



Las prácticas de evaluación en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires

Las prácticas de evaluación en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires



ISBN 978-987-549-453-4
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección de Evaluación Educativa, 2010
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Evaluación Educativa
Esmeralda 55, 7º piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/fax: 4339-1731
Correo electrónico: evaluacion_dgpled@buenosaires.gob.ar

Las prácticas de evaluación en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. -
1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de
Buenos Aires, 2010.
160 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-453-4

1. Planeamiento Educativo.
CDD 370.1

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento,
hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado
consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión
mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Evaluación Educativa.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Las prácticas de evaluación en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires

Dirección de Evaluación Educativa

Tamara Vinacur

Elaboración

Jorge Apel

Ma. Ángeles Soletic

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera, Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Loutit y Miguel Ángel Ruiz

Presentación

Cotidianamente, los docentes asumen el desafío de generar nuevas propuestas, ensayar alternativas, diseñar estrategias de nuevo tipo, incorporar recursos y tecnologías, innovar en las formas tradicionales de enseñanza. Tratan de imaginar nuevos caminos y desarrollan experiencias que poco tienen que ver con “aplicar recetas” y mucho con reflexionar sobre la práctica, asumiendo que es posible mejorar la intervención docente, analizando y revisando la acción cotidiana a la luz de la producción teórica y la evaluación permanente del propio desempeño.

Partiendo del reconocimiento de la impronta innovadora que históricamente ha caracterizado el trabajo docente en las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, durante el año 2009 desde la Dirección de Evaluación Educativa nos propusimos explorar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el contexto escolar. Con el foco puesto en la vida del aula y el vínculo construido entre docentes y alumnos, buscamos identificar, documentar y analizar prácticas de evaluación innovadoras, con el propósito de ofrecer a los docentes de la Ciudad apoyos para repensar las prácticas evaluativas a nivel micro.

Nos interesaba rescatar, dentro de las innumerables situaciones de evaluación, aquellas que pusieran énfasis en la valoración del proceso de aprendizaje y no solo en los resultados, que favorecieran la toma de conciencia de los estudiantes sobre sus logros, posibilidades, limitaciones; que promovieran el trabajo reflexivo y en colaboración entre los propios alumnos; que utilizaran instrumentos valiosos tanto convencionales como no convencionales para la obtención de datos sustantivos sobre el aprendizaje.

El material que hoy presentamos es el resultado de esta investigación exploratoria que contó con el invaluable apoyo de supervisores, directivos y docentes de escuelas de gestión estatal que abrieron las puertas de sus aulas para develar prácticas, concepciones sobre la enseñanza y la evaluación, logros y dificultades. En sus relatos surgen, aunque de manera fragmentada, una gran diversidad de recursos y prácticas de evaluación formativa que se superponen con la “obligación de tomar pruebas” y la idea de que la única forma de evaluación legítima tiene el formato del examen escrito cuyo propósito excluyente es medir los resultados obtenidos una vez concluida la enseñanza.

El análisis de esas prácticas silenciosas, muchas veces ni siquiera valorada por los propios actores, ha promovido en este trabajo la elaboración de dispositivos, escenarios y cuadros que dan cuenta de la preocupación de los docentes por transformar la evaluación en una

herramienta valiosa y fecunda para favorecer la comprensión y mejorar la enseñanza. Esta publicación tiene el propósito de difundir dichas prácticas, que traducen una concepción pedagógica optimista y democrática, respetuosa del pensamiento de los alumnos y la diversidad de ritmos y estilos; y un rol docente innovador, responsable y creativo en las aulas de la Ciudad.

Dirección de Evaluación Educativa

Índice

1. El punto de partida: el estudio de las prácticas de evaluación en el aula	11
1.1. ¿Por qué estudiar las prácticas de evaluación?	11
1.2. La pregunta por el objeto	12
1.3. Las dimensiones de análisis	20
1.4. El diseño de la estrategia de investigación y la metodología	22
2. Evaluar en la cultura del aprobar: tendencias, posibilidades y limitaciones	26
2.1. Algunas notas para pensar la evaluación en la escuela porteña	26
3. Ayudar a aprender en la cultura del aprobar	38
3.1. Dispositivos, escenas y cuadros	39
<i>Dispositivo 1. Evaluación distrital: un camino para la mejora de la práctica docente</i>	41
<i>Dispositivo 2. La “Ciclada”. Enseñar y evaluar procesos con el foco puesto en el respeto por la diversidad</i>	51
<i>Dispositivo 3. Observación, seguimiento y definición de parámetros en el Programa “Maestro más Maestro”</i>	58
<i>Escena 1. El caso de Lucía: la coherencia entre la enseñanza y la evaluación</i>	64
<i>Escena 2. El error como punto de apoyo de la retroalimentación</i>	72
<i>Escena 3. Las mil caras de “Boletín Abierto”</i>	76
<i>Cuadro 1. Las observaciones y su registro</i>	81
<i>Cuadro 2. Portfolios</i>	85
<i>Cuadro 3. Utilización del mismo instrumento para enseñar y evaluar: el ejemplo del mapa conceptual</i>	89
<i>Cuadro 4. Autoevaluación y reflexión personal</i>	92
<i>Cuadro 5. La evaluación entre o por los pares</i>	96
<i>Cuadro 6. El ranking de los errores ortográficos</i>	98
<i>Cuadro 7. Evaluar a través de proyectos</i>	100
<i>Cuadro 8. Evaluación integral con producto no convencional: problema</i>	104
<i>Cuadro 9. Evaluar para modelizar</i>	107
<i>Cuadro 10. Actividades para “el afuera” del aula</i>	108
<i>Cuadro 11. La devolución de la prueba: “Así me lleve todo el día”</i>	110

<i>Cuadro 12. Andamiar la evaluación final</i>	114
<i>Cuadro 13. Variaciones en torno al instrumento de evaluación final</i>	116
3.2. Una mirada de conjunto: algunas categorías para pensar las prácticas de evaluación en el aula	119
3.3. Consideraciones finales	126
4. Referencias bibliográficas	137

1. El punto de partida: el estudio de las prácticas de evaluación en el aula

1.1. ¿Por qué estudiar las prácticas de evaluación?

La evaluación de los aprendizajes es uno de los temas más controvertidos del campo educativo. Genera gran inquietud a docentes, directivos, alumnos y padres y es objeto de revisión permanente en el marco de las políticas educativas. En cualquiera de los niveles de la enseñanza y en cualquiera de las asignaturas, las propuestas de evaluación implican transitar un terreno de difícil resolución en el que se superponen, muchas veces de manera controversial, intereses, demandas y necesidades diversas.

Partiendo de considerar la complejidad del acto evaluativo, nos propusimos a través de este proyecto relevar y analizar prácticas de evaluación de los aprendizajes en la escolaridad primaria implementadas por docentes en el marco de las escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Se trató de identificar y documentar prácticas valiosas (asociadas a lo que podemos definir como “buena enseñanza”, en sentido epistemológico y moral)¹ con el propósito de que éstas puedan ofrecer material para la reflexión a los equipos técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación de la Ciudad encargados de diseñar las estrategias de apoyo a la formación, la capacitación docente y los programas de planeamiento educativo y gestión curricular en toda la jurisdicción, de modo de contribuir a avanzar en la dirección que a todos nos interesa: la de la mejora real y profunda de la educación que ofrecen nuestras escuelas.

Esta investigación exploratoria se enmarca, asimismo, en la preocupación de las autoridades educativas, particularmente de la Dirección de Evaluación Educativa, por ofrecer a los docentes de la Ciudad apoyos sustantivos para repensar y revisar las prácticas evaluativas a nivel micro, esto es, en el contexto del aula. La propuesta busca complementar las acciones que, a nivel macro, viene llevando a cabo el Ministerio de Educación, en particular las referidas a los proyectos de evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo de la Ciudad.² La pregunta que surge de las autoridades ministeriales –¿cómo potenciar las recomendaciones generadas en dichos operativos para producir cambios en las prácticas docentes y contribuir al mejoramiento de la enseñanza?– expresa una preocupación genuina que revela una concepción de la evaluación no solo como un instrumento para la obtención de datos y recogida de información indudablemente útil y necesaria para fijar intervenciones y tomar decisiones a nivel político general, sino también como un conjunto de prácticas reflexivas que pueda promover la mejora de los aprendizajes escolares.

1

G. Fenstermacher (1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock (1989), *La investigación de la enseñanza*, tomo I, Barcelona, Paidós. Fenstermacher considera que el uso del adjetivo “buena” [enseñanza] no es simplemente sinónimo de enseñanza exitosa. La palabra “buena” tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.

2

Nos referimos a los Proyectos de Evaluación Jurisdiccionales y los Operativos de Evaluación Nacional.

3

J. Bruner (1997), *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

4

E. Litwin (2008), *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.

5

Como señala A. Bertoni, la evaluación es un proceso complejo que implica prácticas diferenciadas. Por un lado, la búsqueda de obtención de datos valiosos sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos. En esta búsqueda, se trata de favorecer el buen desempeño y el mejor rendimiento de cada uno de los estudiantes, a través del despliegue de tareas variadas y contextualizadas que exigen la utilización de los conocimientos disciplinares para la transferencia. Por otro, la valoración o interpretación de los aprendizajes alcanzados en función de los criterios establecidos previamente. La evaluación no sólo atiende a la medición de los resultados sino que analiza los resultados obtenidos y las posibles razones de los errores. Investiga la forma y las dificultades de aprendizaje y no sólo las respuestas correctas. Finalmente, la comunicación de esta valoración a los alumnos. Los procesos de evaluación genuinos, más allá de las calificaciones, ofrecen al alumno información acerca de los logros y dificultades, e indicios para que el alumno perciba los lugares potentes para el mejoramiento; asignan asimismo tiempo para la reflexión y la revisión individual y grupal del trabajo. Alicia Bertoni, "La evaluación: configuraciones conceptuales y significación para sus protagonistas", en AAVV (2000), *La evaluación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, págs. 65-80.

El trabajo que aquí se presenta definió el aula y lo que sucede en ella en el transcurso de la clase como unidad de análisis, en tanto entendemos que la evaluación es fuertemente contextual, que está imbricada con la propuesta de enseñanza de cada docente, que reconoce los diferentes puntos de partida y procesos de los estudiantes, y ofrece apoyos diferenciados para promover la comprensión. Esta idea central intervino en la elaboración del enfoque que guía nuestra mirada –los supuestos epistemológicos y pedagógicos–, en la etapa de recolección de datos y en el análisis de sus resultados.

El relevamiento realizado no tuvo por finalidad una acción prescriptiva posterior, pero sí ciertamente la posibilidad de realizar una acción formativa a partir de dichos resultados con el objeto de fortalecer las prácticas docentes sobre evaluación. Entendemos que analizar las estrategias y herramientas específicas que los docentes utilizan como parte de las rutinas cotidianas, son esenciales para una revisión y perfeccionamiento continuos. En este sentido, partimos de la convicción de la existencia en la Ciudad de un colectivo docente preocupado por mejorar la enseñanza. Esa mejora puede ser promovida, entre otras vías, a través de propuestas de evaluación que focalicen no solo en los resultados alcanzados sino, sobre todo, en los procesos y en las regulaciones que tienen lugar a lo largo de la acción educativa para propiciar el aprendizaje. Por esta razón, entendemos que develar el sentido y poner de manifiesto los procedimientos y reflexiones de los docentes en el proceso, tendrá un impacto positivo en la comunidad educativa en tanto ayudará a externalizar, en la acepción bruneriana del término,³ la tarea de docentes preocupados por revisar las estrategias de enseñanza y evaluación. El sentido político se advierte en la perspectiva adoptada: en lugar de señalar los problemas de las prácticas, los aspectos no resueltos, "lo que falta" hacer; se ha privilegiado mostrar y analizar "lo que ya hay en el sistema", lo que es valioso y, por tanto, merece transformarse en objeto de consideración.

1.2. La pregunta por el objeto

El interrogante sobre las prácticas evaluativas en las aulas de la escuela primaria se constituyó en el primer punto a abordar en la delimitación del objeto de análisis. Edith Litwin ofrece algunas claves al definir la evaluación en el aula como "prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que no se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas solo de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes".⁴ Organizada en torno a prácticas claramente diferenciadas,⁵ la evaluación constituye, de acuerdo con esta primera definición, una parte sustancial del proceso de enseñanza con finalidades específicas: la obtención de datos valiosos y la generación de apreciaciones sobre el conocimiento



adquirido por los alumnos en el proceso de aprendizaje, a fin de: a) tomar decisiones sobre la propuesta de enseñanza y reorientar el trabajo docente, y b) promover nuevas oportunidades para aprender y avanzar en la consecución de los objetivos pedagógicos de referencia.

Como señala Ph. Perrenoud,

“la evaluación es una actividad de regulación de la intervención docente basada en una apreciación de los aprendizajes de cada uno de los alumnos y de la `marcha` del grupo; exige un reajuste permanente de los contenidos y las modalidades de enseñanza en función de la actividad de aprendizaje de los alumnos, su participación, su nivel de comprensión. La evaluación guía el ajuste del currículo al nivel y el ritmo del aprendizaje de la clase; invita al docente a observar en forma metódica a los estudiantes, a comprender mejor sus funcionamientos a fin de ajustar de manera más sistemática e individualizada sus intervenciones pedagógicas y las situaciones didácticas que propone con la esperanza de optimizar el aprendizaje. Es claramente una forma de regulación intencional con el propósito de estimar el camino recorrido, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para lograr que todos y cada uno alcancen un aprendizaje equilibrado entre las posibilidades individuales, grupales y los requerimientos explícitos, supuestos o pretendidos del sistema escolar”.⁶

Esta aproximación expresa el doble carácter de la evaluación educativa: por un lado, es un medio pedagógico que proporciona al alumno una información que lo ayuda a progresar en su aprendizaje; y por otro, un “instrumento de investigación didáctica (que permite) comprobar hipótesis de acción metodológica para ir acumulando recursos de una eficacia comprobada en la acción”.⁷ En esta perspectiva, la evaluación facilita el proceso de toma de decisiones para adaptarlo a la ayuda pedagógica que precisa el alumnado, al tiempo que permite constatar si estas intervenciones han sido significativas o no, mejorándolas en la reflexión, en el estudio prospectivo y en el proceder consiguiente.

Considerando los innumerables aportes sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula que tomamos como referencia,⁸ responder a la pregunta inicial por el objeto de estudio nos llevó a identificar y destacar algunos postulados generales que nos ofrecieron un primer marco para identificar y analizar las prácticas en las escuelas de la Ciudad. Desde la perspectiva que asumimos en este relevamiento, la práctica evaluativa busca:

- **Ser coherente con los propósitos de la enseñanza, los métodos y procedimientos, los objetivos institucionales, las prácticas habituales y el estilo de cada docente.** Tal como lo señala la profesora Alicia Camilloni “no es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación en

6

Ph. Perrenoud (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.

7

J. Gimeno Sacristán (1982), *La pedagogía por objetivos: obsesión por su eficacia*, Madrid, Morata.

8

Ese modelo se integra con los aportes de teóricos como Perrenoud (1990/1999/2008), Williams (2009), Shepard (2006), pero también Álvarez Méndez (2001), Litwin (1998/2000), A. Bertoni (2000), Celman (1998), de Ketele (1984).

cualquiera de los niveles que se deseen o que se deban evaluar en la institución escolar es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución” (Camilloni, y otros, 1998, 68). Cuando Litwin (2008) señala que la evaluación en el aula debería ser “una práctica sin sorpresas” y no distinguirse del tipo de actividad habitual de la clase, plantea indirectamente la existencia, muchas veces, de contradicciones entre los enfoques y perspectivas adoptadas en la enseñanza y en la evaluación. En muchas oportunidades, sobre todo en el marco de los exámenes convencionales, es posible advertir cómo magníficas propuestas de trabajo en el aula, estimulantes y promotoras de procesos cognitivos complejos, devienen empobrecidas en evaluaciones que buscan básicamente dar cuenta de la mera adquisición de información.

