tiempo, la complejidad radica en pensar con claridad cuáles son esos saberes, habilidades y prácticas de desempeño que necesitan alcanzar nuestros estudiantes proporcionando, al mismo tiempo, estrategias de mejoramiento. Analizar las prácticas de evaluación y especialmente el tratamiento del error nos conducirá a reflexionar sobre lo valioso y necesario de “recuperar lo humano en el acto de aprender” (Litwin, 2016, p. 173).

Nos proponemos generar un espacio para pensar, entre otras cosas, en el desafío que implica pasar de los errores en la evaluación de los aprendizajes a los errores en la evaluación como aprendizaje. En tal sentido, este trabajo se plantea como una invitación a la conversación.

Entre el error y “el error es humano”

El error es parte constitutiva del ser humano. En nuestra vida cotidiana nos enfrentamos a la evaluación, a la valoración (Gimeno Sacristán, 2013) y al error. Errar es humano, solemos escuchar o decir. Pero ¿con qué sentimientos, conductas, experiencias asociamos el error en los aprendizajes? Conocemos sobre la sensación generalizada que entre nuestros estudiantes produce la evaluación¹⁶ y, especialmente, el temor a equivocarse. La asocian a momentos de angustia, malestar expresado en dolores de cabeza, de estómago e, incluso, como un momento de estrés. El error aparece como la falencia, el fallo y lo que, por lo tanto y por todos los medios, hay que evitar.

Estructurada la enseñanza desde esta concepción - y no como parte del proceso y del sentido de lo que se enseña y se aprende- los estudiantes estudian lo que saben o intuyen que será evaluado el día de la evaluación dejando en un segundo plano el interés por aprender. Además, deja implícito un determinado modelo pedagógico: frente al origen del error, el principal responsable es el estudiante; el modo de tratarlo es el castigo y el rol del docente es el de asumir la responsabilidad de controlar todo el proceso de la evaluación a fin de implementar acciones de tipo correctivas, más que reflexivas.

16. Para dar fuerza a esta idea nos remitimos a las expresiones que surgieron en las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de 3° y 4° año de una escuela secundaria del Partido de Moreno como parte del Trabajo Integrador Final del Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria (LES)-UNM, titulado “La evaluación en mesas de exámenes en el marco de la educación inclusiva. El caso de una escuela secundaria del Partido de Moreno” de julio de 2019.

De la evaluación como control a la evaluación como problematización

De cierto modo, y como venimos analizando, la evaluación suele asociarse al control. Las autoras Palou de Maté y Wiersma (2011 - 2012) recuperan el planteo de Jacques Ardoino, quien sostiene que la evaluación implica valorar (e-valuate) considerando el contexto en el que se desarrolló la tarea de un estudiante reparando en el proceso que fue realizando a través del tiempo y atendiendo a los factores que intervinieron. En este sentido, se tienen en cuenta las condiciones que colaboraron en la tarea o actividad propuesta.

Mientras que el control (de contra-rol=doble escritura), aseveran las autoras, está asociado a lo normativo en tanto es una acción regulada desde afuera, implica una valoración dada en un momento determinado, son cortes sucesivos. Tal como lo plantean estos autores, la información se convierte en recolectar datos y lograr la verificación de lo aprendido. Es decir, evaluar los aprendizajes termina implicando una sola dimensión: la corroboración y el almacenamiento de la información que no necesariamente conducen a la comprensión.



Los malos resultados si bien indican que algo no resultó según lo previsto, no dicen nada acerca del origen de ese error. Las causas del error no siempre son consecuencia directa de que el estudiante no estudió o no sabe. Litwin (2016, p. 172) plantea que los errores pueden estar relacionados con la falta de comprensión frente a los temas y problemas complejos, los vinculados con la enseñanza, con las consignas propuestas y su redacción, con los problemas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, sus miedos a exponerse frente a los otros. ¿Cuántas veces nos preguntamos como docentes si la formulación de la consigna era lo suficientemente precisa o estaba redactada con claridad?

