LA EVALUACIÓN: ¿GARANTÍA DE QUÉ?

Lescano Agustín[1]
Correo electrónico: agustinles@gmail.com

Resumen

Generalmente, cuando se lleva adelante una propuesta educativa en un ámbito de formación, se presenta un sistema de evaluación. Este sistema pretende comprobar si los estudiantes *aprendieron*. La educación en general y el campo de la Educación Física en particular, suponen que si los estudiantes realizan las actividades o contestan las preguntas de la evaluación: aprendieron y por lo tanto saben. No obstante, preferimos preguntarnos: ¿aprendieron? ¿Saben?

Existen varias investigaciones, libros, artículos educativos y de la Educación Física que se ocupan de pensar la evaluación. Estos textos, habitualmente precisan cómo aprenden los *alumnos*, con lo cual, se podría afirmar que saben. Sin embargo, la evaluación que allí se propone tiene por objeto comprobar, comparar, clasificar, cuantificar, controlar y producir toda una serie de saberes que permiten configurar lo que Foucault llama "las ciencias del hombre o del individuo". Se aplican diferentes mecanismos de poder y se introduce al individuo en un campo disciplinar y hace de cada individuo un caso. Todas estas acciones intentan decir mucho sobre quiénes son los individuos, pero nada dicen e informan si los estudiantes aprendieron, si los estudiantes saben. Si sostenemos este principio con que se piensa la evaluación ¿hay alguna forma de saber si aprendieron? ¿Hay alguna forma de saber si saben?

A pesar de todo, podemos afirmar que los estudiantes aprenden y saben, pero ¿qué epistemología y metodología pensar para cercar una respuesta a las preguntas anteriores? El siguiente trabajo se ocupará de analizar cómo la educación en general y la Educación Física en particular piensan la evaluación, para proponer una novedad sobre la temática a partir de la conceptualización que la Educación Corporal hace sobre la idea de *práctica*, entendida ésta como "término técnico" en tanto formas de hacer, pensar y decir.

Palabras claves: Evaluación – Individuo – Aprendizaje – Saber – Prácticas – Educación Corporal

---

[1] agustinles@gmail.com // Magister en Educación Corporal e investigador del CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación, Sociedad) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

Desarrollo

Cuando se aborda el tema de la evaluación en el sistema educativo, cualquiera sea su nivel, se busca comprobar si los estudiantes aprendieron. Se desarrolla un sistema o proceso de enseñanza-aprendizaje y se aplica una serie de test o evaluaciones que tienen por finalidad averiguar si los alumnos aprendieron lo que enseñó el docente.[2] De modo general, se puede afirmar que el sistema o proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en que el docente enseña y el alumno aprende aquello que el docente enseña; la evaluación sirve para saber si el alumno aprendió y para establecer el grado o nivel que alcanzó en ese aprendizaje. Lo que se hace es ubicar en el centro del análisis el aprendizaje del alumno y el desempeño que puede tener o no tener. Se realizan una serie de evaluaciones que tienen por objeto conocer al alumno y medir su desempeño. Se llevan adelanten test que tienen consideración científica, válida y objetiva sobre los supuesto factores individuales que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje: inteligencia, talento, aptitud, interés; por nombrar algunos (cf. Díaz Barriga, 1994). Con los resultados de estos estudios se puede conocer, medir, comprobar, comparar, clasificar, calificar, cuantificar y por lo tanto controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diferentes examinaciones producen una serie de saberes que permiten configurar las "ciencias del hombre o del individuo" (cf. Foucualt, 2002). Se aplican diferentes mecanismos de evaluación para introducir al individuo en un campo disciplinar y hacer de cada individuo un caso. Todas estas evaluaciones intentan decir mucho sobre quiénes son los individuos, pero nada dicen e informan si los alumnos saben. ¿Por qué? Porque las "ciencias del hombre" son un conjunto de procedimientos, técnicas y saberes que se emplean sobre las acciones del hombre para aplicar fórmulas, obtener datos y describirlo con el objeto de controlarlo y considerarlo políticamente. El efecto de estas *ciencias* es producir un conjunto de conocimientos que toman por objeto al hombre en lo que tiene de empírico, pero con la intención y el deber de analizar lo que hizo, hace o puede llegar a realizar. ¿Pero para qué sirven las "ciencias del hombre" en el campo de la evaluación? Para conocer lo que el alumno hizo, lo que hace y lo que podrá realizar; el dato empírico sirve fundamentalmente para analizar las modificaciones que sufrió producto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