- **Focalizar en lo sustantivo de la enseñanza.** La evaluación carece de significado si no se focaliza en aquellos núcleos de conocimiento que queremos que aprendan los estudiantes y en la idea que asumimos como docentes respecto de la secuenciación del contenido de las materias escolares. Infinidad de ejemplos muestran situaciones en las que “evaluar la letra chica” entra en contradicción con los clásicos y valiosos criterios de relevancia, significatividad y representatividad.⁹ En forma complementaria, como señala el *Diseño Curricular* de la Ciudad, la evaluación debe referirse exclusivamente a aquello que se ha enseñado: “evaluar lo que no se ha enseñado es contribuir a consolidar desde la escuela, la desigualdad social”.¹⁰
- **Recuperar y valorar el error.** En el marco de la enseñanza tradicional (y la evaluación exclusivamente medicional y certificativa), el error ha tenido y tiene aún un estatus negativo. Dado que equivocarse manifiesta un fallo que puede ser atribuido al profesor (“esto no se ha explicado bien”) o al alumno (“esto no se ha aprendido bien”), ningún actor del proceso educativo está cómodo con él. Esta consideración del error conlleva dos posturas simétricas. Si la responsabilidad de evitarlo es del alumno, el modo de tratarlo es *a posteriori*: el profesor lo detecta y el alumno lo corrige. Si el error se repite el profesor puede sancionarlo para forzar al alumno a asumir su responsabilidad de corregirlo. Por otra parte, si la responsabilidad de evitar los errores es del profesor, el modo de tratarlo es *a priori*: el profesor debe prevenirlo, anticipando en su labor docente las dificultades con las que se va a encontrar el alumno. Si el error se repite el profesor debería replantearse sus propuestas didácticas. Ambas concepciones tienen serias consecuencias, entre ellas fundamentalmente el desarrollo de estrategias para “camuflar” o “enmascarar” lo que no se sabe o no se enseñó bien, lo que, paradójicamente, impide el aprendizaje. Uno de los estudios pioneros sobre el “estatus didáctico del error” es el de J. P. Astolfi (1999) quien sostiene que los errores son, básicamente, síntomas de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos:

9

En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, M. Palou de Maté (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

10

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004), *Diseño Curricular para la Escuela Primaria /Educación General Básica*. Primer Ciclo. Segundo Ciclo.



“El error es parte de la vía de ingreso al análisis de las prácticas evaluativas. El status didáctico que se da al error revela las concepciones de enseñanza y aprendizaje del docente y del tratamiento posterior que este hace en su intento de modificarlo. La buena práctica de evaluación hace distinción de: a) distintos tipos de errores y distintas causas de los mismos; b) la posibilidad de aceptar diferentes grados de superación del error en distintos momentos del aprendizaje de cada niño, es decir, el error como indicador de procesos; c) la necesidad de recurrir a diferentes modos de evaluación para diferentes tipos de errores.”¹¹

La despenalización del error implica, en el proceso evaluativo, su consideración como indicadores de procesos y, consecuentemente, su tratamiento en el mismo contexto del aula. El reconocimiento explícito de los conceptos erróneos evaluados como la razón para las actividades posteriores de enseñanza es una manera de mostrar que la evaluación está al servicio de la finalidad del aprendizaje y de la enseñanza.

- **Ofrecer nuevas oportunidades para aprender.** La evaluación, en tanto parte de la enseñanza, debe constituirse en una verdadera ayuda para el mejoramiento, una instancia genuina para promover la construcción de conocimiento. Tal como señala Shepard (2006), para que esto ocurra la evaluación debe ofrecer una retroalimentación que proporcione al alumno estrategias para revisar y superar los problemas en la comprensión. La comunicación de la valoración del docente al alumno de sus logros y dificultades implica mucho más que darle a conocer los resultados obtenidos: es ofrecer pistas e indicios para que el alumno perciba los lugares potentes para el mejoramiento de su trabajo.
- **Favorecer la autorregulación de los alumnos.** Apostar a la autorregulación consiste en fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus progresos, sus estrategias frente a la tarea y a los obstáculos. En este sentido, más allá de apelar a las acciones externas de regulación, toda evaluación para el mejoramiento aspira a formar al alumno en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje –lo que llamaríamos “evaluación formadora”, en la línea propuesta por Bonniol (1989) y Nunziati (1990).¹²

La autorregulación puede tomar direcciones complementarias y válidas en sí mismas:

1. Las prácticas de la **metacomunicación en situación**. La comunicación es el principal motor de la regulación, ya que la mayor parte de las tácticas espontáneas de evaluación remiten a este componente. Se trata de poner a los alumnos en situación de discusión, intercambio, interacción, decisión, que los obligue a explicarse, justificarse,

11

J. P. Astolfi (1999), *El error, un medio para enseñar*, Madrid, Diada.

12

Citados en Ph. Perrenoud (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.

argumentar, manifestar ideas, dar o recibir informaciones para tomar decisiones, planificar el trabajo. En esta línea, son prácticas regulatorias que influyen positivamente en el aprendizaje el otorgar valor al contenido de las “conversaciones espontáneas” y las “actividades espontáneas”; el promover un clima tolerante con respecto a las diferencias de todo tipo; el establece una buena relación en los tiempos de la clase entre los alumnos más “rápidos” y los más “lentos”.¹³

2. Las prácticas de **autoevaluación**. Que los estudiantes puedan analizar su propio trabajo es útil tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el motivacional. El hábito de auto-evaluarse lleva a la autosupervisión del desempeño, que es la finalidad del andamiaje de la enseñanza. El proceso de autoevaluación se basa en las ventajas metacognitivas de los criterios explícitos, pues se pide a los estudiantes que piensen y apliquen criterios en el contexto de su propio trabajo. Al hacerlo así, los estudiantes se explican y llegan a entender qué significan los criterios de un modo más profundo que si sólo leyera una lista de ellos. Al mismo tiempo, la auto-crítica incrementa la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje y hace que la relación entre el maestro y él sea de más colaboración. Los estudiantes que participan de procesos de autoevaluación se interesan más en los criterios y en la retroalimentación sustantiva que en su calificación. Frente al desarrollo de este tipo de estrategias los estudiantes manifiestan la necesidad de ser más honestos respecto de su propio trabajo y se sienten más preparados para defender sus opiniones tomando en cuenta la evidencia.
3. Las **actividades metacognitivas** –es decir, la práctica en la cual los estudiantes aprenden estrategias para supervisar su propio aprendizaje– permiten tomar conciencia de los mecanismos y funcionamiento intelectuales, psíquicos y contextuales propios. La regulación de los aprendizajes de los estudiantes implica que el docente compruebe periódicamente la comprensión que éstos van alcanzando; pero fundamentalmente que logre que los alumnos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje. Entendemos que los procesos de regulación que propone el docente deben orientarse a que los estudiantes monitoreen su propio proceso de comprensión y aprendizaje.

13 Buenos ejemplos de los efectos de la comunicación de los aprendizajes y diversas modalidades de realizar esta práctica pueden leerse en D. Allen (comp.) (2000), *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*, Buenos Aires, Paidós.

14 Citado en Ph. Perrenoud (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.

- **Articular la apreciación de los resultados con la valoración de los procesos.** Las evaluaciones finales –denominadas habitualmente como sumativas– y aquellas que tienen lugar a lo largo del proceso tienen finalidades diferentes. La evaluación sumativa es retrospectiva, ya que tiene lugar una vez concluida la enseñanza y asigna valor a los logros alcanzados. La evaluación en proceso, formativa, es prospectiva en tanto se orienta a utilizar la información que ofrece con el fin de mejorar el aprendizaje a futuro. No obstante esta diferenciación, ambos tipos de evaluación deben ser plenamente capaces de representar objetivos de aprendizaje importantes, y usar una gama extensa de tareas y de tipos de problemas para representar la comprensión de los alumnos. Cuando las evaluaciones finales son coherentes con la enseñanza y expresan las progresiones del aprendizaje, la importancia de los eventos “calificados” estará respaldada por otras evidencias en el largo y continuo proceso de aprendizaje del estudiante: será una información valiosa que, además de certificar saberes adquiridos, ofrecerá al alumno nuevos indicios para el mejoramiento. La evaluación final sumativa también puede ofrecer retroalimentación para superar los obstáculos en la comprensión.

La integración de la evaluación final certificativa y la evaluación de procesos en el aula plantea la necesidad de generar una nueva conceptualización sobre los criterios de confiabilidad y validez de la evaluación.¹⁵ Como señala P. Moss, la validez en el contexto del aula alude principalmente al modo en que las interpretaciones de las evaluaciones informan a las decisiones docentes y cuánto ayudan a hacer que los estudiantes avancen a lo largo de una trayectoria de competencia creciente.¹⁶

- **Desarrollar una serie de prácticas e instrumentos (formales e informales) que permiten sistematizar la recolección y el análisis de la información sobre el proceso de aprendizaje.** Más allá de las evaluaciones convencionales de lápiz y papel, los docentes construyen su apreciación del progreso y dificultades de los alumnos a partir de prácticas que muchas veces son desarrolladas de manera intuitiva, asistemática, no explicitada como tal. La práctica de la **observación** ocupa un lugar fundamental en la vida del aula. Ya sea en forma individual o grupal, aporta información muy valiosa, por la naturalidad que tiene la situación de trabajo, sobre todo en el marco de un modelo de enseñanza que promueve la actividad del alumno y su participación o implicación en las actividades. Cuando el profesor estimula el trabajo autónomo del alumno, la posibilidad de observar es mayor que cuando plantea actividades que requieren su presencia constante para monitorear la tarea o cuando dedica la mayor parte del tiempo a explicar y exponer.

Desde una concepción que concede mucha importancia a reconocer la forma de pensar de los alumnos, cómo interpretan los conceptos que

15

L. Shepard (2006), “La evaluación en el aula” (Capítulo 17 de la obra *Educational Measurement ACE/Praeger Westport*). Consulta, 11 de marzo de 2009, en: <<http://campusvirtual.usil.edu.pe/home/pame/wp-content/uploads/2009/01/1-shepard-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>>.

16

Citado en L. Shepard (2006), *op. cit.*

van aprendiendo y los relacionan con los que han adquirido previamente, observar en situaciones naturales en las que ellos puedan manifestarse sin prevenciones de ningún tipo, la observación es un medio privilegiado para saber si los aprendizajes se van integrando en los esquemas mentales de los alumnos ya que permite al maestro descubrir que los aprendizajes se integran de formas diferentes, que los alumnos usan distintas estrategias y que cada aprendizaje tiene un valor propio y específico para cada alumno. Al igual que otros instrumentos, la información que ofrezca la observación debe ser confiable (sea quien sea la persona que observe, los resultados deben ser semejantes), válida (información relevante y representativa en función de unos objetivos de observación claros). Y para ello, se requiere definir los aspectos a observar en cada momento, establecer criterios para evaluar lo observado y sistematizar el registro. Conservar testimonios de acontecimientos o actividades grupales (trabajos grupales, fotos, etc.), guardar los trabajos de los alumnos con criterios establecidos o explícitos, y analizarlos en su progresión; registrar las conversaciones de los alumnos en los pequeños grupos; recorrer periódicamente los cuadernos para rever los errores, son algunas de estas prácticas que nutren la compleja valoración del proceso de aprendizaje.

La realización de un **diagnóstico** en el inicio de una secuencia de enseñanza nueva, constituye otra práctica evaluativa sumamente valiosa que permite determinar el punto de partida de cada estudiante (contribuyendo a la diferenciación) y ponderarlo en relación con los requisitos necesarios para los aprendizajes futuros. Las evaluaciones diagnósticas indagan en los conocimientos previos de los estudiantes, tanto de aquellos que son producto del aprendizaje formal como de la multitud de explicaciones implícitas acerca de cómo funciona el mundo que pueden ser el origen de conceptos erróneos importantes que obstaculizan el aprendizaje nuevo y son resistentes al cambio que busca la enseñanza. Aunque en muchos casos, estas prácticas no son siquiera consideradas formas de evaluación (con excepción de aquellas que buscan determinar el alcance de los aprendizajes escolares), aportan datos valiosos para revisar la enseñanza, no solo cuando los maestros encuentran lagunas en un conocimiento que suponen ya asimilado sino también cuando descubren que los estudiantes saben mucho más sobre un tema de lo previsto.

Entre las diversas prácticas orientadas a la evaluación, hemos señalado arriba la potencia que la **retroalimentación** tiene en términos de promover la mejora de los resultados del aprendizaje. Las actividades de retroalimentación en el aula son múltiples aunque frecuentemente no se encuentran formalizadas. Para los docentes, la forma más habitual de retroalimentación es la corrección y devolución de los resultados de las pruebas convencionales. Sin embargo, en muchos casos ésta queda reducida a la enumeración de los errores identificados, sin ofrecer orientación concreta sobre los puntos fuertes o las dificultades detectadas y menos aún sobre las maneras de mejorar.

Ya sea a través de la conversación en clase (grupal o individual), la devolución por escrito, el trabajo entre pares, la elaboración grupal de modelos, la retroalimentación es eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del trabajo del estudiante en relación con los criterios establecidos y proporciona una guía sobre qué hacer para mejorar; requiere analizar el trabajo del estudiante e identificar diferentes modalidades de error, detectar las diferencias entre ellos y las nuevas acciones que demandan. ¿Cuál es el error principal? ¿Cuál es la razón probable de que el estudiante cometiera este error? ¿Cómo puedo guiar al estudiante para que evite el error en un futuro? ¿Es un error que observo en otros alumnos del curso? ¿Depende de los conocimientos previos? ¿De la modalidad de enseñanza? La retroalimentación incrementa el aprendizaje e introduce cursos de acción y tareas que promueven la autonomía de los estudiantes favoreciendo, por un lado, que ellos adviertan tales errores y, por otro, se aseguren el andamiaje necesario para su superación.

Dado que la construcción de conocimiento no es un proceso lineal, evaluar **las progresiones del aprendizaje**¹⁷ es otra práctica importante para monitorear y respaldar el proceso a lo largo del tiempo. Las progresiones jamás deben interpretarse como algo cerrado o como una secuencia absoluta de requisitos. En este sentido, estrategias como los portfolios o los llamados “mapas de progreso” tienen implicaciones para la enseñanza ya que proveen una dirección a los docentes sobre metas posibles, y una motivación al alumno para establecer sus puntos fuertes y débiles; y al mismo tiempo, establecen una mirada hacia la aspiración de logro aceptada tanto por el enseñante como por el aprendiz. Analizar las progresiones permite descubrir, por ejemplo, que un estudiante puede estar muy avanzado en la comprensión de ciertas estructuras gramaticales, pero tal vez necesite ayuda en la adquisición de estrategias de comprensión lectora. Este tipo de evaluaciones que da cuenta de “trayectorias de aprendizaje” suelen ser muy valiosas para proporcionar información al docente y al estudiante.

