

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Hacia una evaluación socializadora en el aula

Beder Bocanegra Vilcamango¹

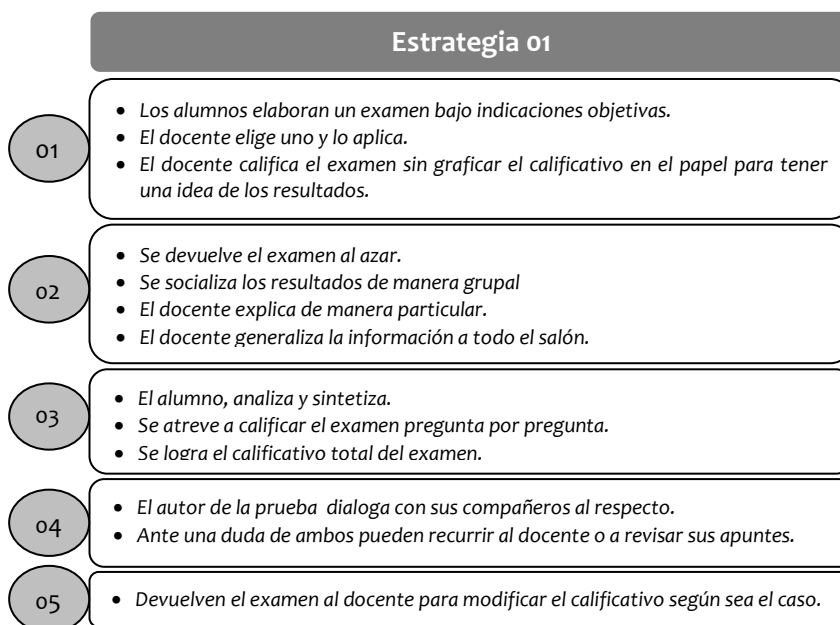
¹ Universidad Privada Juan Mejía Baca. Lambayeque-Perú. bbocanegra@umb.edu.pe

1. ESCENARIOS PARA LA FUNCIONALIDAD DE LA ESTRATEGIA

1.1. LA ESTRATEGIA EN EL AULA

Al empezar este tema consideramos conveniente precisar que el contenido que vamos a presentar tiene su origen en el libro titulado “coevaluación y autoevaluación, aportes para un modelo de evaluación”, libro que logró dos ediciones, de este trabajo se ha logrado mejorar el tema de las estrategias como una necesidad de profundizar la propuesta, por ello, todo lo que a continuación se ofrece tiene la posibilidad de comprender la naturaleza de las estrategias para evaluar desde la perspectiva de la valoración de las preguntas y el entorno de la socialización.

Mucho se ha conversado sobre la naturaleza de la estrategia, al igual que la competencia no nos tocará nuestra atención para considerarla materia de discusión. Lo que sí nos compromete es el hecho de lo que proponemos como estrategia, asumimos una serie de elementos que los iremos presentando a lo largo de este trabajo. En primer término caracterizaremos el aula como escenario para el desarrollo de las estrategias, cuando pensamos en el aula estamos pensando en las relaciones que en ella se establecen en la perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza. Veamos la primera estrategia.



En el primer procedimiento los alumnos se someten a las indicaciones previas del docente, se trata de una tarea sencilla, socializar las indicaciones siempre es una barrera de comunicación para los alumnos. Es una novedad que los alumnos elaboren preguntas, se inquietan mucho, desean saber quién contestará las preguntas. Los alumnos pueden ayudarse de material bibliográfico básico, contando con los elementos básicos aparentemente es sencillo, en realidad ellos se someten a un fuerte ejercicio académico, veamos lo que se ha podido observar:

- *Leen reiteradas veces la misma información.*
- *Preguntan al docente para sondear el avance de su trabajo.*
- *Normalmente plantean preguntas de nivel literal.*

- *Casi el 80% selecciona los conceptos sobre los cuales se elabora la pregunta.*
- *En una sesión de 90 minutos, casi 50 minutos lo dedican a la lectura del material bibliográfico.*
- *Actúan relajados, no perciben ninguna presión, no consideran que sea un examen.*
- *Uno o dos alumnos no terminan la totalidad de preguntas.*

Todo este procedimiento sencillo y de desarrollo temporal (después de cada trimestre, unidad, semana, etc.) tiende a desarrollar estrategias cognitivas como el análisis y la síntesis, tratamos de identificarlos como ejercicios que están permanentemente en proceso. Desarrollar esta estrategia dentro del aula se convierte en una gran experiencia de aprendizaje, cada lectura genera una nueva comprensión, cada pregunta es una incesante actividad de comprobación. La comparación de la pregunta con la posible alternativa correcta demanda una serie de ideas que circundan entre la afirmación y la negación. El aula es un verdadero espacio no solo para preguntar, sirve para dialogar, intercambiar preguntas, oír opiniones, comparar preguntas y por qué no decirlo sirve también para especular de lo bueno y de lo malo. El aula se organiza sin la ayuda del docente, se genera un clima de trabajo muy dinámico, aquí se requiere de todos los alumnos, no existen monitores, coordinadores, jefes, todos son iguales. El docente tiene mucha actividad para resolver las preguntas sobre las preguntas.

Las condiciones emocionales mejoran notablemente, se influye en la autoestima del alumno de manera preponderante en términos de: *seguridad, confianza en sí mismo, disciplina, identidad con el área y con el docente*, los resultados harán posible comprender que el docente no *jala y es dinámico* y no tiene actitudes de reproche ante una nota desaprobatória. El siguiente proceso es más interesante, los alumnos ignoran la actividad, se ha escogido el mejor examen, esta valoración se basa en la calidad de las preguntas. Se aplica el examen, el docente puede decidir que el autor o los autores de la prueba no participen de este proceso. Los alumnos resuelven el examen, muchos de ellos habrán socializado algunas preguntas, regularmente no encontramos preguntas complejas, el aula es nuevamente un espacio para contestar las preguntas del o los compañeros. Este procedimiento toma menos tiempo que el anterior, se procede a calificar la prueba, no se consigna el calificativo, se coloca signos especiales para no delatar la nota.

En una siguiente sesión el autor o los autores intercambian su experiencia con los alumnos que contestaron el examen, los estudiantes trabajan conforme lo consideran, se pueden reunir o trabajar individualmente, se atreven a calificar el examen, evidentemente el examen no es suyo, lo hacen pregunta por pregunta, las dudas las comparten con el autor o los autores, buscan y defienden los argumentos, el evaluador y evaluado juegan a los argumentos tanto de la pregunta como de la respuesta, el autor o los autores recorren el salón, cada quien se preocupa por saber dónde está su prueba. Este tipo de actividad mantiene el salón muy dinámico, todos participan, todos colaboran, cada quien argumenta la respuesta, alguien es muy severo con las preguntas, las critica por ser muy simples, todos comparten el contenido, niegan, afirman, dudan, precisan, aclaran, acuden a la fuente, acuden al docente, tratan de solucionarlo todo, finalmente muy temerosos colocan la nota.

El aula es un verdadero laboratorio para identificar todo lo que deseamos identificar, descubrimos que cada individuo ofrece una gran oportunidad para el aprendizaje, es una gran oportunidad para identificar muchas habilidades, identificamos destrezas, comprobamos que muchos de ellos son muy creativos para elaborar preguntas. También se descubre que muchos no han entendido absolutamente nada.