[2] Nótese que sobre esta idea de evaluación se utilizan los conceptos de alumno (sin luz) y docente (dócil), términos que la Educación Corporal cambia por los de estudiante (ligado a un saber que desea aprender) y maestro (poseedor y transmisor de un saber).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

Analizando el modo en que Blázquez Sánchez piensa la evaluación en Educación Física y pensando su libro como caso paradigmático,[3] se puede explicar cómo se configuran las "ciencias del hombre" que ponen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al individuo. En primera instancia, para que la evaluación produzca un conjunto de conocimientos, hay que decir que concierne al proceso educativo y está integrada dentro de él con el objeto de proporcionar la máxima información para mejorar este proceso (cf. Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, 1983). Éste se comprueba individualmente según los resultados logrados con los objetivos especificados con antelación. La idea de objetivos a cumplir es uno de los aspectos que configuran las "ciencias del hombre"; con ellos se puede armar un mecanismo que ubica en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al individuo. Según se alcancen los objetivos, se puede determinar los aprendizajes logrados y el desempeño que tuvo el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, "la evaluación es contemplada como un proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia los cambios de la conducta del alumno, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos" (Blázquez Sanchez, 1986: 15). La articulación de estas ideas configuran un aparato tecnológico de la evaluación bajo una serie de principios: 1) "actividad sistemática" en relación con las demás partes de la planificación educativa; 2) consecuentemente "integrada en el proceso educativo"; 3) debe "tener en cuenta las diferencias individuales" para "no masificar o uniformar"; 4) se utilizan "distintos medios de evaluación" dependiendo del objetivo que se tiene. A su vez, para considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación tiene por finalidad "conocer el rendimiento del alumno", "diagnosticar", "valorar la eficacia del sistema de enseñanza", "pronosticar las posibilidades del alumno", "motivar e incentivar al alumno", "agrupar o clasificar", "asignar calificaciones a los alumnos" y "obtener datos para la investigación". El modo comúnmente utilizado se conoce como: "evaluación continua". Esta modalidad tiene diferentes fases: "inicial", "progresiva o formativa", "final o sumativa"; porque "se parte de una situación inicial y se pretende conseguir cambios permanentes y eficaces en la conducta de los educandos" (cf. Blázquez Sánchez, 1986: 15-45).

El modelo curricular que mejor se ajusta a esta forma de pesar la evaluación es el de objetivos, porque el cambio de conducta es el objetivo final que se logra en diferentes

[3] Paradigma en el sentido de ejemplo, que sirve para mostrar con un solo caso como funciona la serie (cf. Agamben, 2009).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