Resumiendo: en este relevamiento hemos puesto el foco de atención en una evaluación que, coherente con los propósitos de la enseñanza, los métodos y los objetivos institucionales, se propone promover nuevos aprendizajes a través de la retroalimentación y considerando el error como parte constitutiva del proceso de aprender. Para ello desarrolla una serie de prácticas e instrumentos (formales e informales) que permiten sistematizar la recolección y el análisis de la información sobre el proceso de aprendizaje, en un proceso de interacción permanente entre docentes y alumnos. Desde esta perspectiva, la evaluación forma parte integral de la enseñanza, concordando en gran medida con las prácticas habituales de aquellos docentes que procuran en forma constante identificar los aprendizajes alcanzados por sus alumnos –o sus dificultades en el aprender– en la gestión de la clase, mediante la observación directa del comportamiento de los estudiantes y de su forma de razonar, las pruebas informales, la autoevaluación, la elaboración de productos

17

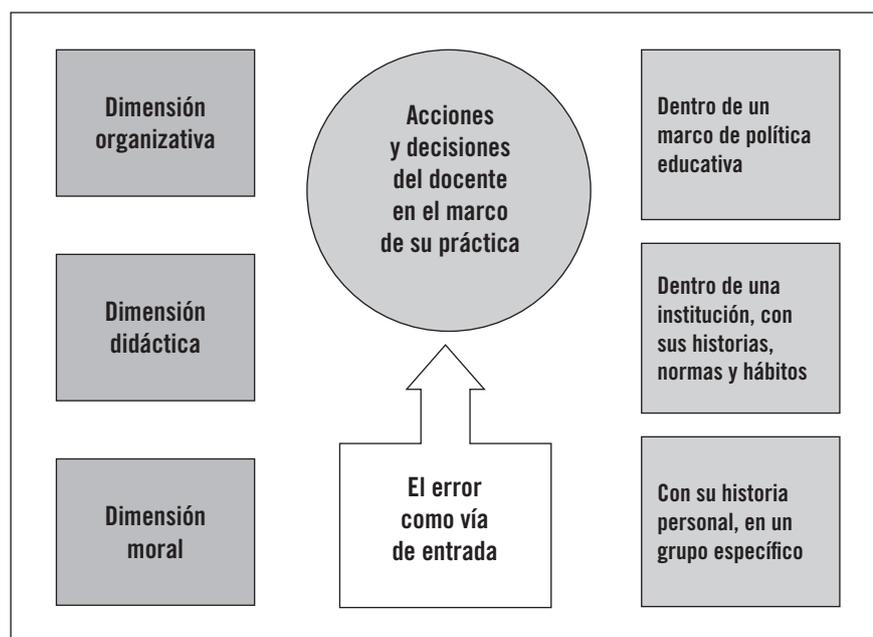
L. Shepard (2006), “La evaluación en el aula” (Capítulo 17 de la obra *Educational Measurement ACE/Praeger Westport*). Consulta, 11 de marzo de 2009, en: <<http://campusvirtual.usil.edu.pe/home/pame/wp-content/uploads/2009/01/1-shepard-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>>.

no convencionales, entre otros instrumentos.¹⁸ No se restringe a mirar el aprendizaje “después de la enseñanza”, sino que tiene lugar también “durante la enseñanza”, considerando el proceso de aprender de los alumnos -sus modos de pensar, las dificultades específicas, los ritmos de cada uno. De esta manera, la evaluación es una fuente privilegiada de regulación y de ajuste de la acción pedagógica orientada a la mejora de los aprendizajes. Se trata, más que de juzgar, de intervenir a tiempo para ayudar a superar los obstáculos frente a los desafíos que propone la enseñanza. En este sentido, la evaluación para el mejoramiento es siempre formativa:

“propongo considerar como formativa toda práctica de evaluación continua que pretenda contribuir a mejorar los aprendizajes en curso, cuales quiera sean el marco y la extensión concreta de la diferenciación de la enseñanza... En la perspectiva que aquí adopto, esta ampliación autoriza a dar cuenta de las prácticas comunes de evaluación continua desde el ángulo de su contribución deseada o efectiva, a la regulación de los aprendizajes en el curso del año escolar.”¹⁹

1.3. Las dimensiones de análisis

Las consideraciones anteriores ofrecen un marco conceptual y algunos supuestos desde los cuales partimos para el reconocimiento de las prácticas evaluativas en la enseñanza básica consideradas dentro de un constructo teórico explícito en el que se consideran aspectos contextuales y algunas dimensiones específicas, tal como lo expresa en siguiente cuadro:



18

Los maestros utilizan una multiplicidad de recursos con el propósito de detectar o promover la toma de conciencia en los estudiantes sobre los errores cometidos. No se remiten exclusivamente a la construcción de “pruebas de composición u objetivas”. Las técnicas de observación que tiene el docente en su proceso de enseñanza, el empleo de otros recursos utilizados durante la clase, la promoción de procedimientos de autoevaluación y de metacognición, amplían el campo de los instrumentos de evaluación. Estos instrumentos no tienen la construcción de la lógica medicional. J. M. De Ketele (1984), *Observar para educar*, Madrid, Visor.

19

Ph. Perrenoud (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, pág. 102.

Basándonos en las investigaciones del campo, situaremos el estudio de las prácticas en el marco de algunas dimensiones de análisis que permiten pensar la evaluación desde perspectivas diferenciadas.

A) LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Esta dimensión de análisis toma en cuenta la relación entre la evaluación, y el proceso de enseñanza y aprendizaje que se sostiene en el aula. Los docentes proponen modelos de enseñanza diferenciados y desde ellos organizan la relación entre enseñar y aprender, el contenido y la apreciación del dominio. Ello tiene una incidencia notable en las prácticas evaluativas. Algunas de las categorías asociadas a esta dimensión son: la metodología de enseñanza, los contenidos, las prácticas de apoyo y retroalimentación.

Dentro de esta dimensión queda contenida también la reflexión sobre los instrumentos utilizados para realizar la evaluación, tanto los directamente vinculados con la heteroevaluación como con aquellos relacionados con la autoevaluación. Las características de validez de contenido y el establecimiento de “convenios de confianza”, la determinación sobre qué características y consecuencias tendrá para todos los alumnos de ese curso, qué y cómo se establecen los acuerdos sobre tiempos, modalidades, consecuencias para todos y si hubiera excepciones justificadas, están relacionadas con el contexto y no con la generalización de los resultados. Las preguntas claves son: ¿lo que evalúo representa lo que enseñé? ¿el modo en que evalúo aumenta la confianza y permite más diálogo de aprendizaje? ¿Es confiable para este grupo? En este sentido, podemos señalar que los buenos instrumentos de evaluación:

- se articulan con los objetivos a alcanzar,
- están inspirados en las prácticas habituales,
- se entrelazan con los intercambios informales en el aula entre docentes y alumnos, y entre los mismos alumnos,
- recuperan los contenidos que fueron enseñados,
- examinan diferentes grados de dificultad,
- cuando examinan modelos superiores de pensamiento lo hacen con una modalidad adecuada y no utilizando siempre las “pruebas de lápiz y papel”,
- son variados y promueve formas diversas de representación de la realidad,
- promueven la confianza en la relación entre docentes y alumnos,
- promueven el establecimiento de normas de regulación entre el “todos” y el “cada uno” de los alumnos del curso.

B) LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

La disponibilidad de tiempo del docente para las prácticas evaluativas depende de la organización curricular y del plan escolar, así como de otras situaciones organizativas que dependen de los condicionamientos

institucionales (fecha de entrega de notas, pruebas, etc., aproximación de fin de año, etc.). Lo que se pretende ver en esta dimensión es el modo en que los tiempos y ritmos propios de la escuela, del currículo, de las expectativas institucionales interactúan con la enseñanza, con la imposibilidad del docente de percibir o informarse de los errores del alumno, y tratar de ofrecer alternativas superadoras o los movimientos para ir más allá de esas limitaciones y los cambios que debe hacer para ello.

c) LA DIMENSIÓN MORAL

La dimensión moral atraviesa todas las otras. No hay ninguna acción docente que no esté atravesada por esta mirada. ¿Es siempre la evaluación justa? ¿Corresponde juzgar a los estudiantes de capacidades diferentes con los mismos criterios? Si los estándares están fuera de su alcance, ¿no sucederá que los estudiantes de menores capacidades probablemente dejen de hacer esfuerzos? Cuando los maestros hacen ajustes a las calificaciones para tomar en cuenta el esfuerzo y el mejoramiento, con frecuencia responden a cuestiones éticas y de justicia.

1. 4. El diseño de la estrategia de investigación y la metodología

LA NATURALEZA DEL ESTUDIO PROPUESTO

El relevamiento que realizamos en las escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires en torno a las buenas prácticas de la evaluación se enmarcó en una estrategia de investigación exploratoria de tipo cualitativa. En este marco, la unidad de análisis fue el aula y lo que sucede en ella en el transcurso de la clase, en tanto entendemos que la evaluación es fuertemente contextual, que está imbricada con la propuesta de enseñanza, que los mejores instrumentos están destinados a iluminar algunos aspectos de los aprendizajes, de las prácticas docentes, de ciertos maestros con ciertos alumnos, en algunas y específicas escuelas de la Ciudad. En este sentido, la naturaleza del relevamiento fue claramente diferente de cualquier otra investigación de corte cuantitativo vinculada al análisis de los resultados de las evaluaciones, los operativos de evaluación, el establecimiento de estándares y/o ranking de rendimientos.

Para otorgar credibilidad a los hallazgos desde una metodología cualitativa se apeló a diversos procedimientos, entre los cuales destacamos:

- La **observación persistente** (concentración de la observación en los aspectos del contexto que aparecen como más relevantes y pertinentes a la investigación).
- El **chequeo con los informantes** (contrastación de la versión elaborada por los investigadores de las múltiples realidades que han creído

detectar, con las opiniones de los distintos actores relacionadas con el objeto de estudio, a través de conversaciones informales o la discusión de informes parciales: se trata de obtener información sobre acuerdos y desacuerdos de tales personas con las construcciones conceptuales propias de la investigación.

- La **triangulación**, uso y comparación de información obtenida de **múltiples fuentes** (desde entrevistas en profundidad, análisis de informes o documentos, escolares, instrumentos de evaluación); **métodos** (entrevistas, observaciones, cuestionarios); e **investigadores** (en este caso, los miembros del equipo y el grupo de referentes en investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires).

En este marco, la estrategia adoptada fue el estudio interpretativo de ejemplos y casos particulares. Mediante dicha estrategia se trató de abordar la descripción de la multiplicidad de dimensiones presentes en una situación determinada, pero considerada como un todo. En este sentido, los resultados no permiten ofrecer generalizaciones que abarquen el universo de las prácticas evaluativas de los docentes de la Ciudad, pero sí elaborar algunas conclusiones generales sobre prácticas que apoyan el aprendizaje en el contexto escolar.

A lo largo del estudio, se desarrollaron en forma simultánea y entrecruzada dos líneas de trabajo:

a) La mirada puesta en las prácticas (identificación, documentación y análisis). Considerando el marco enunciado más arriba, buscamos identificar prácticas orientadas a proveer información acerca de los logros y dificultades de los alumnos para ayudarlos a progresar en el sentido de los objetivos trazados, determinar los problemas si los hubiera e intentar remediarlos; favorecer, en fin, una regulación de los aprendizaje.

b) La mirada puesta en la mejora. El segundo camino exigió una definición *a priori* de lo que significa “mejorar el rendimiento de los alumnos a partir de la evaluación”. En el sistema hay docentes que promueven el aprendizaje de sus alumnos de una manera diferente que otros: “¿qué hace que sus alumnos aprendan más que otros?” Esta pregunta es compleja en su formulación y en el análisis teórico de sus términos; sin embargo, dentro de cada escuela, alumnos, padres y docentes reconocen que los alumnos de ciertos docentes aprenden “más” que otros o que “salen mejor preparados”. La evaluación en el aula está basada en “lo que efectivamente se hace” y no en el establecimiento de metas predeterminadas de rendimiento escolar. Por tanto, tomar esta perspectiva desde adentro del sistema no nos parece un dato menor: ¿Cómo hace el docente para obtener mejores resultados en su grado? ¿Cómo incide en el aprendizaje la utilización que el docente hace de los resultados de su evaluación? ¿Qué acciones genera a partir de ella, ya sea deteniendo la inclusión

de un nuevo tema o promoviendo nuevos niveles de logros? En esta línea, podemos pensar en varias dimensiones de análisis, por ejemplo: ¿Cómo construye el docente el nivel del curso? (Construcción e ideas previas sobre la función de la institución en la que dicta clases). ¿Qué “caja de herramientas” dispone el docente para determinar las dificultades de sus alumnos? ¿Qué “caja de herramientas” dispone el docente para determinar que sus alumnos “deben” profundizar sus aprendizajes?

Ambas alternativas fueron integradas en el análisis de los cuadros, escenas y dispositivos que se analizan en la tercera parte de este informe.

DETERMINACIÓN DE LOS CASOS POR ESTUDIAR

La investigación requirió focalizar el trabajo en las prácticas evaluativas de un grupo limitado de docentes de la escuela primaria porteña. Para ello, se propuso trabajar en la detección de “informantes claves” que pudieran ofrecer referencias valiosas en las escuelas, previa determinación de las características de las instituciones que participarán de la muestra. Para la selección de los docentes que participaron de esta experiencia, se tomaron como fuentes de referencia:

- **Supervisores de distritos escolares:** El conocimiento que estos profesores poseen de la vida de las instituciones educativas porteñas, ayudó en la identificación de algunos proyectos institucionales innovadores y a sus líderes (fundamentalmente directores, vicedirectores y asesores pedagógicos).
- **Directivos de escuelas:** Una vez identificados estos actores y los proyectos educativos que lideran, apelamos a su conocimiento para identificar a los docentes que hubieran presentado una especial inquietud respecto de la cuestión de la evaluación o promuevan prácticas de enseñanza innovadoras.
- **Especialistas de la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA):** En tanto espacio público de formación permanente –y altamente valorado- para los docentes de la Ciudad, entendimos ineludible la consulta a estos formadores de formadores que están en contacto continuo con docentes de todos los niveles y pueden identificar en forma directa aquellos maestros especialmente preocupados por implementar innovaciones en las estrategias de enseñanza y de evaluación.

En cuanto a la selección de las escuelas participantes, todas ellas fueron escuelas públicas de gestión estatal. Para garantizar heterogeneidad en los contextos socioculturales de referencia, las escuelas elegidas presentaron perfiles diferenciados ya sea porque:

- pertenecen a distintos distritos escolares de la Ciudad,
- presentan modalidades de trabajo o proyectos institucionales diferentes,
- poseen historias y tradiciones diversas,

- son reconocidas e identificadas por distintas razones por la comunidad de referencia,
- participan (o no) en proyectos especiales organizados desde el Estado Nacional o el gobierno de la Ciudad.

Los docentes y directivos fueron entrevistados, en la mayor parte de los casos, en las escuelas en las que desempeñan su actividad. Ellos suministraron también instrumentos de evaluación concretos como registros de observaciones, pruebas escritas, boletines, autoevaluaciones, carpetas de trabajo, fichas de cotejo, etc. A través de sus relatos y los instrumentos ofrecidos se analizaron:

- los procesos de confección de los instrumentos o dispositivos de evaluación y su relación con la propuesta de enseñanza,
- los criterios con los que se evalúa y se comunica a los estudiantes las características de la evaluación,
- las características de los dispositivos y su administración en el aula,
- el impacto de la evaluación en los procesos de enseñanza,
- la retroalimentación que recibe el alumno,
- el modo en que los resultados de la evaluación son recuperados para la enseñanza ulterior.

En el relevamiento fueron consultados a lo largo de ocho meses los supervisores de siete distritos escolares de la Ciudad (D.E. 9, 10, 11, 14, 15, 19 y 20), aunque no todos estos distritos participaron finalmente en la investigación. Fueron consultados 34 directivos y 59 docentes (35 a través de entrevistas en profundidad en algunos casos realizadas en dos oportunidades; 24 a través de las “tertulias de evaluación de los aprendizajes” o de entrevistas grupales o más acotadas por la disponibilidad de tiempo por parte de los docentes consultados).