Cuando los escolares reciben el calificativo tratan de comprender las coincidencias con el calificativo del docente, el 76% de ellos descubre que ha calificado igual que el docente, el autor o los autores refuerzan su ejercicio. Aquí no pretendemos que los escolares califiquen igual que los docentes, solo explica que las estrategias cognitivas han conducido a las mismas conclusiones, los argumentos se consolidan en dos dimensiones: 1) el sentido, el enfoque y el propósito de la pregunta y 2) las relaciones entre las alternativas. El planteamiento de las deducciones a partir de la valoración de las alternativas, la identificación de los distractores frente a la respuesta correcta y la identificación de la ambigüedad entre las alternativas. Estas evidencias ayudan mucho a comprender la naturaleza de la coevaluación, es una estrategia muy dinámica, no pretendemos describirla o explicarla para configurar su utilidad dentro del aula, solo pretendemos naturalizar el aula como un espacio para aprender y por ello entendemos que aprender es desarrollar estrategias cognitivas de las cuales somos conscientes al momento de evaluar, pues verá en el docente a una persona que *no jala* y es *divertido*; que no es *malo* y no tiene actitudes de reproche ante una nota desaprobatória.

En la primera dimensión encontramos que al menos 03 preguntas de 10 se plantean con cierta inseguridad, el autor de la prueba pretende que las respuestas sean confirmadas cuando se contesta el examen, no se puede censurar la duda del autor, elaborar una prueba abre posibilidades para desarrollar estrategias cognitivas.

Después de aplicar la estrategia, como es costumbre, dialogamos sobre el asunto y de alguna manera encaramos los comentarios, como estrategia innovadora parece importante, no siempre se tiene la oportunidad de elaborar preguntas, sobre todo si sabemos que no existe una cultura evaluativa, menos se podría pensar que los escolares o universitarios podrían elaborar sus propias preguntas, sin embargo, la valoración es positiva, todos están de acuerdo con la estrategia sin importar los resultados, se contrasta que mediante los exámenes siempre hay un calificativo promedio que de alguna manera dice mucho de los alumnos, cuando se les pide que elaboran preguntas corren el riesgo de bajar en sus calificados, el aprendizaje en este caso valora que las prácticas evaluativas anteriores a la estrategia no ofrecen datos reales, solo es responder preguntas que no es lo mismo que elaborarlas. Estas reflexiones son importantes, descubrir que una prueba objetiva no nos indica mucho en términos cualitativos pensamos que elaborar una prueba con las condiciones planteadas en la estrategia es importante si queremos que los individuos tengan la oportunidad de vivir algunas experiencias y autovalorarse o descubrir el sentido relativo de los resultados.

1.2. LAS ACTITUDES PARA LAS ESTRATEGIAS

Hemos sido precisos frente al contexto de las estrategias cognitivas como elementos propios de las competencias, hemos sostenido que la idea de competencia para los escolares es todavía insostenible en el sentido que las actitudes no son constructos que demandan conceptos, las actitudes se

desarrollan corporativamente y se deben desarrollar dentro del aula. Para ello debemos comprender que la naturaleza de las actitudes se asocia al tipo de crianza, al modelo de familia, al contexto social, los individuos deben sentir que su aprendizaje debe darse donde corresponde. No existe otra posibilidad, el aula es para aprender, es para desarrollarse actitudinalmente. En páginas anteriores dijimos que no somos capaces de influir en los escolares, pues la evaluación se presta para ello mediante la estrategia, es preciso reconocer que el desarrollo de las actitudes depende mucho de los niveles de motivación tanto de los docentes como de los escolares.

Todas las formas de motivación depende mucho de las condiciones en que se desarrollen, nuestra naturaleza está condicionada a las recompensas, el esfuerzo desplegado se tiene que valorar con algunas recompensas, los individuos tenemos siempre la idea de ser recompensados hasta por un sentido de justicia. Esta posibilidad es remota, bastaría saber si una persona puede comprometerse, vincularse, relacionarse si está desmotivada, esta forma de comprender nuestras actitudes frente a situaciones nuevas nos indica que el cultivo de la motivación es importante, en estos tiempos cuál sería la motivación de un docente para encarar la función creativamente, cuál sería la motivación de los escolares para contestar preguntas. La motivación es un conjunto de actitudes que predisponen a las personas, esta predisposición no juzga necesariamente la naturaleza de la recompensa, se está motivado para algo, se está motivado siempre, quiere decir que un individuo puede estar muy atento a todo pero finalmente él y solo él sabe qué importancia tiene la clase para él, aún cuando sea el individuo quien demuestra la mayor concentración a la clase será él y solo él quien seleccione lo que le importa, este comportamiento depende mucho de la motivación.

La motivación es una categoría que está antes, durante y después de la manifestación de las actitudes. Ninguna persona puede negarse al interés o a la simple curiosidad por algo. El desarrollo de las motivaciones tiene su origen en las necesidades, todas las personas tenemos necesidades de diversa naturaleza consideremos el siguiente aporte:

Ciertos filósofos que compilaban en forma inverosímil extensas listas de necesidades, en la década de 1920, el psicólogo experimentalista estadounidense Watson las redujo a tres: hambre (y sed), miedo y amor. [...] las necesidades humanas –en su mayoría, si no en su totalidad- están condicionadas por las necesidades psicológicas de base [...] la observación de situaciones extremas, tales como el canibalismo –entre víctimas de un accidente de avión o en el ejército napoleónico durante una retirada de Rusia- demuestra claramente que las “necesidades humanas” son aprendidas y pueden ser desaprendidas en condiciones extremas (Liuey 2006:14).

La relaciones entre la necesidad y la motivación, según Watson, se reducen solo a tres, no es una limitación, si nuestro organismo funciona bajo estas tres condiciones no tendríamos que ignorarlas, asumirlas sería un gran esfuerzo, sobre la primera necesidad la escuela o la universidad no soluciona el problema del hambre o en todo caso la necesidad básica de alimentarse, consideramos que la escuela deteriora los hábitos, genera nuevos hábitos alimenticios, por lo tanto, encontramos que la escuela contribuye poco con el tema. El miedo es una demostración muy común de las personas, condiciona mucho nuestras actuaciones, cada actuación nos lleva al éxito o al fracaso, lo curioso es que siempre hay explicaciones para ello.

Resolver una prueba es un verdadero sacrificio, acudimos siempre con el temor de no lograr un buen calificación, algunos se atreven osadamente a preguntar cuándo sería la “*recuperación*”, en realidad nos hemos acostumbrado a generar miedo mediante la evaluación, asumimos que tenemos plena autoridad frente a los alumnos. El miedo como una necesidad clasificada por Watson da origen a patrones sociales nada agradables, genera ciertos condicionamientos, las personas no pueden atreverse a desarrollar algo más complejo, el miedo nos conduce a la represión, este escenario se fortalece con el verticalismo de la evaluación. La estrategia 01 brinda espacios para desmitificar la relación que se ha establecido entre el temor y el rigor de la prueba. El amor es un atributo de nuestro comportamiento que está muy lejos del cultivo en las aulas, las relaciones humanas dentro del aula son tirantes en extremos, no siempre tenemos la posibilidad de mostrar este sentimiento como un acto natural, cada manifiesto nutre los prejuicios, cada expresión de amor tiene más de una interpretación.

Lo que hemos aprendido durante vida escolar se prolonga en la universidad, se fortalece, logra una fuerte cimentación conceptual que hace posible cerrarnos a otras posibilidades. Estar acostumbrado solo a contestar preguntas hace daño, esta costumbre también ha generado otras como la “*convivencia con el miedo*”. Romper esta linealidad arbitraria tiene un costo en los esquemas mentales de los docentes, once años contestando preguntas para seguir otros cinco nos hace víctimas de formas poco desarrolladoras de estrategias, no concebimos que las estrategias sean las únicas, solo buscamos ofrecer nuevas perspectivas que haga posible reemprender algo que hemos dejado de hacer por mucho tiempo.

Finalmente, no pretendemos precisar cuáles son las actitudes a desarrollar, tampoco el número de ellas, sí consideramos importante que el proceso de evaluación debe ser una oportunidad para la muestra de actitudes docentes, el conocimiento no lo es todo, no sirve de mucho saber cuáles son las actitudes ideales para un maestro innovador, tampoco sirve señalarlas siempre como una mecanismo de aprehensión, asumimos que los docentes debemos mostrar nuestras actitudes en el proceso de evaluación considerando algunas formas creativas.

