Rincón de la cultura

El vínculo inverso de la enseñanza

IRINA ARGÜELLES
Universidad Politécnica de Madrid

El curso del aprendizaje se regula en base
a un vínculo inverso, es decir, al control constante
o periódico de los resultados obtenidos
(Itelson, 1979:239) [1].

De entre mis lecturas relacionadas con la enseñanza, recuerdo, quizás porque me pareció muy exigente, lo que el Doctor en Ciencias Psicológicas Itelson (1979) pensaba que debía esperarse de un docente: "[...] un gran tacto, que combine una elevada exigencia, sensibilidad, sentido de la justicia, humanismo, optimismo, tenacidad, entereza y autodominio". El autor consideraba esta gran capacidad humana y profesional que denominaba "tacto pedagógico" imprescindible en la labor diaria del docente pero especialmente, en situaciones en las que se evaluaba el progreso de los alumnos. Según Itelson, la evaluación de los alumnos tiene importantes consecuencias; así, una evaluación correcta promovería el reconocimiento de los logros pero una evaluación inadecuada influiría negativamente sobre la disposición del alumno para estudiar. Teniendo en cuenta que el contexto en el que trabajaba el doctor era el desarrollo psíquico evolutivo y la enseñanza y la educación del niño y que el contexto en el que en adelante nos centraremos es la enseñanza de lenguas extranjeras, queda por resolver si es equiparable la responsabilidad que tienen unos y otros docentes en el proceso de enseñanza y evaluación.

[1] En PETROVSKI, A. (Comp.) (1979), *Psicología evolutiva y pedagógica,* Moscú, Editorial Progreso.

Centrándonos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, quizás sí es cierto que, sin llegar a extremos, para enseñar lenguas extranjeras dentro de los nuevos enfoques es importante que el profesor goce de una serie de cualidades personales que permitan crear un clima de confianza en el aula. Si bien es verdad que tradicionalmente el estudiante ha tenido un papel pasivo en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, en los últimos años y gracias a la investigación en lingüística aplicada, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha beneficiado del trabajo en equipo del profesor y los alumnos que ha propiciado el desarrollo de metodología concreta cuyo objetivo central es favorecer el aprendizaje. Desde una perspectiva humanística, este trabajo en equipo mejora aspectos como la responsabilidad, la organización, u otros más afectivos que se derivan de la negociación constante. Desde un punto de vista más centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua la idea de "participación activa" en la toma de decisiones sobre el planteamiento y desarrollo del curso implica una motivación mayor para aproximarse a las tareas diarias que se plantean en el aula.

Con respecto a la evaluación, se hace necesario reflexionar sobre cómo ésta encaja dentro de esa nueva visión de la relación entre profesor y alumno. La doble función de profesor y evaluador, examinador o calificador —según los casos— puede convertirse en un obstáculo para mantener ese clima de confianza en el aula; la perspectiva tradicional de la evaluación rompe necesariamente con la visión del profesor como "facilitador" del aprendizaje porque éste vuelve a adoptar y representar un papel de dominio sobre el estudiante.

En relación con ese doble papel —el profesor que ayuda y el profesor que examina— quiero detenerme en una reflexión que se basa en distintas experiencias docentes y de investigación personales y que se enmarca en un contexto que implica y exige mecanismos formales que den lugar a calificaciones. El contexto universitario que presento como ejemplo es sólo una de las posibles situaciones académicas en las que es obligatorio evaluar y también calificar. El objetivo concreto de esta muestra de trabajo es conciliar esos dos papeles del profesor —facilitador y examinador— de manera que se mantenga, dentro de lo posible, la relación de confianza entre profesor y alumnos de la que hablábamos. Esto será posible, en este caso, dadas unas circunstancias concretas que parten del trabajo de los docentes en equipo y del establecimiento de objetivos y criterios comunes.

Supongamos una asignatura de lengua extranjera —español, inglés, francés...— con una matriculación que permite la creación de varios grupos, impartidos por distintos profesores y profesoras. Como decía, los contenidos y los objetivos del curso están trabajados y claramente especificados y la evaluación es una única prueba final —puede incluirse también una segunda prueba de progreso mediado el curso que suponga la mitad del valor o un tanto por ciento concreto del resultado total junto con la prueba final—. El

diseño de la prueba, su aplicación y corrección corre a cargo del conjunto del profesorado que imparte la asignatura, es decir, todas las pruebas son iguales para los estudiantes de distintos grupos, todos los estudiantes se examinan al mismo tiempo y todo el profesorado participa en la corrección de los exámenes sin tener en cuenta los grupos originales.