2. Evaluar en la cultura del aprobar: tendencias, posibilidades y limitaciones

La educación parece una empresa imposible. Busca alcanzar ciertos objetivos y cuando lo hace –más precisamente a causa de ello–, nuevas miradas se despliegan, aparecen metas impensadas. La señal de logro de educar a una persona es que ésta puede percibir la realidad desde otra perspectiva y pretende alcanzar objetivos que hasta ese momento no habían aparecido en el horizonte.

No siempre el sistema se modifica y toma conciencia en la medida en que lo hacen sus integrantes individuales. Se perciben tensiones, posiciones diversas, innovaciones, orientaciones al cambio no consolidadas, resistencias. A cada paso nos encontramos con ideas firmemente enquistadas, dichos afirmados con vehemencia pero que no se sostienen en la acción; prácticas innovadoras que se concretan en forma sostenida por un maestro aislado que no marca tendencia en el sistema, modas que dejan secuelas, programas exitosos que germinan en acciones no consideradas originalmente.

Los resultados de la tarea educativa y la toma de conciencia de los mismos no son las únicas fuentes para pensar el cambio por parte de los pedagogos y educadores. Las transformaciones que se producen en la sociedad exigen, asimismo, adecuaciones permanentes a las nuevas circunstancias a través de propuestas originales y prácticas cambiantes.

Por razones metodológicas y culturales, las ideas que hemos podido rescatar para nuestro trabajo y que aquí se presentan son necesariamente parciales. No obstante, entendemos que pueden ofrecer un buen material para reflexionar y validar con directivos, especialistas y funcionarios involucrados en la toma de decisiones sobre política educativa. Constituyen para nosotros el punto de partida desde donde se entiende lo conservador y lo novedoso, lo burocrático y lo reformista; para ubicar los hallazgos de prácticas originales que apuntan a mejorar la enseñanza.

2.1. Algunas notas para pensar la evaluación en la escuela porteña

A) LA TRADICIÓN CUESTIONADA

Para muchos docentes, la evaluación queda contenida en una serie de rituales que se sostienen sin aparente conflictividad:

- Al principio del año, se acostumbra realizar una prueba diagnóstica, aun cuando la información que provee suele ser abandonada rápidamente en pos de cumplir con las exigencias del currículum (“tomamos la prueba diagnóstica, sí, pero los resultados quedan ahí, porque tenemos un programa exigente que cumplir...”).
- Al fin de cada tema o unidad del programa, se toma una prueba de conocimientos calificadas sobre la base de una medida numérica que da cuenta de los resultados alcanzados, en una escala de S / MB /B R /M o de 1 a 10. Los alumnos reciben información acerca de los errores contenidos en la evaluación, lo que determina la calificación final.
- A partir de promediar las calificaciones de las diversas instancias de evaluación, se completan bimestralmente los boletines, considerando la misma escala.

Así enunciado, el tema parece de simple resolución, desde el punto de vista formal y técnico. Sin embargo, la calificación obtenida por cada alumno es el resultado de innumerables decisiones complejas, contradictorias, difíciles de tomar. ¿Revela esa nota el progreso del alumno? ¿En relación con quién? ¿Con su propio estado inicial? ¿Con la media del grupo? ¿Son las expectativas de un docente las mismas que las de otros colegas? ¿Evaluaron ellos a este alumno del mismo modo los años anteriores? ¿Qué dice la nota sobre los cambios del alumno? ¿Cuál es el valor que tiene para él?

La intersección de enseñanza y aprendizaje en el aula aparece mediada por múltiples factores: el contenido a enseñar; las regulaciones específicas y propias de un grado en particular y las que provenientes de la institución y/o el sistema; las herramientas y recursos simbólicos y concretos de que se dispone -conocimientos y experiencias previas de los alumno/as y de los docentes/as, libros, computadoras, capital cultural de los alumnos, tiempo y disposición de los padres- así como una modalidad del ejercicio del rol que asume el docente según lo que cree que corresponde y se espera de él. Dado este interjuego, no hay ninguna posibilidad de analizar una parte de la díada enseñanza/aprendizaje sin analizar la otra; de revelar la enseñanza de un contenido específico sin manifestar la idea sobre la concepción de aprendizaje.

En la Ciudad de Buenos Aires, por lo menos en líneas generales, el docente enseña y los resultados del aprendizaje deben coincidir con lo enseñado. Podríamos decir que el énfasis está puesto en la enseñanza. Mejorar la enseñanza –graduarla, facilitar su despliegue– se supone que allana el camino para una mejor respuesta por parte del alumno a quien se motiva para realizar tareas que permitan incorporar lo enseñado. Éste debe finalmente dar cuenta de los dichos del maestro, alejando las propias dificultades aportadas en el proceso del aprender.

Esta concepción de la enseñanza explica, en parte, que la evaluación plantee a los docentes dilemas permanentes y que despierte frecuentemente inquietud y malestar. De acuerdo con los docentes consultados, "lo peor de todo es evaluar"; "si fuera por mí, no tomaría pruebas"; "la prueba no me dice lo que el alumno efectivamente aprendió". Más allá de prácticas afianzadas y repetidas, los docentes asumen que el aprendizaje depende de muchas otras cuestiones, además de "lo que entra" y "se practica" en clase; y que el registro que la prueba convencional ofrece no alcanza a dar cuenta de los saberes adquiridos. Pese a ello la evaluación queda asimilada a la nota o calificación que formaliza académicamente los aprendizajes alcanzados; y los docentes, aun cuando la realidad del aula demuestra una trama mas rica, al rol de legitimadores académicos por medio de los exámenes, a través de los cuales se controla la adquisición del conocimiento transmitido, se anota el progreso, se detectan errores y se juzgan los resultados de la actividad escolar.

Desde esta concepción, la evaluación no parece ser un recurso de aprendizaje al servicio de los que están implicados en el proceso educativo aún cuando en muchos casos es el factor que motiva a los alumnos a estudiar. Éstos no se esfuerzan porque encuentran sentido y valor en lo que estudian, sino porque se ven coaccionados por el examen, por la recompensa de la nota, por la necesidad de aprobar, por el deseo de agrandar. Limitada a un ejercicio de control, la evaluación como calificación representa un trámite de obligado cumplimiento y de amenaza siempre pendiente para el alumno, debido tanto a los requisitos administrativos como a la necesidad asumida de que después de un tiempo dedicado a la enseñanza, se impone el correspondiente al examen con una lógica académica que no deja lugar a dudas. En todos los casos, lo que se advierte es que *la incidencia de este tipo de evaluación en el aprendizaje es escasa.*

Muchos de los docentes entrevistados, no obstante, participan (a veces simultánea y contradictoriamente) de otra concepción de enseñanza que admite que en el niño ocurren procesos de construcción de conocimiento durante el aprendizaje; que conocer requiere la participación activa del sujeto que aprende. Desde este marco, se preocupan por poner al alcance de los alumnos todas las ayudas que entienden necesarias en dichos procesos.

En relación con la evaluación, para estos docentes, *las exigencias derivadas de la vertiente técnico-administrativa asociada al control de la efectividad de la transmisión, se superponen con las derivadas de una exigencia formativa que busca explicar, estimular, enseñar a través de las correcciones que realiza y las tareas que elige.* Se proponen hacer un uso particular de esa información, tratando de que revierta en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje; intentan comprender y reflexionar el camino recorrido por el alumno a partir de la información que obtienen sobre la base de la observación en clases,

cuadernos o carpetas, participación en debates, ejercicios en el pizarrón, trabajos escritos; apreciando y valorando el recorrido del alumno en la apropiación del conocimiento. Para este subgrupo de docentes, *la rutina de la evaluación se transforma en burocracia obligada, de difícil tránsito, de escasa relevancia o a veces un obstáculo para el aprender.*

La reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes y los intentos de revisión asociados, aparece muchas veces en los relatos como una respuesta frente a la frustración o dificultad que genera, por un lado, el fracaso escolar en la prueba convencional o el desinterés creciente de los alumnos por aprender. En otros casos la preocupación deviene ante la imposibilidad de contar con información válida respecto de lo que los alumnos realmente saben sobre un tema, sus dificultades, sus logros, partiendo del reconocimiento de que el proceso de trabajo en el aula es “más rico” que lo que revelan los resultados de la evaluación final sumativa (“la prueba se padece”). Esta incomodidad permanente con el sentido de la evaluación convencional y los instrumentos de los que se sirve los lleva a buscar un cambio, un modo de evaluar distinto.

Una cuestión queremos destacar: en una y otra modalidad los docentes se preocupan tanto por la enseñanza como por el aprendizaje y la evaluación. En una y otra modalidad, son interpelados por una realidad que perciben aunque puedan diferir en el análisis de las causas: el desinterés cada vez mayor de los estudiantes por los resultados de la evaluación certificativa (frases como “a los chicos ya no parece interesarles o preocuparles salir mal en una prueba”; “antes recibir una mala nota en una prueba era un drama, ahora ya nos les preocupa mucho”; “antes, luego de una prueba con una baja calificación, te pedían pasar al frente para demostrar que habían superado el obstáculo; ahora no les importa”) son algunas afirmaciones que expresan para los docentes la ausencia de la motivación externa para aprender que expresaba el examen. Ambos grupos de docentes se ven movilizados a cuestionar el modelo. Pero lo hacen desde una concepción de enseñanza y de la evaluación muy distinta.

B) LA PREOCUPACIÓN PRINCIPAL: LA PROMOCIÓN

Los docentes tienen una fuerte preocupación por la promoción, que se confunde, muchas veces con el firme propósito de que los alumnos permanezcan en la escuela, debido a que su abandono es un impedimento seguro para su inserción social. La enseñanza –y consecuentemente las actividades de evaluación– están orientadas a la *observancia de los desempeños de los alumnos como indicadores para la promoción*, muchas veces dejando de lado la comprensión y el significado. El mecanismo “pasar de grado” –la escuela graduada– es la norma.

En el sistema educativo porteño *todos los esfuerzos se dirigen a que el alumno apruebe*. Las observaciones que realizamos están condiciona-

das por un conjunto de coordenadas: la gestión pública de la escuela obliga a recibir a todos los chicos, no excluye a nadie; la falta de parámetros específicos de rendimiento obliga muchas veces a fijarse más en posibilidades que en comparaciones. La evaluación que realizan los docentes de la Ciudad de Buenos Aires, claramente, tiene ese propósito. Piensan en cada uno de sus niños y también en un “todos” construido de manera propia, personal que sostiene “el nivel” que se debe alcanzar, fuera de procedimientos estandarizados o evaluaciones cuantitativas. Lo que se necesita es que los chicos aprueben: “¿Cuál es nuestra intención? Que el niño supere la evaluación, que pueda aprobarla”.

La fragmentación del sistema educativo, expresión de una brecha social, económica y cultural que divide a la Ciudad o crea dentro de ella bolsones de marginalidad incluso en los barrios más acomodados, explica en gran medida la preocupación por la evaluación y en particular, por la promoción. A los ojos de los docentes y directivos, sobre todo en el segundo ciclo, el sistema de evaluación convencional aparece como la “pata de palo” del sistema: si el sistema escolar *in toto* no logra responder a las demandas de una población excluida, la evaluación agrega nuevos obstáculos, asociados con la acreditación y la promoción escolar amenazando la continuidad educativa.

En contextos vulnerables, la clásica evaluación calificativa –y en mayor grado las pruebas semestrales–, aparece obturando el trabajo de los alumnos, en la medida que no hay posibilidad en ellas de estudiar el progreso individual considerando el punto de partida, los tiempos y ritmos particulares del aprendizaje. Proceso y producto refieren a paradigmas evaluativos contrapuestos, en este caso, de modo taxativo: “lo que sucede es que lo que mide el proceso no tiene nada que ver con lo que mide el producto. Un alumno puede hacer un excelente proceso, viendo de dónde parte, y finalmente la prueba, que corta ese proceso, no refleja los avances del chico”.

La estructura graduada del sistema escolar tampoco colabora. Los intentos de superar dicha organización prueban las dificultades que se encuentran a la hora de concebir una enseñanza basada en el aprendizaje individual y el respeto a la diversidad y el ritmo. En nuestro recorrido por las escuelas pudimos rescatar el trabajo del proyecto de organización ciclada realizado en el Distrito Escolar N° 14 (“la Ciclada”)²⁰ que demuestra el trabajoso cambio conceptual de prácticas que atravesó el equipo docente involucrado. Si bien la estructura ciclada aparece como horizonte en el diseño curricular (y en ello se apoyaron los docentes y directivos que diseñaron la experiencia), el sistema de promoción es básicamente graduado e impide pensar en el desarrollo de una estructura más flexible que aplace instancias de evaluación y proponga un seguimiento de mediano plazo de cada alumno, en función del respeto de sus propios tiempos de aprendizaje:

“A veces cuando discutimos entre las maestras esto de pasar o no pasar, de promover o no... yo pienso: ¡basta de boletines! Si el boletín es para generar daño y frustración, trabajemos todos acá adentro sin boletines durante todo el ciclo y evaluemos al final... Seguramente, muchos más permanecerían en el sistema...”.

El juicio sobre la evaluación tradicional conlleva, finalmente también, una crítica al modelo de enseñanza, que sigue siendo rígido, centrado en el docente transmisor de un conocimiento escolar fragmentado, cristalizado, empobrecido, banalizado y carente de vínculos con la producción del conocimiento científico:

“Si no nos dedicamos a enseñar Ciencias Naturales acercándonos a las preguntas que se hace la ciencia ni haciendo ningún análisis de la realidad, si no vemos ningún proceso histórico en profundidad, después no podemos evaluar al milímetro cuánto saben los chicos de ciencias, cuánto conocimiento tienen de los cálculos matemáticos. Enseñamos cosas recortadas, fragmentadas y después los chicos las van sintetizando como pueden. El que logra sintetizar más tiene un desempeño mejor, pero el que queda trabado porque no sabe qué hacer con esos pedazos, no avanza...”

La evaluación convencional en contextos vulnerables plantea una tensión notable entre la promoción de los alumnos en función de los aprendizajes alcanzados y la necesidad de lo que podríamos llamar “la promoción social” con la que, se supone, la escuela debe colaborar:

“(...) a veces tenés la obligación de promoverlo, no solo porque no tiene contención o es grande de edad, sino porque, por ejemplo, si el padre no ve avance, directamente lo saca; y tenés un abandono, un desertor que no va a ninguna parte. Frente a estas y otras circunstancias, a veces es preferible promoverlo, buscándole una alternativa de otro tipo (...)”.

La idea de la promoción por razones ajenas a los criterios pedagógicos de aprobación, está instalada en el imaginario de los docentes, funciona y actúa aún cuando no aparece en la documentación referida a los temas de la evaluación, ni siquiera en los escritos sobre la instancia del “Boletín Abierto”,²¹ con lo que se transforma en un operador que los psicólogos llamarían “fantasmático”. El concepto de promoción social es llenado, de este modo, con todo tipo de suposiciones y decidido en forma arbitraria, aunque esto no significa sin referencia a parámetros de justicia o de ética individualmente construidos.