1.3. EL CONOCIMIENTO EN LA ESTRATEGIA

Se trata de otro componente concomitante con las estrategias que tratamos de comprender como un factor discutible para el desarrollo de estrategias cognitivas. Me decían en los pasillos de la universidad que “*si una persona no ha leído no puede elaborar preguntas*”, una deducción cuya lógica resulta un encargo para los evaluadores de preguntas. Esta deducción no se aleja de la verdad, por eso los escolares y universitarios se toman más del tiempo recomendado, normalmente podemos presumir que se pueden elaborar 10 preguntas objetivas, cada una con cinco alternativas en 90 minutos; los universitarios no llegan ni siquiera a elaborar cinco, ellos acusan que el problema no es la pregunta, la pregunta puede ser sencilla, puede ser compleja; el problema está en las alternativas, una pregunta: *interesante, importante, compleja, “bonita*”, etc. (como suelen decir ellos) puede perder el valor como pregunta debido a la inadecuada relación de las alternativas entre sí y frente a la pregunta.

Si sostenemos que una persona que no lee no puede elaborar preguntas, valdría la pena precisar desde nuestra perspectiva que esta limitación está en la comprensión de información, la comprensión de información es conocimiento, una persona que comprende y operativiza está desarrollando su conocimiento, está

adquiriendo conocimiento, está contrastando conocimiento. En ambas orillas el conocimiento está presente, no podemos negar su existencia, el procesamiento del conocimiento depende de muchos patrones culturales, personales y sociales muy ligados a las actitudes, cada individuo fija su atención en cierto tipo de conocimiento, la naturaleza del conocimiento determina ciertas actitudes, enfrentar el conocimiento del docente requiere pensar como él, no necesariamente se corresponde con la correcta comprensión de la información, no siempre el docente piensa como el alumno, es difícil que los docentes se pongan en el lugar de los alumnos, el proceso de evaluación es arbitrario se ha hecho costumbre que los estudiantes respondan lo que arbitrariamente se ha seleccionado como pregunta. La *versatilidad*, la *elasticidad*, la *diversidad*, la *complejidad*, las *relaciones*, las *analogías*, etc. del conocimiento ofrecen muchas posibilidades para comprender los propósitos del conocimiento cuando se manipula en el proceso de evaluación, en este caso procuramos que la manipulación sea una forma de aprender.

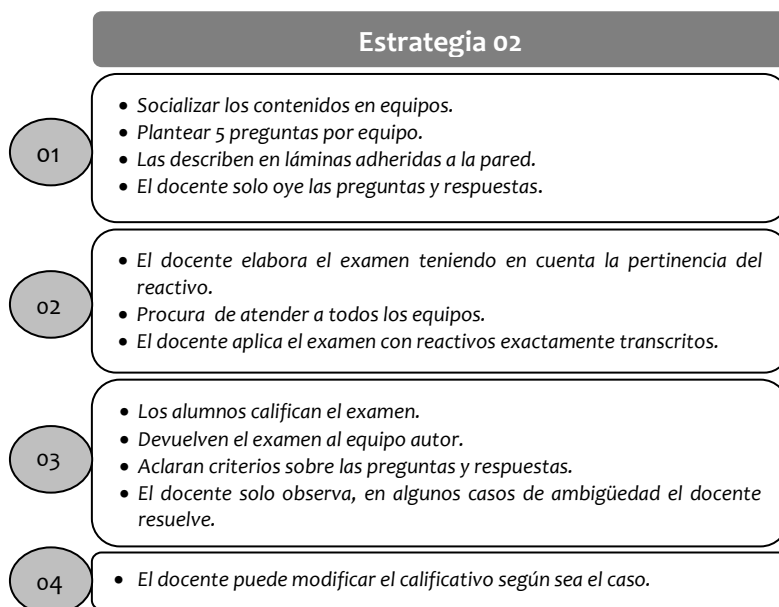
La fijación del conocimiento, la disposición de la información es arbitraria en todo sentido, no siempre los individuos valoran el conocimiento dado por el docente, los docentes no se hacen problema con el conocimiento, seleccionan lo que creen conveniente, lo que piensan que puede ser útil, las características del conocimiento en función de su pertinencia y utilidad genera una proyección con la finalidad de crear la sensación de que el conocimiento puede ser útil en "*algún momento*", ese momento ya no lo vive el docente, el individuo lo vivirá en la universidad, o en actividades nada equivalentes a los propósitos de la educación secundaria en el mejor de los casos. Las proyecciones ayudan a desarrollar estrategias cognitivas o de aprendizaje, el contexto no ayuda, proyectar la utilidad del conocimiento no ayuda en el sentido de que se pone en juego la pertinencia en función de la necesidad de los escolares. Las personas se conducen por intereses propios creados en sus necesidades, esta contradicción hallada siempre en las prácticas de enseñanza y de evaluación nos hace pensar que el poder del conocimiento es fuerte tanto para el docente como para el alumno.

1.4. LA ESTRATEGIA CENTRADA EN EL SABER SER

Cada una de estas estrategias puede variar, depende de la creatividad del docente. Este ejercicio exige que el docente pueda plantear ciertas condiciones en las que se manifiesta más de una habilidad. La práctica de la evaluación considerando la participación democrática de los alumnos permite que éstos puedan construir su libertad, valorar las indicaciones, hacerse notar que son capaces de *hacer preguntas*, cuestionarlas y comprenderlas con la finalidad de mejorar el aprendizaje es importante. El sentido democrático de este proceso privilegia la participación de los alumnos, tienen la ocasión de plantear preguntas y compartirlas. El hecho de participar en este proceso permite caracterizar el rol de los alumnos desde una perspectiva diferente, es decir experimentar el proceso de "*saber hacer preguntas*".

Las capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, valores que sirven para saber "*saber hacer preguntas*" tiene implícito que los alumnos tienen que saber cierto tipo de contenidos. En este proceso siempre se identifica que cuando se plantea preguntas no siempre se conocen las respuestas lo que ocasiona una necesidad de buscarlas, sin embargo, según las condiciones que el docente pueda plantear no se encuentran las respuestas debido a que se trabaja con el nivel inferencial.

La vivencia de los alumnos al plantearse sus propias preguntas es un hecho que caracteriza situaciones de mejor participación y sobre todo se actúa democráticamente, lo que se vive al interior de cada equipo de trabajo es la búsqueda de la mejor pregunta, es saber quién comete menos errores, quién plantea la pregunta más difícil o la más fácil. Para este proceso siempre se utiliza la misma información, por lo tanto, siempre habrá una misma lectura y casi las mismas preguntas, sin embargo se rescata que para plantearlas “*la cuestión interpretativa*” es muy importante, veamos ahora la segunda estrategia.



El conjunto de experiencias en el aula y el conocimiento se suman a las actitudes que se desarrollan con normalidad, son elementos muy propios para implementar un conjunto de estrategias. El *saber ser* en situaciones complejas no es fácil, en la medida que los estudiantes tengan presión para realizar la tarea surgen actitudes muy relacionadas con la naturaleza de su temperamento, de su carácter, de su forma de ser, no sería nada raro encontrar que algunos estudiantes respondan mejor a la presión, ello no quiere decir que siempre tiene que ser de este modo. A decir de Alain Lieury la existencia de la motivación intrínseca es solo una forma de dejar precedencia de quién es la persona actitudinalmente, la motivación extrínseca siempre es el motor para hacer las actividades dentro de aula, este ejercicio no cuenta que las actitudes no siempre predisponen a las personas para el trabajo adecuado lo cual quiere decir que las personas ofrecerán limitaciones muy propias del saber ser como estudiante.