etapas. "Cada etapa tiene unos objetivos concretos cuyo logro condiciona el objetivo final" (Blázquez Sánchez, 1986: 41). Se arma una pirámide de objetivos: en la cúspide los generales y en la base los específicos. Hay un principio de conexión entre niveles: conseguir un nivel inferior es la condición necesaria para lograr los objetivos de orden superior. Así, tenemos un doble juego: primero se derivan objetivos específicos a partir de los generales para centrar la atención en los específicos (cf. Gimeno Sacristan 1986: 87); segundo se gradúan todos los objetivos de lo simple a lo complejo porque el modelo ordena jerárquicamente. Se trata de ver qué orden consiguen los objetivos o cómo se encadenan los efectos de aprendizaje para ir ascendiendo a resultados o aprendizajes. Se supone que los objetivos generales se consiguen a través de otros más específicos que son previos. Alcanzar metas cada vez más complejas supone una secuencialización determinada de objetivos y una ordenación concreta de las experiencias educativas tendentes a lograrlos. Hay una concatenación de objetivos para definir detalladamente una secuencia de instrucción. Se establece luego del diagnóstico una serie de pasos, etapas, niveles; tantos como sean posibles especificar en la cronología: simple-complejo, específico-general. La secuencia es un problema fundamental de primer orden en el modelo por objetivos, porque el progreso del aprendizaje sigue una jerarquía de objetivos a cumplir determinada, esto es: cada paso no puede ser más que el siguiente ni menos que el anterior, es lo justo y necesario. El paso 1 no puede ser más que el 2 ni menos que el diagnóstico; el paso 2 no puede ser más que el 3 ni menos que el 1; así sucesivamente, de paso en paso, de nivel en nivel, de año en año (cf. Gimeno Sacristan 1986: 114). Lograr los objetivos del paso 1 significa el pasaje al 2, lograr los del paso 2 el pasaje al 3, así para cada uno de los pasos, niveles y años en que se quiera dividir la instrucción. Hay una sucesión ordenada, porque la secuenciación establece objetivos para cada paso, nivel y año. Todo está detallado, no puede quedar nada por fuera del detalle, porque la secuenciación en pasos 1, 2, 3, 4, 5… etc., permite dividir el contenido en objetivos específicos a ser cumplidos, o lo que es lo mismo, *particulariza el contenido*. Consecuentemente, si el contenido se divide por medio de objetivos específicos a lograr en tantas partes como sea posible, el *sujeto se universaliza*, es decir, *todos por igual*. Todos pasan por 1, 2, 3, 4, 5… etc., no hay ninguno que no tenga que hacerlo, algunos serán más rápidos, otros más lentos, otros normales, pero todos, sin excepción deben transitar por el contenido en el modo en que ese contenido ha sido dividido y cumplir con cada uno de los objetivos específicos.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

Para verificar el cumplimiento de los objetivos en cada paso o nivel se lleva adelante una evaluación. El modelo de evaluación continua propone que

> el conocimiento y la valoración de la consecución de los objetivos parciales nos permite introducir correcciones que facilitan el logro de los objetivos intermedios de cada unidad didáctica y de cada nivel educativo y, como consecuencia, también el de las últimas finalidades de perfeccionamiento. (…) Consiste en una atención continuada a todas las manifestaciones del alumno, que nos sirvan para comprobar y mejorar la acción educativa. (…) [Entonces,] la evaluación continua permite convencer al alumno de que no trabaja lo suficiente, mostrándole las posibilidades de mejorar y sugerirle el camino a seguir, o al contrario felicitarle por los éxitos alcanzados, de forma que aumente así la confianza en su propia capacidad (Blázquez Sánchez, 1986: 41-44).

En el modelo por objetivos con una evaluación continua se aplican principios y finalidades que tienen por lógica combinar un conjunto de técnicas para conocer al alumno y su rendimiento. De modo general, la evaluación habilita al docente para juzgar el desempeño que cada alumno alcanza en un proceso de enseñanza-aprendizaje que es pensado para todos igual. Es decir, la evaluación no indica si el alumno aprende, sino lo que hizo, lo que hace y lo que podrá realizar en un modelo que se presenta universal.

Nuestra idea no tiene por objeto centrarse en el individuo, sino en las prácticas, en tanto sistemas de acción habitados por el pensamiento que organiza lo que los hombres hacen y el modo de hacerlo. Idea que articula el pensamiento y la acción y que se puede extender a la teoría y la práctica. En este sentido, es preciso señalar que la Educación Corporal no entiende las prácticas como tradicionalmente suele suceder en el campo de la Educación Física. Generalmente se divide y conceptualiza del siguiente modo: clases teóricas o teóricos en donde un profesor explica y los estudiantes toman sus apuntes o notas, estas clases se suelen dictar en los ámbitos de formación y se suponen que carecen de práctica. Por otra parte, tenemos clases prácticas o prácticos en donde un profesor les indica a los estudiantes diferentes actividades a realizar, estas clases suelen dictarse en las escuelas, en los clubes, en los gimnasios y también en los ámbitos de formación y se suponen que carecen de teoría. Este modo tradicional sostiene que la teoría y la práctica están desconectadas; que la teoría tiene una dimensión sustancial y/o esencialista en algo o alguien que serviría como punto de partida, y la práctica existe en una dimensión material, mensurable y proyectiva.