Es en el marco de esta reflexión donde tienen lugar algunas propuestas de revisión en las que se postula una alternativa innovadora frente al sistema convencional de evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación se corre de la ejercitación puntual, deja de ser “la prueba” calificadora

21

Próximamente estará disponible en el CINDE de la Dirección de Evaluación de la Ciudad de Buenos Aires, el escrito “Evaluación de Boletín Abierto. Informe 2009”.

y certificadora para pasar a constituirse en un elemento más de un verdadero y complejo programa de seguimiento de cada alumno, que incluye desde su desempeño escolar hasta el monitoreo de las ausencias reiteradas o el modo en que se relaciona con sus compañeros. “*La evaluación debe apuntar a desplegar las potencialidades del sujeto a futuro*”, aparece como un imperativo que rompe con las ritualidades del proceso y simplifica la consideración de los resultados, apuntando a lo sustantivo, lo básico. La escuela tiene la obligación de garantizar el éxito para todos, si conceptualizamos éxito como el acceso al conocimiento que permite a todo ciudadano participar y disfrutar de los bienes culturales en la sociedad del conocimiento. Y el éxito de todos supone considerar necesariamente la diversidad: los sujetos que aprenden lo hacen de modo diverso, a ritmos distintos, en condiciones sociales, culturales, académicas disímiles, con puntos de partida y desarrollo muy diferentes, en contextos, historias e intereses muy variados.

c) TRABAJAR PARA EVITAR LA REPETICIÓN

El fracaso en las pruebas convencionales suele ser, en este contexto, un camino que conduce, en última instancia, a la frustración personal y familiar, el abandono, la deserción: “no deja ninguna salida”. En clara concordancia, el sistema de repitencia de la escuela graduada se pone también en jaque, en la medida que no puede considerar los avances (parciales, incompletos, pero avances al fin) de los alumnos. Así lo explica una de las directoras consultadas:

“El sistema de repitencia implica empezar todo de cero. Este chico que repite va a hacer tres veces todo de cero... ¿por qué no lo pasamos a cuarto con una adecuación curricular en Lengua? Entonces, que siga en cuarto en Lengua y en tercero en Matemática, pero hagamos algo porque...ya no puede estar con los más chicos. El problema es que es una tortura para la criatura... Y una tortura eterna porque no tenés del otro lado una familia que pueda proponer otras instancias, que pueda hacer otra cosa... Un caso paradigmático fue Tomás, que no podía avanzar de tercer grado tres veces. Y sus hermanas habían avanzado. Tres veces lo hizo, y sus hermanas con la misma situación familiar severa, había terminado.... Tomás llorando, sentado en la escalera -no había quien lo sacara de la posición fetal de llanto. Y yo les dije (a las maestras): “Chicas, pongámoslo en cuarto, si aprobó tercero o no, probemos cuatro...”. A Tomás le desapareció el fantasma del padre ausente, los problemas familiares.... Pasa a quinto y está fascinado con cuarto grado...”

Tal como lo expresa la directora, varias razones explican la crítica del sistema de repetición:

- Por un lado, los docentes entienden que los alumnos no ganan nada tomando el mismo camino por segunda vez, aquel en los que fracasaron en la primera.

- Por otro, se niegan a aceptar que los alumnos no aprendieron nada a lo largo del proceso y que, por lo tanto, deben volver a empezar todo de nuevo, “desde cero”.
- Finalmente tienen la convicción que los alumnos aprenden mucho, pero en un camino no lineal, que no sigue secuencias rígidas y que la evaluación escrita usual no da cuenta de dichos saberes, minimizando los logros alcanzados en relación con el proceso individual.

Los docentes saben, además, que la repetición alimenta el círculo vicioso de las bajas expectativas, el descenso de la autoestima, el fracaso escolar, la creencia en la incapacidad para aprender. Trabajar para evitar la repetición se transforma en un objetivo social.

D) CONCIENCIA MORAL, RESPONSABILIDAD SOCIAL

El grupo de docentes, directivos y supervisores entrevistados tiene una clara conciencia de la diferencia provocada por los orígenes sociales y situaciones de vida de los alumnos que concurren a sus aulas. Conocen de pobreza, villa miseria, migración interna, inmigración de países vecinos, desigualdad social, trabajo infantil, supervivencia gracias a planes sociales, necesidades insatisfechas. Saben que su alumnado ha cambiado y que tienen una ímproba tarea desde el punto de vista pedagógico.

La respuesta frente a esto no es, sin embargo, homogénea:

- Algunos de ellos manifiestan su desesperanza frente a lo que considera privilegios inmerecidos de algunos, injusticia distributiva o distorsiones estructurales construidas fuera del espacio de la escuela: “¿Cómo le voy a pedir esfuerzo a mi alumno cuyo padre tiene una casa gratis por ser ‘ocupa’?”.
- Otros se sienten impotentes para ofrecer, desde la escuela, alternativas a esta situación: “Tenés chicos que uno sabe que están los padres atrás y vienen al otro día y te dicen ‘acá me corregiste mal’ o ‘acá quise decir tal cosa’. O la actitud del chico de decir: ‘Estuve hablando con mi mamá y lo de la prueba... ahora estudié todo, ¿no me querés tomar otra prueba?’. Pero acá es: te entrego la prueba y la tiro por ahí, o la pongo en algún lado y listo... Los chicos tienen como una apatía y eso también tiene que ver con la situación de las familias”.
- Un tercer grupo, por el contrario, toman como incentivo esta situación para tratar de remediarla, construyendo una mirada optimista sobre las posibilidades de la educación y de la escuela en particular: “Los chicos quieren aprender, por eso vienen a la escuela; los padres los traen cada día con un inmenso sacrificio. La escuela será probablemente su única gran oportunidad. No podemos dejarla pasar”.

Los docentes de la Ciudad tienen conciencia ética sobre su tarea y sobre la función de la evaluación. No obstante ello, estas consideraciones son del orden de lo individual y, por lo tanto, se generan acciones dispares en relación con su fundamentación, orientación y prácticas de aula.

E) LA AUSENCIA DE “MODELOS”

Como señalamos antes, en el sistema escolar de la Ciudad de Buenos Aires, faltan recursos de comparación de resultados de los aprendizajes. Con esto nos referimos a que cuando el docente construye su instrumento de evaluación atribuye un valor numérico a cada uno de sus ítems y establece el punto de corte: arriba del mismo al alumno lo espera un “aprobado” con sus diversas graduaciones, abajo un problema personal que debe enfrentar.

La construcción de instrumentos se crea por la conjunción de muchos supuestos operantes: la idea sobre lo que constituye un “buen” trabajo, las expectativas sobre el grupo a cargo, consideraciones éticas y sociales sobre los individuos y sobre la función del propio docente; la experiencia previa, los manuales que circulan en el sistema que ofrecen modelos de tareas y ejercicios para los que el alumno debe estar preparado, y otros. Pero existe vacío y silencio por parte de las autoridades centrales del sistema en relación con alguna forma posible de comparación de resultados. Esta ambigüedad desde los organismos centrales puede estar basada en consideraciones de diverso tipo: metodológicas, políticas o filosóficas. No analizaremos dichas razones en este lugar, pero lo que sí podemos sostener es que en las entrevistas mantenidas observamos que la falta de referentes sobre el tema de la evaluación genera en los docentes una gran incertidumbre y provoca comparaciones sin base cierta pero que contribuyen a que se conviertan en realidad como una profecía autocumplida –diversas hipótesis desfavorables al trabajo realizado, al sistema, a los alumnos o a sí mismos.

F) LA EVALUACIÓN FORMATIVA: PRÁCTICAS SIN NOMBRE

Dentro de la cultura del aprobar y de la pedagogía del enseñar, se encuentran señales, indicaciones, preocupaciones, de modalidades y recursos de evaluación que son utilizados con el fin de promover el aprendizaje. Esta disociación entre la “evaluación para aprobar” y la “evaluación como procedimiento para mejorar el aprendizaje” origina una concepción que reserva la idea y nombre de evaluación a los recursos utilizados con el propósito de certificar y aprobar. Desde esta perspectiva, se concibe a la evaluación separada del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y determinada por consideraciones burocráticas.

Pero finalizada esta circunstancia, se retoman los esfuerzos sostenidos, los ofrecimientos de mejora, las evaluaciones enriquecidas por instrumentos creados ad hoc para el momento y el alumno. Es así como circulan por el sistema, por medio del boca a boca, del aprendizaje entre docentes que se trasladan de un distrito a otro, de la imitación entre colegas, de procedimientos informales, prácticas de una evaluación que insiste en detectar las dificultades y ayudar a superarlas. Pudimos apreciar esta cuestión al entrar a las aulas en la primera etapa del releva-

miento. En esas circunstancias, frente a la pregunta sobre los recursos para evaluar, los docentes consultados remitían a “la prueba” escrita, convencional. Sin embargo, luego, en el transcurrir de la entrevista, los docentes manifestaban disponer ricos y variados procedimientos evaluativos que no eran considerados como tal, sino como parte del proceso de enseñanza o de regulación del aprendizaje. En el capítulo 3 se propone un análisis contextualizado de los instrumentos de evaluación identificados.

g) ACCIONES INDIVIDUALES Y FRAGMENTADAS

En el contexto del trabajo de las escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, excepto algunas experiencias a nivel distrital, resulta difícil encontrar propuestas de evaluación de los aprendizajes planificadas y sistematizadas. Entendemos que algunas variables que se describen a continuación pueden ayudar a explicar esta situación:

- La escuela pública porteña es jerárquica y genera pocas oportunidades de trabajo horizontal e integrado entre docentes y directivos. Por esta razón, las actividades que se originan “arriba”, sostenidas por los supervisores y directores tienen mayor posibilidad de perdurar en el tiempo y expandirse en el sistema. Por el contrario, las actividades originadas en la iniciativa individual de un docente generalmente no se comparten, no son objeto de la reflexión institucional y es difícil encontrar vestigios o rastros de la experiencia en otros colegas, salvo también por iniciativa individual.
- La gran movilidad de docentes y directivos que se registra en las escuelas de la Ciudad contribuye a obturar el desarrollo de experiencias en el mediano plazo. Si la evaluación, como señalamos en el capítulo 1, tiene como requisito la coherencia y su sostenimiento en el tiempo, el recambio permanente del equipo docente atenta contra ella.
- La percepción que recogimos es la de un colectivo profesional que reconoce hacer lo mejor posible, “de buena fe”, pero que posee una escasa conciencia del valor del trabajo que realiza. Un rasgo recurrente que apareció en las entrevistas es el disculparse frente a prácticas que fueron desarrolladas en forma discontinua o cuya documentación/sistematización nunca llegó a realizarse. Sin embargo, frente al reconocimiento del valor de dichas acciones o a la simple identificación de un elemento potente, esos mismos docentes llegaron a describir en profundidad, con entusiasmo y orgullo la tarea que realizan.
- En los intercambios con los profesores, fue posible advertir la creencia en que la profesión docente se sostiene poco en la teoría y mucho más en la intuición y la experiencia profesional. Esta representación del rol docente dificulta la documentación y la búsqueda de referentes teóricos en los que enmarcar las prácticas y generar discusiones en torno a ellas.

- El concepto de evaluación se asocia en la mayor parte de los docentes con el examen escrito convencional, con la llamada “prueba de lápiz y papel”. Pero ante una indagación más en profundidad surgen referencias a prácticas que no están identificadas con categorías construidas en el campo de la investigación educativa. Si la reflexión sobre la evaluación es básicamente intuitiva, también lo son las estrategias encontradas para la revisión de la propuesta de evaluación convencional.
- Por lo general, al preguntárseles a los profesores “cómo aprendieron a evaluar” o “quién les enseñó a evaluar”, no hay respuesta. Los docentes no tienen recuerdos de profesores que hayan desarrollado el tema en la formación de grado (la evaluación suele ser el último punto del programa de didáctica con más riesgos de ser suprimido), ni en las prácticas docentes (en las que la evaluación final queda a cargo del maestro de grado, sobre quien recae la certificación de los saberes alcanzados). El tema aparece una y otra vez en el ejercicio de la profesión. Así lo señala un supervisor:
“Otro problema es que en las planificaciones, cuando se les pide a los docentes que pongan la parte de evaluación, tampoco saben qué hacer ahí, algunos ponen instrumentos, muy pocos ponen criterios, en general hay un corrimiento hacia las actividades (...). Me parece que también hay un problema en la formación de los maestros, creo que uno de los grandes vacíos de la formación del maestro, tiene que ver con la evaluación. Recién ahora con los planes nuevos que hay una materia de evaluación, al maestro le resulta más fácil, dentro de la dificultad que tienen, modificar prácticas de enseñanza que prácticas de evaluación, me parece que ahí hay algo que hay que trabajar (...).”

Es sorprendente que los asuntos que tratan y se relacionan con la evaluación no parece revestir la importancia del papel que desempeñan y que se le reconoce a juzgar por las expectativas que despiertan los resultados que producen. Parecería que aprender los contenidos es suficiente, que con eso alcanza y que en ellos va implícita la capacitación para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Por esta razón, las referencias sobre cómo evaluar se instalan en el campo de la memoria, de la historia escolar, de sus propias experiencias como alumnos. En perspectiva, reclaman mayor formación y acompañamiento en el tema, reconociendo el valor de las propuestas de actualización que ofrece CEPA: “descubrí un área de conocimiento que hasta ahora no había tenido en cuenta”, “el curso me permitió revisar mis prácticas”, “cambió la forma de analizar los resultados”, señalan las docentes entrevistadas en referencia a las propuestas del centro sobre la temática. Valoran la experiencia y proponen profundizarla y expandirla a otros docentes.

- Sobre la base de una reflexión que remite a una mirada constructivista de la enseñanza, muchos docentes dan cuenta de un trabajo renovado con el error en la clase, de la posibilidad de realizar trabajos colaborativos, de la conciencia sobre la enseñanza como proceso

de andamiaje. No obstante ello, la tarea docente se encuentra mucho más centrada en las demandas asociadas al enseñar que en la reflexión sobre el aprender. Por lo tanto, los temas relacionados con la autorregulación y la metacognición difícilmente aparezcan como objeto de reflexión.

La evaluación en la cultura del aprobar, contradictoria en sus concepciones y en sus prácticas, ofrece un acceso desde el que podemos atisbar las aulas de la Ciudad, entender el punto de partida de cambios tímidos o sistemáticos. Es en este marco y con estos puntos de apoyo, en apariencia frágiles, en el que emergen prácticas docentes que se revelan plenas de ética y sentido.

Desde allí partiremos.

3. Ayudar a aprender en la cultura del aprobar

¿Cómo son las prácticas de la evaluación que los maestros realizan en las escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires? ¿Cuáles son las preocupaciones de los docentes a la hora de evaluar? Más allá de las convencionales pruebas escritas para certificar, ¿qué propuestas despliegan durante el proceso de enseñanza para obtener información sobre los progresos de los alumnos? Recuperando las dimensiones planteadas en el capítulo 1 y 2, nos proponemos en esta instancia realizar algunas consideraciones generales sobre el sentido de la evaluación en las escuelas primarias porteñas.

Al ponernos en contacto con los relatos de directores y docentes, apareció frente a nosotros una multiplicidad de prácticas evaluativas que manifiestan una compleja trama de actividades, razones, explicaciones, actitudes y valores. Desentrañar un camino para transitar nuestro propósito nos obligó a recorrer situaciones confusas o ambiguas: recoger testimonios en los que un instrumento de evaluación tradicional tiene por propósito la mejora y no exclusivamente una preocupación por la promoción; escuchar argumentos enraizados en prejuicios e ideologías recubiertos de metodologías justificadoras, razones para promover a un alumno (o no hacerlo) basadas en el deseo de ayudar más allá del aprendizaje logrado. Un camino abonado por la supervivencia de modas que ya pasaron pero que dejaron su huella, acciones que se derivan de programas que perdieron vigencia, o por el contrario, que están en una etapa de madurez y expansión.