Esta forma de comportarse nos ofrece muchas posibilidades para el trabajo en equipo, dijimos que nuestra experiencia ha sido con aulas muy numerosas, en este sentido no cambia nada la perspectiva para trabajar en equipo mediante la socialización. Los equipos que pueden constituirse tendrán las mismas características que cualquier otro equipo. Cuesta mucho socializar dentro del equipo debido a que las actitudes no son las mismas, todos los integrantes no tienen las mismas actitudes para encarar el trabajo en equipo, precisamente de eso se trata, encontrar la diferencia en las actitudes ayuda mucho a reflexionar sobre el particular.

Saber ser dentro de un equipo de trabajo no implica imponerse dado que se sospecha tener el conocimiento suficiente, saber ser implica ser diáfano en el

pensamiento sin llegar a la torpeza, se puede influir de la manera más sencilla sobre los demás, también existe la posibilidad que los demás integrantes se dejen influenciar, esta situación pone en juego las actitudes de cada quien.

La organización de los equipos solo tiene sentido si existe la posibilidad de ir modelando las actitudes, por esta razón es importante que los equipos se consoliden con el paso del tiempo para luego enfrentar situaciones nuevas. Saber ser implica saber influenciar y dejarse influenciar, para hacer lo primero tengo herramientas como el *lenguaje, el conocimiento, los valores, los procesos, los esquemas, las habilidades*, etc. se juntan, se relacionan, se complementan para plantear argumentos propios y defender o bien la pregunta o la respuesta correcta. En la otra orilla los receptores ofrecen las mismas posibilidades, la colisión de los argumentos buscan la razón, la defensa de los argumentos se apoya en las actitudes. El saber ser muchas veces es una carta de presentación personal, nos juzgamos siempre a partir de nuestros actos, éstos no siempre dicen lo mejor de nosotros de tal manera que las actitudes dentro del equipo o fuera de él tienen naturaleza diferente, la diferencia nos hace también caracteriza.

La *estrategia, la actitud, el conocimiento y el saber ser* forman parte del escenario del aula, estos elementos configuran una característica, el dinamismo de la estrategia no solo promueve el desarrollo del conocimiento, descubrir nuestros comportamientos frente a los demás nos permite *ser*. Las relaciones que se pueden establecer entre estos componentes del aula solo se juntan al término de cada unidad, bimestre o ciclo de estudios. No se requiere estar trabajando las estrategias permanentemente.

1.5. DE LA MOTIVACIÓN A LA AUTOMOTIVACIÓN

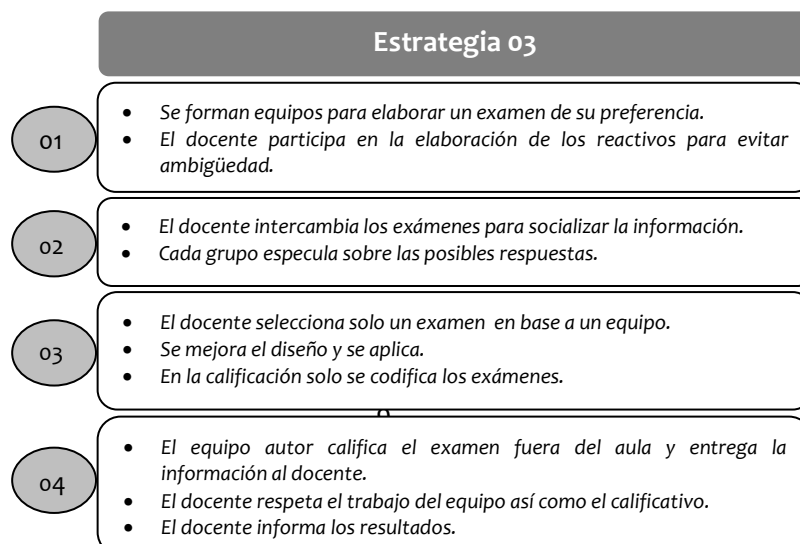
Hablábamos de las formas de motivación con las que podemos trabajar dentro del aula, de cierto modo somos responsables de los resultados, sabemos que podemos motivar y desmotivar, nuestro ímpetu no siempre es el más adecuado para ser motivadores de verdad. Antes de pensar en la posibilidad de ser motivadores pensemos cuán motivados estamos los docentes para motivar a los estudiantes, qué motivaciones tienen los docentes para ser motivadores, cómo encarar la motivación como un factor influyente en la vida de las personas en edad escolar. Los estudios sobre el particular dan cuenta del comportamiento de los animales frente a los seres humanos, los procesos de estimulación son infinitos y variados, se estimula el apetito, se estimulan las hormonas, se estimula a los campesinos con algunos créditos, se estimulan a los docentes con algunos aumentos, se estimula a los docentes con importantes cursos de capacitación, etc. encontramos que las formas de estimulación tienen un propósito vinculado a mejorar las condiciones de vida, las estimulaciones están en función de las necesidades humanas, no siempre esta lógica es funcional cuando hablamos de estimulación para el estudio, en nuestra forma de ver las prácticas pedagógicas encontramos una palabra muy común, muy trivial, muy usual y muy requerida que termina siendo siempre la palabra para motivar dentro del aula.

Si bien la motivación puede ser un recurso para convencer no lo es en su verdadero propósito, en realidad solo es una forma de comunicación tan rutinaria que cualquier mensaje es solo un consejo con sentido común orientado a mejorar sobre todo si se comete una falta, se discute mucho que vivimos dentro de una sociedad sin valores, otros dicen que tenemos valores deteriorados, otros dicen que cada quien tiene sus valores, etc. esta pluralidad solo hace posible que los docentes no tengamos la posibilidad natural de motivar, pensamos que un

docente debe ser un motivador por naturaleza, pensamos que un docente debe mostrar la capacidad suficiente para motivar, de eso no dudamos.

El fortalecimiento de la motivación en las personas depende mucho de los propósitos para los cuales se ha concebido, en este caso consideramos que una motivación es tal si genera en la persona la capacidad suficiente para automotivarse. Este tránsito solo depende de la calidad de la motivación, entendemos que éste depende de muchos elementos, uno de ellos reposa en nuestra responsabilidad, si los escolares o universitarios ofrecen limitaciones queda en nosotros la posibilidad de influir en ellos, sobreponerse a los problemas es una forma de sobrevivir en y fuera del aula, muchos de nosotros no sabemos cómo encarar una situación de incertidumbre, es más, ni siquiera pensamos en ello. Todas las vivencias forman parte de un conjunto de experiencias que motivan o desmotivan, los docentes somos parte de la experiencia del estudiante, ellos también lo son para los docentes, este vaivén de situaciones debe estar bajo el control del docente, encarar el proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de las estrategias implica obligatoriamente comprender que la motivación es *una fuerza que estimula, sostiene y dirige la conducta hacia una meta* (Pintrich, y Schunk, 2002). Cómo podríamos entender que un estudiante tiene metas, cuál es la meta de un universitario, cuál es la meta de un niño, cuál es la meta del docente, etc. muchas cuestiones podemos mencionar, comprenderemos que resulta complicado ir más allá para explicar que una persona motivada tiene la fuerza suficiente para encarar adversidades, al definirla como una fuerza que orienta nuestra conducta y ésta nos conduce al logro de una meta, quiere decir que la motivación no queda en el discurso que privilegia las buenas recomendaciones pedagógicas, qué fuerza tienen los estudiantes en época escolar, cómo esa fuerza se prolonga en la vida universitaria.