El profesor o profesora anuncia tales circunstancias el primer día de clase y se auto asigna un papel que puede compararse al de un entrenador en deporte. Su misión es trabajar con el equipo atendiendo a las necesidades individuales y del grupo para prepararlos con un único objetivo: que todos y cada uno de los integrantes del grupo supere la prueba final. Recordemos que el profesor de un grupo concreto no es ni el único responsable del diseño de la prueba final ni la persona que se ocupará de corregirla.

Analicemos las implicaciones pedagógicas de este sistema de trabajo y evaluación. Partiendo de que es difícil encontrar un método perfecto, lo positivo de este planteamiento es que con esta actitud de disponibilidad y con el trabajo diario de colaboración y retroacción, se consigue crear y mantener ese clima de confianza entre el profesor y los alumnos. Evidentemente, en el día a día del aula, hay un seguimiento por parte del profesor que se enmarca dentro de una perspectiva pedagógica en la que enseñanza y evaluación están absolutamente ligadas. El profesor evalúa la actuación y el progreso de los alumnos a través de su trabajo diario o de pruebas informales; gracias a los debates, las entrevistas individuales o en grupo y la corrección del trabajo entre compañeros; está en disposición de hacer comentarios sobre la evolución particular del aprendizaje de cada uno de los alumnos, ofrece orientación sobre cómo mejorar ciertos aspectos, recomienda profundizar sobre otros y pone a su alcance estrategias y recursos. Estamos hablando de una evaluación formativa y continua del progreso del estudiante que no implica notas y que, por lo tanto, evita situaciones de conflicto entre los alumnos y el profesor o en el grupo.

Como el contexto particular que planteamos exige una entrega de notas oficiales para las actas del curso, se hace necesario aplicar también una evaluación sumativa. Una vez terminado el curso los alumnos se enfrentan a un examen final que consiste en un número de pruebas, directas o indirectas, que evalúan los contenidos que se habían establecido de antemano. Según el tipo de pruebas que se acuerde incluir se adoptarán distintos métodos de calificación: guías consensuadas en el caso de las pruebas directas y escalas numéricas u otros sistemas de adición o sustracción de puntos que se hayan demostrado fiables para pruebas indirectas. Pero más allá del tipo de pruebas y método de calificación que se decida aplicar, será importante el proceso de corrección de las mismas.

La corrección de las pruebas es un momento que merece especial atención. Por muy controlado que se presente el proceso de corrección de prue-

bas de evaluación, cabe contar con la subjetividad del corrector la cual, por otro lado, se ha aceptado en algunos casos como parte natural del proceso. En estas circunstancias, que una nota sea "justa" depende de todo el proceso de enseñanza y de evaluación y por eso más que de "justicia" de las notas conviene hablar en términos de validez y de fiabilidad de las mismas.

La fiabilidad de las notas depende en gran medida del número de profesores que intervengan en la corrección de las pruebas y de su formación. Si bien el hecho de que distintos profesores corrijan la misma prueba no garantiza resultados óptimos, sí garantiza al menos resultados ecuánimes. En la experiencia docente concreta que se ha desarrollado como ejemplo, los profesores de la asignatura se repartirán la tarea de corrección de manera que cada una de las pruebas que componen el examen final sea calificada por parte de tres correctores distintos. Todos los profesores que participan pasarán un periodo de formación en el que debatirán los criterios con el objetivo de deshacer posibles ambigüedades. Salvo excepciones, la nota media de las tres calificaciones se considerará una nota fiable al igual que la nota media de las distintas partes que integran la prueba que será la nota final.

Incluso en el caso de que participen tres correctores, puede suceder que en el proceso de corrección se detecten grandes divergencias entre las calificaciones de algunas pruebas por parte de correctores distintos. En general, deberían revisarse tales pruebas aplicando soluciones como: un cuarto corrector, tres correctores nuevos o debate y acuerdo de los tres correctores originales.

Es inevitable llegar a la conclusión de que no hay sistema de evaluación perfecto. El inconveniente más evidente del ejemplo presentado es posiblemente la cantidad de trabajo con la que se encuentran los profesores en la fase de corrección de las pruebas que dependerá del número de alumnos matriculados en la asignatura. En el otro extremo, la mayor ventaja es que cada uno de los profesores ha quedado "liberado" de su papel de examinador, y esto permite crear y mantener un ambiente adecuado dentro del aula que fomente un mejor aprendizaje. En definitiva, la aplicación de un sistema de enseñanza-evaluación u otro dependerá de las circunstancias académicas concretas pero sí deberían respetarse ciertas "normas" para que el proceso de evaluación, el vínculo inverso de la enseñanza, sea siempre válido y fiable.