Para muchos de los docentes entrevistados, las exigencias derivadas de la vertiente técnico-administrativa asociada con el control, se superponen con las ligadas a una exigencia formativa que busca explicar, estimular, enseñar a través de las correcciones que realiza y del formato que elige. Por un lado, se proponen hacer un uso particular de esa información, tratando de que ésta revierta en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por otro, tratan de comprender y de reflexionar a partir de la información que obtiene, apreciando y valorando el recorrido del alumno en la apropiación del conocimiento.

En esta aparente maraña comenzamos a destacar algunos mojones en el camino: acciones coherentes de largo plazo, proyectos institucionales, emprendimientos de maestros individuales consecuentes e innovadores, deseo manifiesto de búsqueda de soluciones a problemas producidos por el aumento de la exclusión social, las migraciones internas o la aparición de nuevos perfiles de familias, en un contexto de demanda cada vez mayor de calidad educativa. Hemos podido reconocer aportes significativos en las evaluaciones de los docentes: ricas observaciones de cada uno de los alumnos y registros de las mismas, trabajos escritos,

proyectos, búsquedas de nuevas alternativas, sugerentes ensayos que involucran a las escuelas de todo un distrito.

Identificadas ya, en el conjunto de las prácticas evaluativas habituales, aquéllas que consideramos importantes iluminar, advertimos las dificultades para su presentación: las situaciones analizadas tienen distinta envergadura en cuanto a:

- la cantidad de actores que involucran,
- el tiempo que demanda su puesta en práctica,
- el contexto de aplicación,
- la coherencia entre prácticas de enseñanza y aprendizaje,
- la coherencia de las teorías que las sustentan.

Al mismo tiempo lidiamos con el conocimiento del impacto negativo de pasadas experiencias de formación donde teóricos externos a la escuela recomendaban nuevas estrategias partiendo de paradigmas y modelos novedosos desde la crítica a los laboriosos procesos de transformación del profesorado.

Lejos está de nosotros repetir un modelo mecánico de imposición. Tenemos una intencionalidad didáctica que intenta hacer comprender:

- a) la existencia de un vasto caudal de maestros creativos y originales preocupados por la enseñanza y el aprendizaje;
- b) la existencia de manera inorgánica de recursos y prácticas evaluativos que se sobreponen y superponen a la “obligación de tomar pruebas”, a la idea de que la única evaluación tienen únicamente el formato de la prueba escrita;
- c) la existencia de prácticas que se realizan sin tener conciencia de que integran el vasto campo de la evaluación formativa.

Los destinatarios de este informe pueden rescatar la idea de la potencia de la evaluación en proceso, de las notas que las caracterizan, tal vez de un punto de partida para acciones futuras.

3.1. Dispositivos, escenas y cuadros

En esta sección del informe presentamos relatos de las experiencias recogidas. Éstos se sustentan en las entrevistas mantenidas y presentadas en el anexo testimonial. Los relatos dan cuenta de una línea argumental más o menos rica, compleja o detallada, de acuerdo con cada experiencia: es la práctica que sustenta el relato.

Una práctica se enriquece cuando manifiesta el uso de reglas y regulaciones, expresa división de tareas, el uso de herramientas simbólicas que potencian el pensamiento y el aprendizaje; se constituye al interior de una comunidad que da cobijo y expresión; cuando tiene una historia,

articula con valores éticos y los sostiene en la mayoría de las acciones colectivas e individuales que se entienden por el contexto. Es decir: crea contextos de sentido. Es desde el sentido que organizamos el material presentado bajo tres modalidades a las que denominamos **dispositivos, escenas y cuadros**.

Siguiendo a A. Rodríguez Ousset, denominamos algunas de las prácticas de evaluación analizadas como **dispositivos** en tanto estos refieren a “una construcción realizada ex profeso con un posible carácter transitorio (lo cual no niega su posible institucionalización futura) de las estructuras de mediación (mesoestructuras) que sirven de puente entre el sistema educativo de nivel macro y sus grandes finalidades y el hacer concreto de maestros y alumnos de cada salón de clases”.²² Los dispositivos presentan narrativas donde damos cuenta de un proyecto innovador que tiene diferentes protagonistas cuyos esfuerzos van dirigidos al mismo fin; orientan sus acciones en función de metas y procedimientos; desarrollan sus propios instrumentos y registros, y dan sentido a las prácticas de aula de manera original, propia.

Las **escenas**, por su parte, nos revelan acciones individuales o de pequeños grupos de docentes dentro de una escuela. Es el “estilo” de enseñanza, prácticas coherentes que se manifiestan en la enseñanza en diversidad de contenidos y situaciones. Las escenas registran acciones que finalizan con el año escolar. Al año siguiente, otro docente impondrá otra modalidad tal vez coincidente, tal vez opuesto. No todos los docentes, sin embargo, logran desarrollar perfiles propios. Una de las condiciones parecería ser la experticia, otra el conocimiento teórico que le da sustento. Las narrativas que ilustran una escena tienen cohesión interna. La acción y el propósito se entiende con claridad en el relato completo. Ilustran algunos aspectos de la práctica de la evaluación que promueve la mejora.

Finalmente, los **cuadros** son relatos cuya unidad está dada por nuestra mirada. Recogemos prácticas diversas cuyo sentido se devela a nuestros ojos basados en supuestos teóricos. Ponemos significado en prácticas puntuales pero valiosas, en relatos a veces débilmente contextualizados en acciones de enseñanza, en intentos de maestros que no siempre pudieron sistematizar -o nosotros no supimos recoger-, estos intentos. Entendemos que la mayor parte de los casos, los autores –maestros de la Ciudad– estarían de acuerdo con su significado, aún cuando las mismas prácticas podrían dar lugar a otros cuadros, con sentido diferente e igualmente validado. Supongamos una situación sencilla: la elaboración de una presentación digital en la sala de informática como soporte de una actividad de evaluación. Cada diapositiva de la presentación es ilustrada y escrita por diferentes subgrupos. Cada subgrupo evalúa luego la realización de sus compañeros, lo somete a críticas y realiza aportes. Una vez corregido, una asamblea le da coherencia y unidad al todo. De aquí podemos destacar diferentes aspectos: ¿El valor de la evaluación

entre pares? ¿El aspecto “modélico” del trabajo final? ¿La evaluación en proceso? El cuadro es, pues, una narrativa constituida por diferentes fragmentos de entrevistas unidas por el hilo de una nota de la evaluación formativa que pretendemos destacar.

El abigarrado conjunto de dispositivos, escenas y cuadros manifiesta la textura compleja de prácticas que encontramos en las aulas de la Ciudad. Su lectura dará lugar a obtener cualidades, destacar notas y posibilidades para continuar la labor. No olvidamos las carencias, sino que enfatizamos los hallazgos para apoyar acciones a futuro partiendo de lo que en la cotidianeidad se construye.

A. DISPOSITIVOS

DISPOSITIVO 1. EVALUACIÓN DISTRITAL: UN CAMINO PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las escuelas del Distrito Escolar 20 de la Ciudad de Buenos Aires desarrollan desde hace doce años un proyecto de gestión curricular diseñado y sostenido pedagógicamente desde la supervisión del distrito con el apoyo y asistencia de los equipos de conducción escolar. Se trata de un proyecto que desde su inicio en 1997²³ buscó dotar a las prácticas de aula de

“una adecuada articulación y secuencialidad a lo largo de la escolaridad, tanto en lo que se refiere al tratamiento de los contenidos de enseñanza, la coherencia de los enfoques disciplinares y metodológicos, los necesarios y fundamentales consensos en torno a las prácticas evaluativas y, desde ya, al seguimiento y asesoramiento necesarios para la instrumentación de dicha gestión curricular por parte de los equipos directivos”.²⁴

La iniciativa surgió a partir del relevamiento de las propuestas de enseñanza en el inicio de la gestión de supervisión. Dicho relevamiento puso al descubierto la existencia de una gran diversidad y heterogeneidad en las prácticas docentes, muchas de las cuales no implicaban desafíos cognitivos potentes ni estaban organizadas en torno a una secuencia que implicara niveles crecientes de exigencia y complejidad. Esta situación se advertía, sobre todo, en las escuelas de la zona sur del distrito, cuya población pertenece a sectores sociales bajos o vive en situación de marginalidad o exclusión económica. Como señala el supervisor, “mi obsesión es que los pibes del sur del distrito, los de la villa, reciban la misma calidad que los de la zona norte. No el mismo aprendizaje, pues hay puntos de partida diferente. Pero si la misma calidad de enseñanza”. Contraponiéndose a esta perspectiva, en algunas escuelas predominaba la idea de que “estos pibes aprenden menos”, por lo

23

El proyecto comenzó a desarrollarse en 1997 a partir de la designación del profesor José Svarzman como supervisor del D.E. 20.

24

G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento Educativo, Dirección de Evaluación Educativa (2009), *Escribir las prácticas: relatos de experiencias de gestión curricular y evaluación de los aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires*. Allí puede leerse la experiencia completa narrada por sus propios actores.

que se debía “bajar el nivel” de expectativas y contentarse con que recibieran una buena asistencia y contención emocional”.²⁵

La preocupación por **generar propuestas de calidad para todas las escuelas y todos los alumnos** implicaba más allá de la intervención pedagógica, una decisión de política educativa, vinculada con proveer igualdad de oportunidades para los alumnos del distrito y “compensar las diferencias, a partir de acciones sistemáticas y planificadas que garanticen que los que más lo necesitan, reciban más, tanto en cantidad como en calidad de enseñanza”.²⁶

Desde la supervisión, lo que se advertía era una gran distancia entre el modo en que los docentes enseñaban y cómo evaluaban; esto es, falta de coherencia entre los enfoques de la enseñanza y de la evaluación:

“Los maestros hacían ejercicios muy interesantes en el proceso de enseñanza pero a la hora de evaluar se quedaban en propuestas tradicionales... aparecían prácticas estereotipadas de evaluación y modelos que vienen de generación en generación y a la hora de sentarse a evaluar no hay una reflexión con la clásica pregunta de qué voy a evaluar... Esta pregunta no está hecha. Si le pregunto al maestro que es lo que está evaluando, es muy posible que se quede mudo, no me va a poder decir nada (...). Por ejemplo, en Sociales cuesta mucho salir de las evaluaciones que apuntan sólo a la información para generar instrumentos que convoquen a la definición de conceptos. Hay una tendencia a recuperar las viejas prácticas evaluativas. Creo que muchos maestros no reflexionan demasiado a la hora de armar un instrumento si no hay alguien que les diga, ¿qué estás haciendo?”

El primer objetivo del proyecto fue profundizar en el conocimiento del currículum y trabajar sobre la unificación de criterios pedagógicos y didácticos en su implementación. Esto implicó distintas acciones, como el estudio de los documentos curriculares vigentes por entonces, la capacitación docente en servicio, el análisis de materiales bibliográficos, la producción de recursos para la enseñanza, etc. Como consecuencia lógica de este largo y exhaustivo trabajo de gestión curricular que aquí solamente enunciamos, el supervisor y los equipos de conducción de las escuelas consideraron necesaria la evaluación del impacto de dichas acciones en los aprendizajes de los alumnos.

Tomando como referencia las pruebas administradas centralmente por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (operativos en los que algunas de las escuelas del distrito ya habían participado), en el año 2007 desde la supervisión se decidió *elaborar en el distrito un instrumento de evaluación* similar que sería aplicado en todos

25

Ibid.

26

Ibid.



los terceros grados para apreciar los aprendizajes en las áreas de Práctica del Lenguaje y Matemática:

“Se pretendía, inicialmente, analizar los resultados de los aprendizajes de los alumnos y ver la distancia entre la propuesta curricular, lo trabajado en el distrito con los docentes y los resultados efectivamente obtenidos.”

Los instrumentos (tres pruebas, una en el área de Matemática y dos en la de Prácticas del Lenguaje) fueron elaborados por dos comisiones integradas por coordinadores del primer ciclo, la supervisión del distrito y los capacitadores de CEPA; y sometidos luego a la consideración del resto de los coordinadores del ciclo.

A modo de experiencia piloto, se tomó una “pre-prueba” en tres escuelas de diferentes características para someter los instrumentos a evaluación:

“Elaboramos con un grupo de coordinadores la prueba de Lengua y otro grupo de coordinadores elaboró la prueba de Matemática junto con las capacitadoras que teníamos del área. Sometimos el instrumento a prueba en cuatro grado; funcionó muy bien. Luego se hicieron retoques a las consignas y a las claves...”

El proceso de corrección del pretest permitió efectuar los cambios necesarios para asegurar la comprensión de las consignas, ajustar la extensión de acuerdo con el tiempo medio requerido por los alumnos para completarlas, adecuar la complejidad de los ejercicios al grado de dificultad media, etc. Asimismo, se construyeron claves de corrección cuyo propósito fue asegurar que los criterios de asignación de puntajes fuera los mismos para todos los correctores. De acuerdo con los gestores del proyecto “el empleo de claves de corrección sirve para reducir la subjetividad de quienes evalúan porque proveen, a quienes corrigen, los mismos criterios para la asignación de puntajes. Así se asegura el máximo de homogeneidad posible entre las correcciones de todos los maestros del distrito”.

Todo es proceso de construcción de la prueba fue comunicado progresivamente a los docentes, quienes además dispusieron de documentos de orientación acerca del sentido de la evaluación distrital y los modos de implementarla. Por todas estas vías, se trató de asegurar la validez de contenido y la confiabilidad de las pruebas a administrar en 3° grado. Una vez tomada la evaluación definitiva (véase Instrumentos en el Anexo documental), los maestros de 3° grado de todo el distrito llevaron adelante el proceso de corrección. Concluido éste, fueron sistematizados los datos con la intención de analizar las tendencias generales de la evaluación de 3° grado.

En 2008 la experiencia fue replicada, pero *esta vez los maestros de 3° grado participaron de la elaboración del instrumento y de las claves de corrección*. Cada escuela decidiría el instrumento por aplicar.

“Sugeríamos desde la supervisión, con vehemencia, que se juntaran maestros de escuelas cercanas para elaborar en forma conjunta la prueba (sabíamos del alto valor que una actividad de este tipo tiene para la actualización y el perfeccionamiento). Hubo diversas propuestas: escuelas que trabajaron juntas, escuelas que aplicaron el mismo instrumento que el año anterior, escuelas que lo modificaron en parte.”

La experiencia también se llevó a cabo ese año con los 5° grados de todo el distrito, empleando una mecánica similar en relación con la elaboración y la administración de los instrumentos. En el año 2009, al tiempo de realizar el presente relevamiento, supervisor, directivos y maestros estaban abocados a tomar las pruebas en 3°, 5° y 7° partiendo de un mapa curricular distrital que permitiera elaborar los instrumentos, analizarlos, corregirlos y aplicarlos a comienzos de noviembre.

Cuando nos encontramos con esta experiencia nos preguntamos por su inclusión en el presente estudio. ¿Por qué este proyecto aparece como un referente en la búsqueda de prácticas de evaluación valiosas?

1. La hipótesis subyacente del presente trabajo supone la siguiente cuestión: manteniendo las condiciones estructurales e institucionales constantes, la evaluación ¿promueve la mejora? La mejora de la enseñanza tiene numerosas fuentes y motivaciones. Algunas de ellas provienen de “afuera” del proceso de enseñanza y aprendizaje considerado este en un sentido restringido: mejorar la *ratio* cantidad de alumnos – docente, proveer más beneficios en las condiciones laborales, ofrecer instancias de actualización, suministrar nuevas tecnologías para la enseñanza, son medidas que pueden incidir sobre el aprendizaje de los niños. Sin ánimo de cuestionar si efectivamente lo harán o no y cómo se podría medir si esto ocurre, destacamos que estas acciones están por fuera de la relación de enseñanza y aprendizaje que estamos considerando, aun cuando la modifique profundamente.