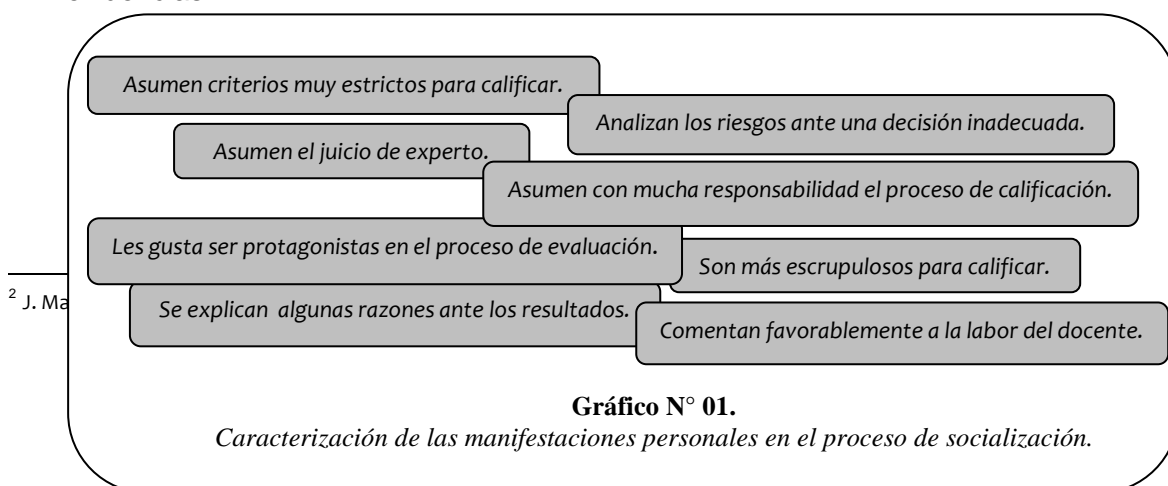
Cada individuo configura sus necesidades, aspiraciones y metas, las proyecta, las asume, las expresa y se preocupa por su logro, esto es la conducta individual. De donde provenga la motivación, un docente lo puede lograr cuando es el reflejo para sus estudiantes, cuando logra el reconocimiento de la sociedad lo que hace que la motivación sea extrínseca. La motivación se asocia mucho a los valores individuales y colectivos, así unos se motivan para dar el examen porque se sienten seguros, otros encuentran motivaciones para no ir a clases, unos se motivan para aprender porque piensan que es lo mejor, otros consideran que solamente deben aprobar el curso, el resto es insignificante. Definitivamente, la motivación como recurso implícito para mejorar el proceso de aprendizaje es un tema discutible en virtud de lo que significa la enseñanza y aprendizaje mediante elaboración de preguntas, consideramos que las estrategias presentan una perspectiva diferente de comprender los tipos de aprendizajes, veamos la tercera estrategia.



A diferencia de la estrategia anterior ésta es más rápida, el docente aplica el examen inmediatamente después de haber socializado las preguntas sin hacer cambios significativos. La participación de los alumnos permite valorar el ejercicio de “plantearse las preguntas” bajo condiciones establecidas, lo más importante es valorar la responsabilidad de los alumnos que calificarán el examen. Obviamente este proceso tiene mayores riesgos si el docente no confía en sus alumnos, después de todo los alumnos tampoco quieren perder la confianza de su profesor, de tal manera que hay intereses compartidos. Esta situación ha permitido caracterizar el papel de los alumnos evaluadores pues ellos son más rigurosos al calificar, juzgan demasiado los errores y procuran ser “muy exigentes” empleando criterios para calificar.

Cuando los alumnos son evaluadores de sus compañeros (coevaluación) se identifica que vivencian un proceso complejo de lectura y relectura de las respuestas, este proceso facilita el aprendizaje de los evaluadores desde la comprensión de otras perspectivas para contestar, los evaluadores encuentran otros enfoques en las respuestas que permite ampliar el panorama de los contenidos. Otra característica que he podido identificar en este proceso es que “*los alumnos evaluadores*” reflexionan mucho y tratan de explicarse qué sucede con los alumnos que han salido “jalados”, piensan mucho en ellos y caracterizan su papel como estudiante, las reflexiones les ha permitido plantear algunas recomendaciones al docente insinuando un *mecanismo de recuperación* cual fueran los resultados.

Como se hace evidente, la participación de los alumnos es importante, su intervención permite decir que la evaluación es participativa dentro del ejercicio de la libertad pero ejerciéndola democráticamente, el desarrollo de conceptos asociados a la evaluación democrática denota la necesidad de contrastar otras ideas en torno a evaluación. Como consecuencia de ello sus características tienen fuerte influencia, al respecto podemos caracterizar que las estrategias deben ser útiles para el proceso de aprendizaje, esta utilidad “*comprende las normas para que la evaluación sea formativa, oportuna e influyente. Esto exige que sus evaluadores se familiaricen con las audiencias, conozcan sus necesidades de información...*”², de hecho, la evaluación como proceso debe trascender, debe ser influyente en los alumnos, estas dos condiciones derivadas del sentido utilitario se evidencian en el sentido de determinar estilos y formas de evaluar para definir el sentido de la utilidad de la evaluación. El comportamiento se muestra del siguiente modo, veamos el gráfico N° 01 que caracteriza estas evidencias.



Las ocho evidencias demostradas explican cómo se va formando el tránsito de la motivación hacia la automotivación, tener seguridad de las cosas que se hace genera un comportamiento cuya madurez es importante, automotivarse es una reacción natural de las personas, esta reacción depende mucho de la motivación sin importar la naturaleza. El primer procedimiento de la estrategia N° 03 conduce motivaciones importantes, cada equipo desea quedar bien frente a todos, quedar bien implica no siempre una motivación pura, se pone en juego otros elementos ya discutidos, la cohesión de ideas y de argumentos alimenta el ego colectivo, para ser los mejores, asumen criterios muy propios para elaborar preguntas, sienten que cada equipo es mejor que otro, esta valoración es una respuesta tácita a las formas de automotivación, no importa si lo que se está haciendo está bien, lo importante es presentar el trabajo.

El segundo procedimiento genera dos dimensiones muy propias de las estrategias: 1) es un ejercicio que promueve la defensa de las preguntas desde una autovaloración positiva y 2) es un ejercicio que promueve la defensa del argumento de la respuesta correcta.

Recordemos que los estudiantes no siempre elaboran preguntas sabiendo la respuesta, se atreven a elaborar preguntas con ciertas dudas sobre la respuesta correcta, buscan la confirmación cuando intercambian los exámenes. La defensa de la pregunta es férrea, esta motivación para defender la pregunta solo juzga el valor configurado por el saber hacer, la seguridad que tienen los conduce a la defensa, los argumentos sobran, el desarrollo de la motivación adquiere una fuerza centrada en el cambio de actitud que determina la toma de decisiones sobre sí mismo y sobre el equipo, aun cuando la interpretación sea equivocada, cuando el argumento sea equivocado no deja de ser un ejercicio importante que explica que las personas pueden trasladarse de un forma de comportamiento (motivación) a otro, siendo este de mayor importancia (automotivación).

2. LAS ESTRATEGIAS EN FUNCIÓN DE LOS CRITERIOS PARA EVALUAR PREGUNTAS

Las estrategias planteadas hasta el momento juzgan mucho la participación de los estudiantes y el docente, sin querer demostrar que los docentes no tengan el mismo protagonismo, hasta el momento podemos pensar que una estrategia puede ser contundente para el proceso de aprendizaje, el planteamiento de los criterios es un ensayo en la perspectiva de un nuevo concepto de evaluación, pensamos que no es suficiente contestar preguntas arbitrariamente; consideramos que los estudiantes pueden desarrollar habilidades y capacidades solo cuando elaboran preguntas, para ello presentamos algunos criterios básicos.

2.1. EL SENTIDO DE LA PREGUNTA

Todas las preguntas tienen un *sentido* tanto para quien las elabora como para quien las contesta, el sentido no solo es una orientación del pensamiento del evaluador, el sentido de las preguntas también está vinculado a la pertinencia

como enunciado motivador, un enunciado que motiva genera muchas posibilidades para darle sentido al valor del conocimiento, en la medida que la motivación sea importante generará la posibilidad de valorar la pregunta como parte de la reconstrucción del conocimiento.