Resulta insuficiente que los docentes demos una devolución respecto de si las respuestas fueron correctas o incorrectas. Incluso, que las respuestas sean correctas no implica que haya existido el tipo de comprensión que buscamos o deseamos. El problema, además, es que desde nuestra práctica pedagógica nos paramos en una concepción que busca, por todos los medios y con muchos esfuerzos, evitar que aparezca el error más que utilizarlo para provocar reflexiones. Dicho de otro modo, el lugar negativo que se le asigna al error es un indicio del modelo pedagógico que sustenta nuestra práctica docente.



La errancia como posibilidad

Nos preguntamos entonces, ¿cómo acercarnos al proceso de aprendizaje que están realizando (o no) nuestros/a estudiantes? ¿Qué tipos de propuestas evaluativas estamos formulando a partir de los medios y recursos que disponemos? Estas preguntas son un llamado de atención a re-conocer los sujetos pedagógicos que intervienen en el proceso y como producto de toda práctica evaluativa. Insistimos en promover propuestas formativas que potencien aquello que permite la mejora, pero donde todos los integrantes tengan en claro cuáles son las intenciones que se persiguen y, que al mismo tiempo, contemple cuestiones importantes sobre el desarrollo humano. Entendida la evaluación de esta manera:

Ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión de personas o grupos privilegiados (...) La finalidad del trabajo de los evaluadores es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar con ellos. (Guerra, 1993, p. 27)

Creemos fundamental, llegado a este punto, hilvanar este planteo con la noción de errancia. Kohan (2020) se refiere a ella como “esa especie de viaje que sale del espacio de confort sin un punto fijo de llegada, pero con la esperanza de que cambiar el mundo es posible. En ese sentido, las marchas son educadoras”.

El docente errante produce más efectos de sentido que de fuerza. Es desprendernos de una mirada reduccionista acerca de la educación y las formas de transitarla. Es permitirnos pensar las instituciones educativas fuera de las lógicas meritocráticas y competitivas. Tomar este concepto como lo que implica estar en el mundo puede contribuir a pensar una escuela, un aula y, en concreto, unas prácticas de evaluación que entren en sintonía con la centralidad de recuperar lo humano en el acto de aprender (Litwin, 2016: 173). Abrir el camino hacia propuestas de enseñanza y aprendizaje donde la centralidad sea la pregunta y el preguntarse, no tanto como juego intelectual, sino antes bien como un modo de habitar la tarea de educar (Kohan, 2020, pp. 142-151).

Desde una perspectiva filosófica, es pertinente acudir a la idea de estudio como categoría educativa fundamental de Larrosa (2019), en palabras del autor:

A la escuela no se va a aprender (de hecho, se aprende en cualquier sitio y a cualquier hora y, desde luego, sin profesores) sino a estudiar. En latín *studium* era aplicación, celo, cuidado, dedicación. Y el verbo *studeo* significaba dedicarse, aplicarse u ocuparse de algo: la locución *studio legendi*, por ejemplo, podría traducirse como ‘dedicación a la lectura’. (Larrosa, 2019, pp. 133-134)

Resulta importante mencionar, porque da fuerza al concepto, que las instituciones educativas son un espacio en disputa por la constitución de las ideologías. En esta línea, el autor se refiere a la idea imperante en los últimos tiempos como “la learnificación de la educación”, es decir, la sustitución del discurso educativo por el discurso del aprendizaje (Biesta 2009 en Larrosa, 2019). A propósito, Larrosa advierte:

Algunas muestras serían la transformación de la sala de aula en entorno de aprendizaje, de las materias de estudio en unidades de aprendizaje, del profesor en facilitador de aprendizaje, de la escuela en un dispositivo para el aprendizaje (eficaz, significativo y, desde luego, mensurable) y del alumno en una máquina de aprender (y de aprender a aprender). (Larrosa, 2019, p. 134)

En cambio, pensar la educación desde la idea del estudio (y de estudiantes en vez de aprendices) supone:

Ayudarnos a elaborar una idea de educación orientada al mundo y así escapar de algunas falsas alternativas como educación centrada en el profesor o en el alumno, en la enseñanza o en el aprendizaje, en los contenidos o en las habilidades, en la transmisión o en la construcción de conocimientos. (Larrosa, 2019)

Asimismo, la idea de estudio nos permite apartarnos de esa obsesión evaluativa (o “*evaluatitis*”¹⁷) que caracteriza, quizás esencialmente, la learnification de la educación y que sería un síntoma de su progresiva mercantilización (Larrosa, 2019).