La experiencia del Distrito Escolar 20 nos señala que manteniendo las mismas condiciones estructurales del sistema se puede mejorar la enseñanza acudiendo a la formación permanente en servicio, el conocimiento profundo del currículum, la participación de diversos actores del sistema. La evaluación es una fuente más de la mejora.

2. El esquema secuencial racional tecnológico indicaba el siguiente proceso: 1) planificar una acción educativa, 2) llevarla al aula, y 3)

evaluar sus aciertos y errores para obtener así una razón de logros y dificultades. Mirada teórica basada en el análisis de la eficiencia de un proceso productivo originado en la fábrica de construcción en serie. Sus resultados ponderaban el esfuerzo individual del docente haciéndolo responsable final del mismo.

En la experiencia de este distrito la mejora se origina en un trabajo prolongado sobre la comprensión profunda del significado del currículum. No se trata solamente de saber qué enseñar, sino el proceso y sentido de dicha enseñanza. La participación de los agentes del sistema da a las decisiones que se toman un sentido cultural. La mejora no se transforma en cantidad de decisiones, sino en la cuidadosa consideración de las mismas. El enfoque enfatiza la responsabilidad individual dentro de una institución considerada como parte de un sistema complejo²⁷ y el acompañamiento se transforma en colaboración. El proceso realizado es, en sí mismo, un paradigma de aprendizaje que puede ser llevado a las aulas.

3. Los cambios se consolidan a lo largo del tiempo y se articula cuando se establecen acuerdos entre un número importante de actores quienes, pese a sus jerarquías diferentes, y a los avatares de traslados, jubilaciones, etc., mantienen en pie la identificación con un propósito. En educación, el tiempo no es algo ajeno a la acción de enseñar y aprender, no implica solamente secuenciación de acciones o coordinación de las mismas. Es parte del tejido constitutivo del aprendizaje. El tiempo, transformado en continuidad y mantenimiento del propósito, es un factor importante en cualquier proceso de mejora.
4. La estrategia de la prueba distrital descrita anteriormente se vincula fundamentalmente con una de las dos funciones de la evaluación que destaca Gimeno Sacristán: ser un instrumento de investigación y reflexión didáctica. La obtención de información valiosa sobre los aprendizajes de los alumnos tiene, en este caso, por principal propósito ajustar las prácticas docentes y, en consecuencia, mejorar los resultados de los aprendizajes futuros de los niños. El contexto institucional en el que se gesta la estrategia –una iniciativa que provino inicialmente de la supervisión del distrito– demanda un análisis del complejo entramado y el modo de participación de los distintos actores en la implementación del dispositivo.

En primer lugar, es necesario distinguir dos momentos de la evaluación con propósitos diferenciados:

- la elaboración del instrumento,
- la interpretación de los resultados de las pruebas.

Respecto de la primera etapa, la estrategia focalizó en la acción evaluativa docente. De acuerdo con el supervisor:

27

Véase sistema complejo en I. Aguerro, *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*. Consulta, 3 de marzo de 2010, en: <<http://www.fundacexplorar.org.ar/biblioteca/Escuelas%20del%20futuro%20en%20sistemas%20del%20futuro.pdf>>

“Me interesa saber qué evalúa el docente, qué pone en un instrumento de evaluación. Lo que el maestro pone es lo que ya enseñó o lo que va a enseñar... Cuando el maestro elabora el instrumento, me da mucha información acerca de cómo piensa la disciplina, con qué enfoque, qué enseñó y cómo lo va a evaluar (...).”

La elaboración del instrumento permite obtener información sobre qué se enseña (el currículum real como referente de la evaluación) y el cómo (en enfoque metodológico/disciplinar). La idea que rigió la implementación de la prueba distrital fue que la elaboración del instrumento “traccionaría” en el mediano plazo la enseñanza y contribuiría indirectamente a revisar las propuestas de trabajo en las aulas. De esta manera, desde la gestión de supervisión, *la estrategia de evaluación implicó un modo particular de poner en discusión los contenidos y la metodología de la enseñanza*. El objeto era claro: saber qué se evalúa es obtener datos sobre el proceso de enseñanza. Esta razón explica:

- Que el problema de la evaluación surgiera en este proyecto no como una preocupación inicial sino como un corolario de la labor de gestión curricular desarrollada: en primer lugar, era necesario revisar la propuesta de enseñanza; y, en segundo término, analizar la relación entre la enseñanza y los aprendizajes alcanzados.
- Que el dispositivo generado se corresponda con una evaluación de cierre, en tanto estuvo orientado a la elaboración y la administración de instrumentos de evaluación escrita a aplicarse en la finalización del ciclo lectivo; esto es, una vez terminado el proceso de enseñanza (la “evaluación fuera de la enseñanza”, en palabras de Jackson).²⁸ No se esperaba que los efectos beneficiosos de la evaluación se aplicaran inmediatamente. Se compararon resultados, se analizaron pruebas, se consideraron escuelas distintas. De todo ese proceso se obtuvo información que luego se comunicó a la totalidad de los docentes.
- Que no se buscara una utilización inmediata de los resultados de la evaluación, sino mediata, de mediano plazo: las propuestas de revisión comenzaron a aparecer el año posterior a la primera implementación.

Con respecto al segundo momento (interpretación de los resultados de la prueba), en las “Orientaciones para la administración de las evaluaciones” remitidas a los docentes se explicita que el propósito de las pruebas no era definir la promoción o no de un alumno, sino informar sobre los logros y problemas en los aprendizajes en general, con vistas a pensar acciones futuras de capacitación, asesoramiento y perfeccionamiento de los docentes:

“Debe quedarles claro (a los estudiantes) que la evaluación no está relacionada con su promoción de grado, pero que deben poner el máximo esfuerzo posible porque a partir de los resultados se elaborarán propuestas específicas para mejorar sus aprendizajes.”

Esto implica que no se consideró fundamental que la evaluación distrital fuera un insumo valioso para el alumno y su propia revisión del proceso de aprendizaje. De hecho, los resultados fueron recogidos en el cierre del ciclo lectivo y no fueron compartidos con los alumnos. El proceso de evaluación de los estudiantes y los criterios de la promoción se mantuvieron al margen de la implementación de la evaluación distrital.

5. La suspensión de la promoción en relación con la evaluación final es un nuevo indicador de que la misma tenía fines formativos del personal docente a cargo: *la prueba se constituyó básicamente en un medio de fundamentar la mejora de la práctica docente*. Lo interesante es que cada paso –construcción del referente, construcción del instrumento, evaluación de los resultados posteriores– es utilizado para analizar lo realizado y obtener conclusiones para nuevas acciones de capacitación o mejora de la enseñanza.
6. En términos de público destinatario, el proceso que estuvimos analizando se encuentra a medio camino entre la evaluación masiva de los operativos nacionales o de la Ciudad de Buenos Aires y la evaluación del aula que realiza el docente. En el propósito de estas líneas –evaluación formativa y mejora de la enseñanza– hay una estrecha relación entre acciones de mejora, cantidad de alumnos y tiempo demandado para que dichos cambios se reflejen en una evaluación.

La mejora lograda por un docente impacta en los alumnos próximos y se limita a ellos. La evaluación formativa es el recurso más idóneo para el establecimiento de una modificación de la conducta: se realiza en el momento, se dirige directamente al punto que hay que modificar, se mantiene el contexto de interpretación de la enseñanza que le da sentido.

Por supuesto, para que sea altamente efectiva, el docente tiene que tener a mano una serie de recursos que le permitan observar críticamente, señalar con claridad el punto de llegada y ofrecer el andamiaje necesario para realizar un cambio deseable. No hay dudas, en las evaluaciones informales cotidianas de los docentes, sobre la validez de contenido –este es el tema del que se está hablando y trabajando– y su confiabilidad; la evaluación se sostiene sobre el conocimiento previo y las acciones continuadas de la relación docente - alumno. Frecuentemente los instrumentos de evaluación en proceso no se diferencian de la propia enseñanza.

Si ponemos la atención sobre la evaluación final, encontramos que la relación y la construcción de la norma exterioriza, objetiva, lo que el alumno y el grupo ya intuyen por medio de comparaciones y comentarios entre sus miembros. Por un lado, están los docentes que dicen que la prueba convencional de lápiz y papel no les agrega información alguna: es un trámite para aprobar, para controlar, para tener argumen-

tos frente a los padres o terceros; pero también *están los docentes que aprovechan la evaluación de cierre para establecer una nueva instancia formativa, transformando la finalización en continuidad de enseñanza aprendizaje y trabajando sobre la comparación.*

La prueba distrital establece una mayor distancia entre un alumno, un docente y un contenido, al involucrar una importante cantidad de agentes con distinta implicación en el proceso de aula. Sin embargo, todos comparten un mismo contexto o, por lo menos, algunos supuestos básicos sobre el contexto de alumnos y relaciones institucionales sobre los que trabaja. La construcción de la validación de contenido se hace necesaria en la medida en la que cada uno de los docentes del distrito podría trabajar el contenido con énfasis en distintos ángulos o diferentes variantes según su grupo. El número de personas demanda un cambio en la metodología para determinar si lo que se evalúa es lo que se quiere evaluar partiendo de lo que efectivamente se enseñó. En el caso de nuestra experiencia, esta validación fue posibilitada a lo largo de la primera parte: el análisis del currículo. Sobre esta base común es posible referirse al tema del referente. El trabajo realizado entre docentes, y directivos, las idas y vueltas, los intentos de prueba del instrumento hacen posible confiar en sus indicaciones en la medida en que se refiere a un contexto conocido.²⁹

En términos de efectos de mejora, el proceso demanda un tiempo mayor. La ventaja de llegar con la mejora a una mayor cantidad de docentes y alumnos se contrapone con el tiempo que demora y la inespecificidad de su aplicación. Una vez obtenidas las conclusiones y logrado que los docentes distritales acepten la necesidad de sus propios cambios para lograr establecer mejora en su aula, hay que re-iniciar el proceso de aplicar lo aprendido a un grupo puntual y a un contenido, inserto en un contexto tal vez diferente, en un próximo período lectivo, corriendo siempre el riesgo de que las conclusiones obtenidas pueden luego no ser exactamente las demandadas.

Pensar en los cambios respecto de la cantidad de personas y la distancia en tiempo entre la enseñanza y el ofrecimiento de las opciones de mejora que cada docente brinda a sus alumnos, da la posibilidad de configurar en forma distinta el pensamiento sólo basado en la validación del instrumento y la relación entre enseñanza y aprendizaje en términos de eficacia. El término de análisis tiene que ver con la relación de significado y cultura. Es la *cultura compartida* la que asegura el significado posible de ser entendido por cada uno de los alumnos en el momento de la necesidad de su aprendizaje. Es la cultura y el estilo de un distrito (mediados y construidos por la participación ofrecida) lo que posibilita la construcción del instrumento y el análisis conjunto de los errores.

No es éste el lugar para establecer aquellas condiciones de impacto y mejora en las pruebas de evaluación de calidad dirigidas a un públi-

29

Podemos relacionar el trabajo en el Distrito Escolar 20 con un proceso similar a la denominada investigación acción. En 1947 Kurt Lewin había definido esta investigación de la siguiente manera: "Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir 'el bien común', en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de 'autoevaluación' en relación con determinadas concepciones individualistas del bien" (Elliot, 1994:95).

En otro párrafo se señala: "Si se adopta el modelo de investigación acción de formación permanente del profesorado, este proceso tiene que estar basado necesariamente en la escuela, lo que no significa que puede prescindirse del apoyo externo o que carezcan de valor las actividades extraescolares cuando los profesores disponen de tiempo para compartir y reflexionar sobre sus prácticas. Pero esto supone que el desarrollo profesional tenga lugar en la escuela y que este proceso de resolución de problemas siempre está marcado por el contexto". J. Elliot (1994), *La investigación acción en educación*, Madrid, Morata, pág. 248.

co masivo como una provincia o toda la nación. Estas fueron y siguen siendo muy estudiadas.³⁰ Lo que se quiere establecer es, en este caso, que variables como el tiempo y el número de agentes participantes cambian las condiciones de análisis. Otros factores como la cohesión grupal, la credibilidad institucional, la relación con el poder y la autoridad, así como los propios y específicos escenarios que cada contenido determina seguramente tienen también una profunda incidencia en las oportunidades de mejora que ofrece la experiencia.

7. La evaluación funciona a la manera de espejo. Cuando se evalúa el aprendizaje del alumno siempre se podría dar alguna referencia a la enseñanza del docente. Este espejo no tiene una superficie totalmente refractante, funciona como el de Alicia.³¹ Podemos señalar que si bien la relación entre enseñanza y aprendizaje va mucho más allá de un análisis comunicacional, también lo implica. Puntuar, entonces, la lectura del diálogo sobre uno de los dos aspectos de la comunicación es una técnica posible.

Lo que se propone en estas evaluaciones finales es mirar los aspectos de la enseñanza para su posterior modificación. Es desde esta perspectiva que se pide a los docentes que no se le asigne a los resultados de la prueba distrital un carácter definitorio para la promoción. Lo que se busca es que los docentes aprendan sobre la base del análisis de su trabajo. Esto nos facilita el poner de relevancia una cuestión fundamental que hace a la pedagogía: cuándo se enseña, ¿se pone el acento sobre la enseñanza o sobre el aprendizaje? ¿El énfasis está puesto sobre la palabra del maestro y el niño debe reproducirla lo más fielmente posible? ¿Cómo se ponen en escena estos saberes escolares? ¿El acento recae sobre la comprensión de las dificultades y errores de aprendizaje de los niños y por tanto el esfuerzo del docente se implica en el desarrollo individual del alumno? ¿Qué papel considera que juega el control que el propio alumno puede ejercer sobre su aprendizaje? ¿Podrían alternar ambas tendencias de acuerdo con el contenido que se está enseñando? ¿Varía el andamiaje que se le da al alumno, poniéndose en una u otra posición? “Hoy en día la psicología cognoscitiva no es capaz de proponer una posición unánime sobre los diferentes mecanismos de aprendizajes”, señalan con acierto Amigues y Zerbato-Poudu.³² En las evaluaciones que encontramos, tanto de cierre como de proceso, las intervenciones para mejorar el aprendizaje se puntúan de diferente manera y dicho proceso no siempre se realiza de manera conciente. Algunos docentes que analizan el aprendizaje tratando de develar el error producido por su alumno lo hacen conscientes de una postura que denominan constructivistas; otros señalan esta acción en el “respeto por el otro o la palabra del niño”, es decir, en razones ético-filosóficas. En esta búsqueda damos cuenta de que el análisis de la mirada del docente situada en enfatizar una respuesta cierta, verdadera, construida, parcial; y la atribución de la misma a razones evolutivas, personales, constructivas, de análisis de contenido, varían las acciones remediales posibles.

³⁰ Véase, por ejemplo, Pedro Ravela (2009), *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe (PREAL) <http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=249&Id_Grupo=3>.

³¹ Lewis Carroll (2002), *Alicia a través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, Buenos Aires, Alianza.

³² R. Amigues; M. Zerbato-Poudu (1999), *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, Buenos Aires, FCE, página 33.