El sentido de una pregunta no es ajeno a la importancia del conocimiento, qué sentido tiene una pregunta que solo busca datos a nivel de literal, no negamos su importancia pero sí consideramos que existe otra posibilidad para juzgar la naturaleza de la pregunta como una proposición que genera necesidad y curiosidad sobre el mismo individuo, cuando se plantean preguntas se vive una suerte de que quien las conteste satisfaga una inquietud basada en la manipulación del conocimiento, a muchos nos gusta evaluar por el simple hecho de saber quién sabe más que el otro o simplemente por razones administrativas. Identificar el sentido de la pregunta permite valorar las implicancias que tiene sobre el conocimiento y cómo el conocimiento ha sido asimilado de tal manera que la respuesta no solo satisfaga el verticalismo del docente sino que se demuestra que el conocimiento está al servicio del desarrollo personal de quien contesta la pregunta. Veamos el ejemplo en el gráfico N°02.

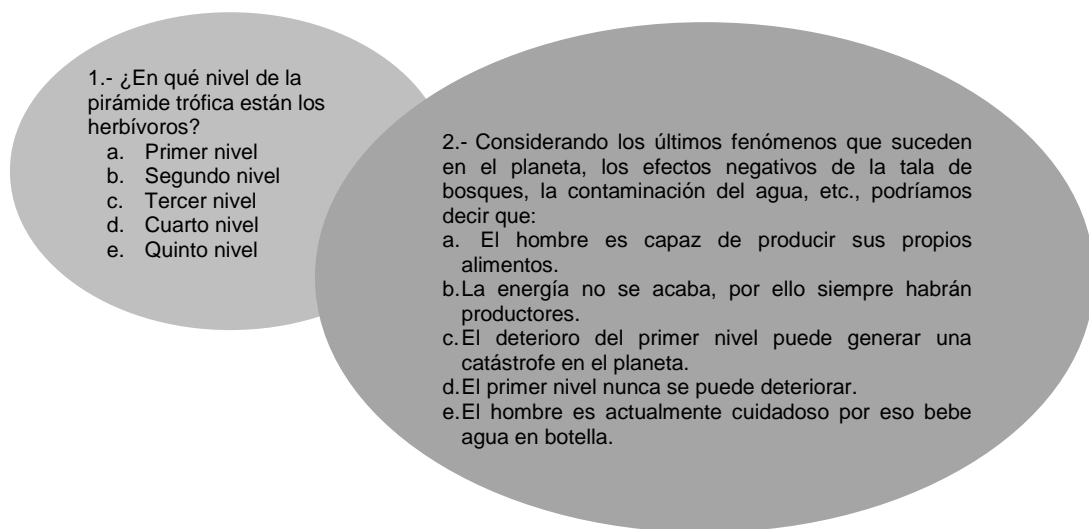


Gráfico N° 02.

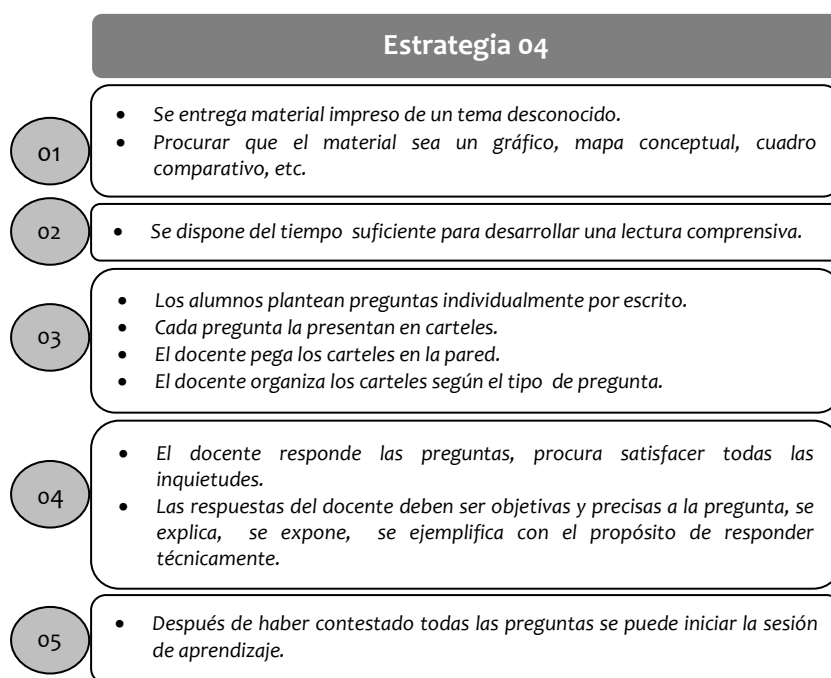
Notemos la diferencia, el sentido de la 2da pregunta exige un mejor análisis.

Las dos preguntas poseen el dominio del concepto, el conocimiento de los niveles está presente, se asume también que se sabe algo de los herbívoros, reconocemos las características de cada nivel, de tal manera que se supone que sabemos todo sobre la pirámide trófica, estos antecedentes son indicadores visibles para valorar la importancia de las preguntas para saber si los individuos “saben” o “no saben”, solo queda en este plano. La valoración del *sentido* de la pregunta empieza en el mismo enunciado, si bien atenta contra la extensión aclara la idea como pregunta que tiene sentido cuando se contesta analíticamente.

El *sentido* de la pregunta trasciende en la persona cuando descubre la utilidad de la misma, el conocimiento no está para almacenarlo, está para reconstruirlo, modificarlo, repensarlo, el sentido de la pregunta trasciende en el conocimiento reflexivo para saber su utilidad en función de la calidad de vida. Repensar el conocimiento es asumir una *actitud crítica* de lo que se está aprendiendo, ser crítico del mismo aprendizaje es asumir responsablemente que el conocimiento puede

ser útil para unos y no para otros, el sentido de la utilidad depende del sentido de las necesidades humanas, repensar el conocimiento es también un ejercicio intelectual orientado a la reflexión para valorar el conocimiento como elemento de desarrollo personal, no necesariamente por la cantidad de conocimiento sino por el sentido que tiene sobre las personas.

El *sentido* de la pregunta trasciende cuando genera un cambio de conducta que parte de razonamiento lógico, el ser humano no es ajeno a lo que implícitamente tiene la pirámide trófica, trascender en el ser humano implica obligatoriamente tomar conciencia a partir del conocimiento. *Describir, explicar, detallar* la pirámide trófica queda en el discurso didáctico del docente en el aula, somos parte de la cadena, nos sentimos muy superiores; no es tanto así, un omnívoro quizás tenga mejores posibilidades de vida que nosotros, ellos no se preocupan por el colesterol nosotros ni siquiera podemos discriminar los tipos de carne que contienen más o menos colesterol, jamás nadie nos dijo que la leche de camella tiene 40% menos de colesterol, tiene tres veces de vitamina C si se compara con la leche de vaca, estos datos no nos hacen más capaces que otros, no nos hacen mejores que otros dentro de la pirámide trófica, cuál es el sentido de la primera pregunta en comparación con la segunda, qué implica identificar el sentido en una pregunta, ¿cómo hacemos para que los individuos aprendan a elaborar preguntas con sentido? La respuesta está en la motivación del docente cuando desarrolla contenidos en el aula. Observemos a continuación la cuarta estrategia.



2.2. EL ENFOQUE DE LA PREGUNTA

Este segundo criterio presenta el tipo de saber que debe encarar el evaluado, a diferencia del sentido de la proposición el enfoque es un elemento que busca en el evaluado el dominio del saber integral basado en un contenido complementario e interdisciplinar. Según la estrategia N° 04, los estudiantes deben plantear preguntas en base a un gráfico, esta recomendación se hace con la finalidad de hacer notar el nivel de comprensión.