Las instituciones educativas siguen siendo los espacios más poderosos y efectivos para transmitir y producir cultura, el desafío es ¿Cómo hacerlo

17. La “*evaluatitis*” o enfermedad de la evaluación consiste en privilegiarla por sobre cualquier práctica, aunque tenga que intercambiar la práctica de enseñar por la práctica de evaluar (Litwin, 2016:196-197).

mejor? ¿Qué nuevos saberes y procesos tenemos que integrar? ¿Qué prácticas de evaluación y del tratamiento del error se deben denunciar desde un posicionamiento ético y epistemológico?

La evaluación y el tratamiento del error como práctica ética y política

En general “pasa inadvertido que la educación es también un hecho sociopolítico, lleno de contradicciones, incongruencias, restricciones, controles, coacciones y ejercicios de poder” (Martínez: 2011, p. 6). En la escuela enseñamos y aprendemos a leer y escribir, pero también es el lugar donde los sujetos pensamos el mundo e interiorizamos operaciones que son éticas: reconocer, problematizar, visibilizar, dialogar, entre otras.

Evaluamos de acuerdo con una forma de pensar la educación, la enseñanza, el aprendizaje, pero también a una forma de evaluar las capacidades de los estudiantes. En el espacio áulico este proceso pone en juego estrategias de poder ya que la misma enseñanza y modelo de evaluación a alumnos cuyas formas de aprendizaje y apropiación del conocimiento son diferentes no contribuye para que los estudiantes aprendan de sus propios procesos, diferente al de sus pares (Anijovich, 2016).

A su vez, la evaluación basada solo en momentos formales de evaluación pone el foco en la medición de los aprendizajes y en la evaluación como momento de tensión. Esto es controversial ya que los aprendizajes reflexivos, comprensivos o saberes significativos toman tiempo para su consolidación, necesita de condiciones extendidas en el tiempo para que lo que uno aprende pueda anclarse.

Esto genera tensión en nuestra subjetividad porque entendemos que todo acto evaluativo implica valoración y legitimación. Toda selección que hagamos es un modo de ver y de legitimar una parte de la realidad (determinando a qué personas sirve, qué valores promueve, al servicio de qué se pone: justicia, injusticias, solidaridad, mejora, competitividad, etc.).

La evaluación, de esta manera, se traduce como práctica política en la medida en que, entre otras cosas, implica decisiones que tomamos en determinado contexto, para determinadas finalidades y sujetos, dejando

por fuera otras y variadas opciones posibles. Cuando un docente en una instancia o propuesta evaluativa señala el error, corrige y otorga una devolución (con una cruz, subraya, o incluye el diálogo, la comunicación e involucra al estudiante) también está señalando una forma de ser, entender y construir el aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La potencia de las interacciones dialogadas

Una relación que colabora al momento de abordar la problemática de la evaluación y el tratamiento del error es la forma en que entendemos a la comunicación y el diálogo como parte constitutiva de estos procesos. En la comunicación siempre hay juego de intereses.