En la Educación Corporal, el hacer de la práctica no está por fuera de la teoría, ni la teoría por fuera del hacer; las prácticas están habitadas por el pensamiento, por una

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

teoría y un saber que las constituye y estructura en un modo de hacer. La Educación Corporal entiende que en las prácticas hay un discurso, hay un pensamiento que organiza y estructura lo que hacemos y el modo en que lo hacemos; es lo que se conoce como: racionalidad de las prácticas. La centralidad de la enseñanza en la Educación Corporal está dada por la racionalidad de las prácticas o un conjunto de prácticas a enseñar y no en el alumno que aprende. Esa racionalidad que presenta las prácticas conlleva a que la enseñanza y su evaluación abandonen la perspectiva tradicional centrada en el individuo y se desplace hacia "las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar" (cf. Foucault, 1996). Pero estas formas de racionalidad dependen de tres grandes órdenes que no se pueden pensar completamente extraños unos de otros sino en su relación y sistematización entre sí, esto es: "relaciones de dominio sobre las cosas, relaciones de acción sobre los otros, relaciones con uno mismo" (cf. Foucault, 1996). La sistematicidad consiste en que "el dominio sobre las cosas pasa por la relación con los otros; y ésta implica siempre relaciones con uno mismo; e inversamente" (Foucault, 1996: 109). Son tres ejes cuyas particularidades y relaciones hacen a la sistematicidad en los ejes del saber, poder y ética. Para la Educación Corporal, una práctica tiene y debe que presentar una relación sistemática en los tres ejes, no en dos ni el análisis sobre uno solo. Esta idea implica que la enseñanza se piensa y problematiza sistemáticamente en los tres ejes. Consecuentemente la evaluación también se debe pensar en la relación sistemática de los tres ejes. No se puede pensar la enseñanza solo en el eje del saber o en el eje del poder o en el eje ético; tampoco puede ser pensada así la evaluación, ambas cosas hay que pensarlas en su relación sistemática. Entonces, ¿cuándo podemos encontrar un indicador sobre el saber? Cuando en la práctica encontramos una relación sistemática en los tres ejes: saber, poder, ética. Es decir, cuando la práctica presenta una sistematicidad en el saber, un saber que permite relacionarse con los otros y una ética que posibilita analizar el saber y la relación con los otros; todo esto a su vez articulado a las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar. No se trata, por ejemplo en un deporte de equipo, ejecutar correctamente las técnicas o ser sumamente habilidoso y desatender las estrategias de equipo. Tampoco se trata de tener una actitud o predisposición a jugar una práctica deportiva sino se trabaja sobre el saber de las técnicas y los aspectos estratégicos que habilitan a problematizar la sistematicidad en los tres ejes. Tampoco se trata de relacionarse con los otros por un hecho de amistad o por el abuso de la fuerza o cualquier otro motivo, en la relación con los demás media el saber de las técnicas y

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/

cómo pensamos su ejecución con los otros. Entonces, la enseñanza y evaluación de la Educación Corporal no busca conocer al alumno y medir su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que busca problematizar las formas de racionalidad que una práctica presenta y ponerla a prueba en una relación sistemática sobre tres ejes: saber, poder, ética; relación que indica la articulación del saber con una práctica.

Bibliografía

Blázquez Sánchez, D. (1998). Evaluar en Educación Física. Barcelona: Inde.

Díaz Barriga, A. (1994). "Una polémica en relación al examen". En: Biblioteca Digital de la OEI, Revista Iberoamericana de Educación, Número 5 Calidad de la Educación. Mayo-Agosto 1994. Disponible en http://www.oei.es/oeivirt/rie05a05.htm Acceso 18 de agosto de 2016.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana. 1983.

Foucault, M. (1996). ¿Qué es la Ilustración? Madrid: Ediciones de la Piqueta.

----------, (2002). "Los medios del buen encuzamiento". En: Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (1986). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid: Ediciones Morata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019
ISSN 1853-7316 - http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/