El contenido complementario disciplinar es el vínculo entre los diversos tipos de conocimientos y de contenidos. Este enfoque es importante porque los contenidos deben ser tratados interdisciplinariamente, el conocimiento no es único, el conocimiento no es individual, el conocimiento se asocia a otros y a otros en la medida que vayamos comprendiendo mejor las ideas.

Veamos el siguiente ejemplo (Bustamante 2008:263) en el gráfico N°03.

1. Marca verdadero (V) o falso (F), según corresponda:
Una persona puede adquirir una ITS:
- a) Al tener relaciones sexuales coitales con varias parejas. ()
 - b) En la primera relación sexual coital. ()
 - c) Al tomar agua del mismo vaso que una persona que tiene ITS. ()
 - d) Al tener relaciones sexuales coitales con alguien conocido(a) ()
 - e) Al tener relaciones sexuales no protegidas ()

Gráfico N° 03.

El planteamiento de la pregunta solo requiere evocar la respuesta correcta. El sentido de la pregunta se limita al uso del registro memorístico como el primer nivel de aprendizaje.

La pregunta seleccionada nos da la opción de comprender que se trata del manejo de información, ésta la podemos lograr leyendo, asistiendo a un taller o por cualquier otro medio, por lo visto la pregunta solo intenta que el evaluado nos exprese cuánto sabe al respecto, aquí no existe un enfoque en la pregunta, solo se trata de verificar si se ha comprendido la información, este tipo de pregunta es el más común, a lo largo de nuestra experiencia es fácil intuir que una persona puede contestar al azar asumiendo cierta irresponsabilidad frente a la información, veamos la segunda versión en el gráfico N°04.

- 2.- Ordena las respuestas según el nivel de importancia:
Contraer ITS implica:
- a) Desconocer el aporte del área de CTA. ()
 - b) Dañar a mi familia y a mi entorno. ()
 - c) Asumir un gasto innecesario. ()
 - d) Estar en riesgo posteriormente. ()
 - e) Tener problemas fisiológicos a futuro. ()

Gráfico N° 04.

El planteamiento de la pregunta requiere evocar la respuesta correcta en función del análisis de las alternativas. El sentido de la pregunta no se limita al uso del registro memorístico; requiere del análisis como estrategia cognitiva.

El enfoque de la pregunta pretende que el orden establecido como respuesta priorice ideas que tiene el evaluado, no se sabe cuál es el contexto del evaluado para poder contestar, si el contenido fue desarrollado en el área de ciencias es probable que la primera alternativa cobre importancia, si el contexto fue otra área es probable que la segunda alternativa tenga cierta prioridad, no discutimos sobre las prioridades, la alternativa A no tiene mayor relevancia, el proceso de comprensión y derivación de ideas están en torno a las cuatro últimas alternativas, cada alternativa nos da la posibilidad de comprender situaciones en diversos contextos, cada contexto se corresponde con un conjunto de ideas derivadas, cada alternativa proyecta una situación complicada, ubica al evaluado en una situación muy desfavorable no solo para él, en realidad los contextos de cada

alternativa tienen que ver con posibilidades, éstas se fundan en el conocimiento de un entorno muy personal, muy individual pero que el razonamiento frente a las alternativas es interdisciplinario, cada contexto se vincula a otros y así sucesivamente, la vinculación entre los contenidos es implícito, nace en la gestión del conocimiento, veamos el ejercicio de derivación de ideas, observemos el gráfico N°05

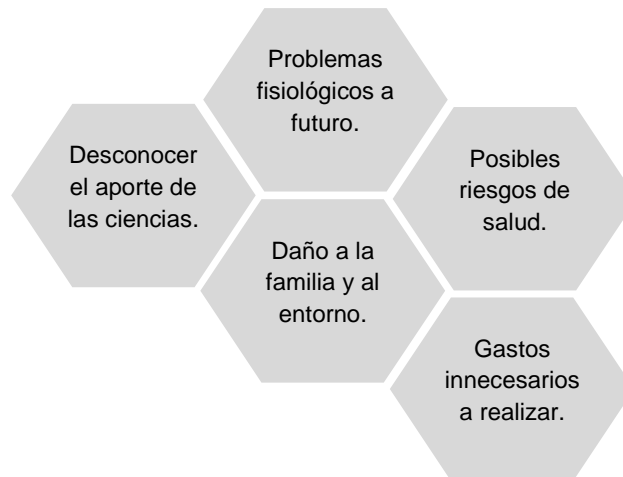


Gráfico N° 05.

El planteamiento de la pregunta orienta su sentido a la explicación de las alternativas. Cada alternativa se relaciona con los diversos contextos en los que se encuentra el individuo.

Muy lejos de ser alternativas está sobre todo el valor de una idea, como hemos podido comprender y demostrar que las alternativas nos ofrecen un enfoque diferente, el enfoque que hace posible comprender la dimensión, ninguna idea soslaya el concepto de ITS, tampoco sus efectos, estos elementos son implícitos en la pregunta y están en la misma condición en las personas que han comprendido. Este tipo de pregunta facilita que el evaluador deba tener una posición como emisor, debe configurar su condición frente al resto, debe ubicarse en el tiempo y en el espacio, debe provocar una reacción con razonamiento lógico donde no pierda protagonismo. Ninguna idea es mejor que otra, la valoración mediante el orden enjuicia la axiología de los individuos, seguramente habrán argumentos de peso que nos hagan reflexionar acerca del porqué la alternativa C sería mejor que la D.

La elaboración de preguntas (segunda versión) promueve el proceso de socialización de la información. Muchos preguntan porque no entienden lo que leen, otros preguntan como consecuencia de la valoración de la inferencia lograda. Como ejercicio complementario se puede indicar que las preguntas deben ser las más difíciles, sin pretender que sean “preguntas rebuscadas”. La sesión de aprendizaje tiene un contexto especial, las preguntas son las motivaciones de los alumnos, expresan la libertad para plantear preguntas cual sea la intención, incluso la intención del mensaje. Es una fuerte motivación para el desarrollo de la sesión de aprendizaje ya que parte de los intereses del alumno.

Consideramos que plantear preguntas es una motivación para los estudiantes porque su elaboración genera una expectativa importante, por un lado llegar a saber la respuesta del docente (el enfoque, el argumento, el concepto, etc.); por otra parte, comprobar la validez de la pregunta, saber si la pregunta reúne las condiciones exigidas, ambas posibilidades generan una motivación que encubre

una forma de aprendizaje, saber que se ha contestado bien una pregunta no es lo mismo que descubrir que se puede elaborar preguntas, contestar preguntas limita básicamente a recordar ideas y contrastarlas con las alternativas, elaborar preguntas no solo es el contraste del saber de las alternativas, es analizar y sintetizar muchas ideas.

2.3. EL PROPÓSITO DE LA PREGUNTA

Otra característica que podemos identificar en relación a la mejor respuesta es que no existe tal respuesta, un conjunto de preguntas de este tipo no buscan determinar la acumulación de conocimientos; buscan determinar la funcionalidad del conocimiento frente a una situación real, el razonamiento del *saber hacer* mediante la pregunta trasciende en el enfoque interdisciplinario del contenido. Elaborar una pregunta o un conjunto de preguntas que expliquen el saber hacer implica tres condiciones: 1) La idea del razonamiento lógico y el contexto real, 2) La idea de fijar el argumento en relación a las alternativas y 3) La idea de no encontrar una sola respuesta.