Nos interesa recuperar el concepto de comunicación que nos proponen Paloú de Maté y Wiersma (2012), quienes señalan que:

La comunicación es antropológica, la información es lógica. Mientras que la información privilegia la transmisión y el tratamiento de los datos, la comunicación está más ligada a los procesos. La comunicación intercambia significados y produce más efectos de sentido que de fuerza. La alteración que es negativa en la información es constitutiva en la comunicación. No se trata de descalificar una en beneficio de la otra, sino más bien de reconocer las diferentes funciones que cumplen en la institución escuela. (p. 61)

En los espacios educativos, en general las devoluciones suelen enfocarse en lo que hay que corregir, en explicarle a los estudiantes lo que han hecho mal, en qué se han equivocado; es decir, y en términos de Astolfi (2004) aparece en acción el docente con “síndrome del rotulador rojo” quien, y como acto reflejo, lo primero que hace es subrayar, resaltar, señalar en primera instancia el fallo. En este tipo de devoluciones, en general, el foco está puesto en el error asociado a la información y a la reproducción reflejado en las agotadoras e interminables correcciones. La comunicación (que proviene de “Comunicato”) es diferente, aclaran estas autoras, ya que implica poner en común e intercambiar información. Es decir, el foco está puesto en las relación que se genera como parte de ese proceso. La comunicación es entendida como punto de encuentro, lugar de partida y medio de aprendizaje (s).

La significación de promover interacciones dialogadas formativas se apoya en otras intenciones ya que busca que el estudiante pueda reflexionar y re-orientar sus ideas, desempeños y producciones. Queremos recuperar lo que plantean las autoras Anijovich y Cappelletti (2017) en relación con involucrar a los estudiantes para que aprendan a hacer e implicarse en las interacciones dialogadas formativas y sostenerlas en el tiempo. La explicitación por escrito es un medio necesario para dar visibilidad a este tipo de prácticas.

Resaltamos la significancia de los conceptos estructurantes que hemos abordado para poner en valor de estas propuestas como una tarea conjunta, que es responsabilidad del sistema educativo, de docentes y estudiantes. A su vez, implica fijar criterios de evaluación y devolución que garanticen un ejercicio transparente y democrático, que refuerce la responsabilidad de todos los participantes del acto evaluativo. Los momentos de las devoluciones formativas se convierten en oportunidad en tanto no solo está destinada a los estudiantes sino también es un momento donde el profesor aprende no solo para conocer sino para mejorar su práctica docente.

Consideraciones para seguir pensando

Este trabajo buscó reflexionar y favorecer una mirada éticamente comprometida acerca del tratamiento del error de los aprendizajes en los espacios educativos por parte de los docentes. Propusimos pensar el error como parte constitutiva del ser humano y, por lo tanto, como forma de aprendizaje. Identificar problemáticas inherentes a la evaluación de los aprendizajes es abrirnos a generar más preguntas que respuestas y como actividad desarrollada por el ser humano implica construirla con y a partir de los otros al constituirse como un proceso subjetivo de una realidad social objetivada.

Hemos sostenido que analizar el tratamiento del error en los aprendizajes es una buena forma de revisar, desde un marco ético y epistemológico, los modelos pedagógicos que sustentan nuestras prácticas docentes. Vimos, además, que las actividades evaluativas, las devoluciones y calificaciones comunican -de manera explícita o implícita- lo que es importante aprender.

Creemos que el desafío actual es anclar esta perspectiva en la formación docente en todos los niveles educativos para habilitar espacios donde los errores en las situaciones didácticas se exploren y conduzcan a situaciones pedagógicas de aprendizajes deseables.

Bibliografía

Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Astolfi, J.P. (2004). *El "error", un medio para enseñar*. Díada/SEP Biblioteca para la actualización del magisterio, 7-25.

Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela* (15), 23-35. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8553/7597>

Gimeno Sacristán, J. (2013). Modernidad antimoderna. La evaluación como discurso y como práctica. En *En busca del sentido de la educación*. Morata.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Clacso.

Larrosa, J. (2019). Reivindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender /estudiar una lengua. (E. U. Salamanca, Ed.) *Revistas Usal*, 131-151. <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/teri.20524>

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Paidós.

Martínez, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. *REDICCES* N°7 Año 5, pp. 5-22.

Palou de Maté, C. y Wiersma, B. (marzo 2011-febrero 2012). Interrogantes y conceptos en torno a la evaluación. *Praxis educativa*, XV(15). <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a08wiersma.pdf>