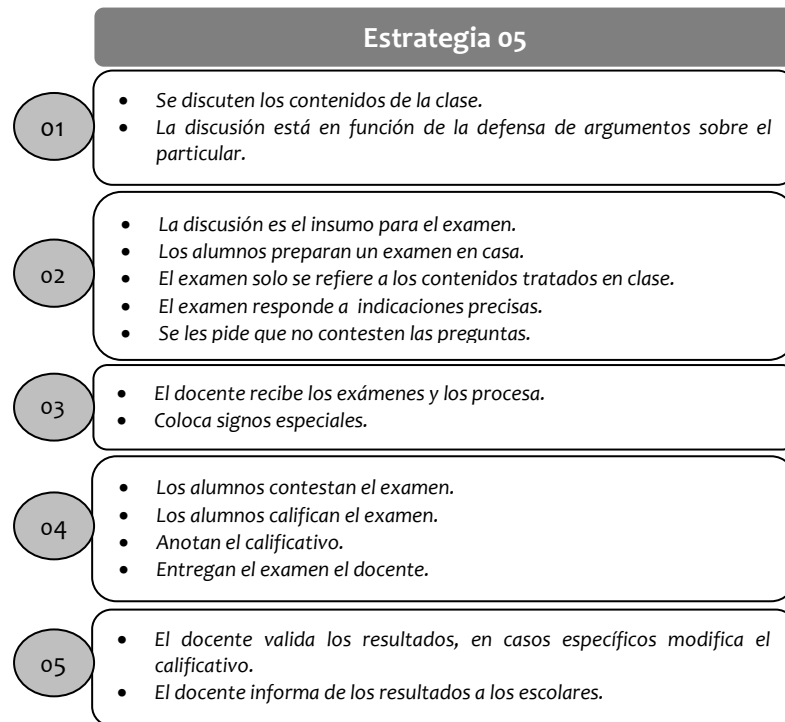
La primera condición que se plantea es la demostración del razonamiento lógico que el evaluador desarrolla con la finalidad provocar una motivación en el receptor, este nivel de comprensión se hace evidente no tanto en el sentido de la pregunta, se requiere valorar también las alternativas. El contexto real es un atributo importante que genera dinamismo en el evaluador. El razonamiento sobre situaciones reales es complicado debido a que no todos registramos las mismas experiencias, el contexto configura el conocimiento (completo, parcial, específico, general, etc.), cada individuo muestra conocimiento de algo hasta un límite. Esta intrincada tarea puede hacer que durante el examen el docente no ayude a comprender el contexto. Las relaciones entre el razonamiento y el contexto son elaboradas previamente, los constructos logrados pueden conducir a deducciones lógicas importantes que finalmente dan origen a la pregunta. La identificación de las relaciones es una gran tarea que solo demuestra el desarrollo de estrategias cognitivas.

La segunda condición se refiere a la selección y determinación del argumento implícito y explícito de las alternativas, el evaluador debe demostrar el saber hacer mediante la disposición de las alternativas, cada alternativa posee un argumento propio, el argumento se relaciona con otra alternativa, las relaciones semánticas, contextuales, lógicas, implícitas o explícitas juegan un papel fundamental para originar otro argumento que finalmente se relaciona con la pregunta.

Este ejercicio es complejo, requiere de mucha concentración para no dañar la pregunta, incluso es la parte más compleja, en algunos casos se puede identificar la alternativa correcta antes de elaborar la pregunta. El propósito que debe lograr la respuesta es el desarrollo de estrategias cognitivas en los evaluadores, recordemos que el saber hacer implica todo un conjunto de estrategias cognitivas tendientes al desarrollo de capacidades posteriores, no nos aventuramos a decir que se traten de competencias. Conocer la respuesta correcta antes de haber precisado, planteado, elaborado, etc. la pregunta es una forma de comprender que el proceso de comprensión ha sido importante, las relaciones establecidas entre lo pensado como pregunta y la respuesta correcta es el conjunto de estrategias cognitivas importantes. Una pregunta pensada (no escrita) en relación con la respuesta correcta determina que la deducción ha sido importante, ha sido clara, ha sido precisa, ha sido objetiva, ha sido determinada, ha sido, finalmente,

el producto del análisis y síntesis, la primera se ocupa de la valoración mental de la pregunta (ejercicio cognitivo) la segunda corresponde a la parte operativa del enunciado (ejercicio cognitivo) que facilita la comprensión sintética de la idea hecha pregunta. El vínculo entre la pregunta y la respuesta correcta se genera a partir de las deducciones, éstas son necesariamente ejercicios mentales que recrean el conocimiento buscando su utilidad.

La tercera condición es no encontrar una sola respuesta, existen preguntas con más de una alternativa correcta, es una forma tradicional de hacer compleja una pregunta, el juego con las alternativas es que todas tienen la misma posibilidad de ser la respuesta correcta, esta condición no restringe la capacidad de razonamiento; al contrario amplía el panorama para razonar con lógica, cada alternativa posee un contexto, una alternativa niega a otra alternativa, otra complementa a otra, dos se relacionan con una tercera, otra es más genérica que todas, una es continente y las otras son el contenido. Todo este juego solo se da entre las alternativas, no se juzga la pregunta. Este ejercicio no necesariamente se requiere de preguntas extensas con alternativas de la misma extensión. Se requiere de concentración, ésta tiene su origen en el nivel de comprensión, éste debe ser determinante para no buscar la respuesta correcta sino relacionarlas a todo nivel. Veamos la quinta estrategia.



En este caso la prueba se elabora fuera del aula, es una extraña actividad para los estudiantes, normalmente se solicita otro tipo de actividad. Elaborar una prueba fuera del aula tiene sus propios riesgos, en el caso de los escolares no es tan complicado debido a que piensan que las preguntas las contestará el docente. Las condiciones para esta estrategia son diferentes, para este caso se requiere solo del debate, cuando se discute un contenido referencial para encontrar argumentos de defensa de las ideas todos se concentran en los argumentos ajenos, en la medida que el debate se torna más complejo surge otro nivel de comprensión, se consideran ejemplos, analogías, experiencias, comparaciones; en resumen, el contexto se resalta enormemente.

Las estrategias planteadas hasta el momento no hacen más que explicar la verdadera naturaleza de la coevaluación como mecanismo socializador que parte del ejercicio de la libertad de los alumnos con participación activa y que otorga un matiz importante a la evaluación, al ser participativa lo es por excelencia democrática. Es importante caracterizar la evaluación como un proceso abierto que promueve el sentido de equidad entre los alumnos, es todo un privilegio sentirse evaluador como también debe ser una aspiración de los alumnos evaluados. Con esta estrategia se ha identificado un mayor esfuerzo de los alumnos, pues las preguntas han sido realmente un ejercicio de análisis, fue notorio el número de preguntas “de respuesta compleja”.

La complejidad de las preguntas se basa en las deducciones *logradas, debatidas, contextualizadas, analizadas, confirmadas, sinterizadas*, etc. cada deducción es un ejercicio intelectual importante, si bien puede ser subjetivo, muy breve, muy diverso el proceso de debate no quiere decir que cada individuo consiga elaborar ideas contextualizadas con los contenidos. Cada deducción es muy particular en su naturaleza, cada deducción corresponde a una realidad concreta, cada deducción se corresponde con un razonamiento lógico individual, el número de deducciones es una demostración del desarrollo de estrategias cognitivas.

BIBLIOGRAFIA

1. BUSTAMANTE, I. *Conversando con los y las adolescentes de estilos de vida saludables, sexualidad y prevención de TIS/VIH y SIDA*. Editorial CARE. Lima Perú. 2008. 313 páginas.
2. EGGEN, D. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Editorial. Fondo Cultura Económica. México. 2009. 505 páginas.
3. FLORES, O. *Evaluación pedagógica y cognición*. Editorial Mc GRAW-HILL. Colombia. 2000. 226 páginas.
4. LIEURY, A. *Motivación y éxito escolar*. Editorial. Fondo de Cultura Económica. Argentina. 2006. 113 páginas.
5. LOHMAN, C. *Ciencias sociales 1*. Editorial Santillana. Lima-Perú 2006. 262 páginas.
6. PARRA, E. *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza*. Ediciones UCSH. Chile. 2008. 250 páginas
7. SALINAS, D. *¡Mañana examen! la evaluación: entre la teoría y la realidad*. Editorial Graó. Barcelona. 2002. 124 páginas.