En conclusión, la elaboración del dispositivo de evaluación implicó un proceso largo y complejo que involucró a distintos actores –maestros, coordinadores de ciclo, directivos y supervisor– colaborando en la validación de los instrumentos. En el camino, se fueron poniendo en discusión numerosos temas ligados al diseño curricular, los enfoques de enseñanza, la metodología, diversas ideas de evaluación. Alcanzar la coherencia entre la enseñanza y la evaluación en la elaboración de los instrumentos por parte de los docentes implicó realizar un intenso trabajo de asesoramiento y formación, un ida y vuelta valioso entre todos los actores. De esta manera, se generó un proceso de metaevaluación que ayudó a:

- a) establecer relaciones significativas entre el enfoque de la disciplina y la finalidad educativa de la disciplina,
- b) definir los núcleos duros de cada enfoque desde el diseño curricular,
- c) analizar los procesos cognitivos implicados en la formulación de cada consigna.

El segundo momento del trabajo, el que remite al análisis de los resultados del proceso evaluativo, permitió la instalación, entre los docentes, de la evaluación como tema central de la didáctica y la necesidad de volver a analizar la enseñanza una y otra vez. Si bien en el inicio la tarea resultaba compleja (“todo fue muy intuitivo pues nosotros hipotetizábamos en algunas cuestiones acerca de por qué los pibes habían tenido mayores dificultades con tal consigna o tal otra...”), a partir del análisis de los resultados de la evaluación distrital “muchos colegas tomaron conciencia de que había que mejorar en el trabajo del año, en especial en cuanto al abordaje de contenidos (tal vez más en este aspecto que en lo metodológico). Era una forma de capacitación indirecta y sumamente eficaz, por lo que la continuidad de la propuesta iba a traer como efecto colateral (además de saber qué habían aprendido nuestros chicos) atender –nuevamente– más a la enseñanza que a los aprendizajes. En realidad, la tarea se facilitaba mucho, en el contexto en el que podíamos efectivizarla, si mirábamos más “qué y cómo” se enseñaba que si atendíamos a “qué y cuánto” se aprendía.

Por otro lado, dado que los resultados no estaban vinculados con la promoción de los alumnos ni con la evaluación del desempeño docente, fue posible analizarlos en el mismo clima de confianza y tranquilidad generado en la etapa anterior: “Nos reunimos con los resultados, con los coordinadores; los analizamos, se hizo un texto de devolución y se mandó por mail a las escuelas para que en cada una se trabajara... con los resultados a nivel del distrito. Si la escuela había tenido la previsión de hacer esto internamente, podría cotejar sus propios resultados con lo del distrito”.

En la creación del dispositivo distrital, se advierte una complementariedad en los enfoques. Por un lado, la construcción de la prueba parece sostenerse, a simple vista, en un paradigma medicinal de los aprendi-

zajes basado en ciertos parámetros de lo que es considerado confiable y válido. De allí los esfuerzos por construir instrumentos de medición “objetivos” y claves de corrección que reduzcan los márgenes de la subjetividad en la ponderación de las respuestas. Sin embargo, dado que el propósito de esta evaluación final no es “controlar” los logros de cada alumno, el trabajo de interpretación de los resultados parece plantear una tendencia más ligada a una “regulación crítica” que integra la función del control (al establecer el grado de conformidad de un objeto en relación con una norma) con la evaluación propiamente dicha (que toma en consideración el currículum enseñado efectivamente, las variables contextuales, la especificidad de la gestión institucional).³³ La integración de enfoques se expresa, por ejemplo, en la posibilidad de que el instrumento de evaluación presente ítems abiertos, es decir, con poco grado de estructuración; o en la existencia de claves de corrección construidas sobre criterios definidos de antemano con reglas referidas a la realización de cada ítem y su correspondiente valoración. Pero mucho más se expresa en el tipo de participación propuesta a los actores en la construcción del referente, la elaboración de los ítems, la corrección.

DISPOSITIVO 2. LA “CICLADA”. ENSEÑAR Y EVALUAR PROCESOS CON EL FOCO PUESTO EN EL RESPETO POR LA DIVERSIDAD

Las escuelas del Distrito Escolar 14 de la Ciudad de Buenos Aires vienen desarrollando desde el año 2001 un proyecto de trabajo en el primer ciclo cuyo eje es la organización ciclada de la enseñanza. Partiendo de una fuerte reflexión acerca de las dificultades de acceso, retención y logros de sus alumnos, analizando las causas de esos problemas, se buscó promover un proyecto de innovación que, focalizando inicialmente en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, instalara nuevos modos de intervenir en el aula para garantizar el acceso al conocimiento de todos los niños del primer ciclo respetando la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje. Para ellos se tomó en cuenta los severos límites que presenta la organización graduada de la enseñanza y se buscó el apoyo en los lineamientos del *Diseño Curricular* relativos a la necesidad de pensar la enseñanza desde una perspectiva procesual.

De acuerdo con los fundamentos planteados por sus gestores,

“(...) la fragmentación excesiva producida por un régimen temporal rígido no se adaptaba a las diferencias individuales y grupales de los alumnos; al tiempo que el individualismo como concepción básica de acción y de la práctica docente no posibilita el desarrollo de actitudes cooperativas que potenciaran agrupamientos flexibles”.

33

A. Bertoni, M. Poggi, y M. Teobaldo (1996), *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.

Contando con las referencias a proyectos similares desarrollados en el país y en el exterior, la organización en ciclos de la escolaridad primaria se veía como un medio para reducir la repitencia y la deserción, por su flexibilidad y su capacidad para adecuarse mejor a la heterogeneidad social y cultural de los alumnos del distrito.

Llevar adelante el proyecto demandó la construcción de la unidad pedagógica del ciclo, lo que conformó una gran cantidad de cambios en la organización de tiempos y espacios en la vida escolar. Formalmente, algunos días de la semana y considerando los temas por abordar, *los alumnos fueron integrados en grupos pequeños y flexibles que nucleaban a niños de 1°, 2° y 3° grado*, rompiendo con la organización tradicional del grado. De esta manera, los docentes (que también dispusieron de espacios propios para la reflexión y el trabajo conjunto) pudieron generar acciones compartidas considerando de modo particular los avances y logros de los niños en los distintos campos. No se trataba, sin embargo, de un simple cambio en la composición de los grupos sino de generar *un proyecto que ponía en cuestión los fundamentos del modelo tradicional de enseñanza*. Esta organización se complementaba con la tradicional del grado. De ese modo el alumno tenía siempre un docente y un grupo de referencia, y al mismo tiempo compartía sus posibilidades de aprendizaje con otros niños de niveles similares al suyo, trabajando en dos planos simultáneamente. El diálogo –organizacional y pedagógico– entre el grado tradicional y el agrupamiento por dificultad con otros alumnos del ciclo enriquecía ambos modos de operar.

La evaluación de los aprendizajes fue, desde el inicio, uno de los puntos más complejos a encarar, ante la necesidad de contar con criterios e indicadores para reorganizar los grupos de alumnos. ¿Cómo transformar las prácticas de evaluación de los aprendizajes para que se tengan en cuenta los diversos puntos de partida, las características socioculturales de cada alumno y su trayectoria escolar? ¿Cómo establecer la composición de los grupos de trabajo? La respuesta a estas inquietudes de los maestros participantes, se fue perfilando a medida que el proyecto se iba implementando. A través de un trabajo diario de observación y estudio de las producciones de los alumnos, fue delineándose un modelo de evaluación formativa que contaba, además, con un beneficio adicional: ya no evaluaba únicamente el maestro de grado, sino que también se integraban los otros maestros del ciclo que conducían las nuevas actividades y contaban con información valiosa del progreso de los alumnos. En el nuevo escenario, la responsabilidad por los resultados del aprendizaje en las aulas “colectivas” comenzó a compartirse entre los maestros del ciclo que sentían como suyos a todos los alumnos. Así lo expresa una docente:

“Conocíamos a todos nuestros alumnos; más o menos teníamos claro cuántos niveles diferentes había en cada grado. Nos pusimos de acuerdo con qué nivel trabajaría cada una. Buscamos cuentos, escritores, inventamos personajes y situaciones; intercambiamos sentimientos, expectativas, pusimos toda nuestra creatividad y energía sobre la mesa: salieron cosas maravillosas.”

La evaluación formativa tomó otra dimensión: también fue compartida. Operó en favor de una mayor horizontalidad a la hora de la toma de decisiones, de un desprendimiento tanto de las sensaciones de impotencia y culpa como de sus defensas habituales: burocratización, sensación de baja profesionalidad, culpabilización de los alumnos.³⁴

El cambio en la propuesta de enseñanza implicaba una aceptación de que el punto de partida de cada alumno es diferente: no todos los alumnos acceden al conocimiento del mismo modo ni con los mismos tiempos ni ritmos y esto, a su vez, demandaba mejores técnicas de observación de su aprendizaje. Ambos aspectos responden al componente propiamente evaluativo de la evaluación formativa: ¿En qué punto del aprendizaje está cada alumno? ¿Cuál es su conocimiento? ¿Cuáles sus errores?

Una cuidadosa búsqueda para seleccionar y secuenciar los contenidos de las distintas áreas intentaba dar respuesta a la tercera pregunta: ¿Cómo llegar hasta donde me propongo? Desde la perspectiva de la evaluación, fue necesario en primer lugar, diagnosticar los aspectos más relevantes de las características personales de los alumnos en relación con el aprendizaje, para generar acciones educativas apropiadas y realizar el seguimiento del proceso y la evaluación del progreso individual, sin devaluar las expectativas del aprendizaje a alcanzar.

Más allá de las decisiones sobre los agrupamientos iniciales, la evaluación de los aprendizajes asumió un carácter continuo. La evaluación, focalizada en la observación del trabajo individual y las interacciones en el aula, ocupa un lugar central en la propuesta:

“Cuando realizábamos las actividades y analizábamos qué cosas se ponían en juego en las respuestas de los chicos, para luego poder intervenir, estábamos evaluando; y cuando venía la reunión de ciclo evaluábamos con las otras docentes cómo habíamos trabajado y quiénes notábamos que habían tenido un progreso y quiénes no.”

Evaluación en los momentos interactivos (durante la enseñanza) y post activos (luego de la enseñanza) se integraban para proveer información que permitiera ajustar el desarrollo de la secuencia.

34

Véase A. Hargreaves (1995), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata. Capítulo VII, “Culpabilidad”, pág. 165.

Una modalidad particularmente valiosa pudo implementarse en relación con la observación del aprendizaje del alumno. Dado que en muchas oportunidades dos maestros participaban en el desarrollo de una clase, uno de ellos podía sostener una estrategia de observación y registro continuado, mientras el otro llevaba adelante la propuesta didáctica: “Cuando estaba más estable el personal trabajábamos de a dos, una docente observaba y tomaba notas y, a veces, intervenía”. Las preguntas que guiaban la observación eran definidas de antemano por los docentes:

“Recuerdo una actividad (para trabajar la oralidad). Los chicos tenían que traer un objeto de su casa, presentarlo y decir por qué lo habían elegido, y después que lo presentaban, el resto del grupo tenía que preguntar a los otros acerca de los objetos elegidos por los compañeros. Nosotras tratábamos de ver si la exposición era clara, dentro del nivel de los chicos, por supuesto, y si el que preguntaba, lo hacía con coherencia, de acuerdo con lo que había escuchado... Nos centramos en dos o tres cosas porque no podemos mirar todo. Entonces analizábamos cómo se estaba escuchando, cómo preguntaban de acuerdo con lo que escuchaban, si participaban o no... Y la que podía observar, analizaba también cómo iba interviniendo el maestro. Pero siempre acotábamos a dos o tres situaciones muy concretas porque no podíamos abarcar todo”.

En los cuadernos de los docentes se pueden observar registros de momentos de trabajo con las distintas agrupaciones, allí figuran los nombres de los alumnos y algunas observaciones puntuales que, posteriormente, en las reuniones de docentes, eran incorporadas en la evaluación particular de cada alumno:

- *Juan avanzó en la escritura, participó en el grupo, comenzó a hablar.*
- *Marta quiere representar un personaje del cuento.*
- *José y Susana están en condiciones de pasar al grupo 2.*

La mirada individualizada del proceso de cada alumno permitió a los docentes, además, poner el acento en otros aspectos, más allá de los de índole cognitiva: lo psicosocial, lo actitudinal, el capital cultural. La aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, asociado a la consideración del proceso de cada alumno en particular, contribuyó a elevar la autoestima de los estudiantes y redundó en la mejora de los resultados del aprendizaje.

Una de las cuestiones más complejas del proyecto fue la redefinición de los modos habituales de resolver la promoción, considerando ahora la estructura de ciclo. La idea de un aprendizaje procesual implicaba asumir que un alumno podía “pasar de grado” aun cuando no hubiera cumplido con todos los objetivos en las distintas áreas de conocimiento:

“Tuvimos que mirar con detenimiento a cuatro chicos de primer grado, para ver si los promocionábamos o no a segundo grado. Un caso fue el de Antonella, una nena que no había tenido escolaridad, venía del Chaco, la había adoptado una señora italiana y ahora tiene tres hermanitos, con una vida en la calle y nunca fue a la escuela; hubo que evaluarla muy puntualmente porque nunca había accedido a la cultura escrita y no había estado en un sistema escolar ni en jardín, entonces no sabía ni los colores, cosas muy elementales... Antonella es muy capaz, hizo un progreso muy grande. Con ella decidimos que vuelva a hacer 1° grado, ya que con la ciclada iba a mantener su primer grupo porque los seguiría viendo... Le faltaban muchas cosas, terminó con lo que en la propuesta de Emilia Ferreiro serían las pseudo letras... el impacto emocional era muy grande... Los otros tres casos eran nenes cuyos papás eran semianalfabetos; estaban en una etapa silábica y no pasaban a ser ni silábicos alfabéticos ni alfabéticos oralmente... nosotros evaluamos muchas cosas (...) trabajamos mucho en diciembre y en febrero había avances; por lo tanto los promocionamos y pudimos ver la trayectoria de la alfabetización del primer ciclo: al otro año, en mayo, ya eran alfabéticos totalmente.”

Sin embargo, las decisiones acerca de la promoción implican hacer frente a las contradicciones que supone un sistema graduado y que requiere la constatación del cumplimiento de determinados objetivos al cabo de cada año lectivo:

“Lo que nos limitaba mucho era la cuestión del boletín que te pone `primero, segundo y tercero`. Hay otros lugares... en Europa que hacen la promoción en tercer grado, entonces sin la necesidad de pasar por el boletín puedes ir al chico cambiándolo de espacio sin problemas... cosa que acá no podemos. Una cosa que nos planteamos fue diferenciar el `promovió a...` del `aprobó...`. El problema es que si el chico va a otra escuela no podemos... todas estas cosas se ponen en juego... los contenidos mínimos de matemáticas estaban, pero quizá no estaban totalmente aprobados los de lengua... El reglamento dice que el chico tiene que saber escribir una oración para ser promocionado en primer grado y a la vez el *Diseño* no dice eso...el reglamento se contrapone en un punto con el espíritu del diseño, entonces estas cosas se ponen en juego, entonces pusimos el *aprobó* y el *promocionó*: era una promoción quizás social y había aprobado determinados contenidos, entonces esas cosas se ponen en juego.”

1. La organización ciclada y la existencia de un grupo de docentes trabajando integradamente asumiendo en forma compartida las decisiones y con un fuerte compromiso y apoyo de la gestión de supervisión, aparecen en este caso como clave para la revisión de la idea

de promoción escolar de los alumnos que presentan dificultades. Es posible posponer algunas decisiones sobre la promoción, desde una perspectiva de enseñanza y aprendizaje procesual, con la condición de que exista una evaluación ajustada del desempeño del alumno y de las oportunidades que el sistema le ofrecerá para alcanzar las metas acordadas en el mediano plazo. En el marco de un sistema que promueve la enseñanza por ciclo pero evalúa y promueve por año, solo el aval institucional y el trabajo en equipo hacen posible la toma de decisiones:

“Cuando nosotros teníamos que promocionar, no lo hacía la maestra del grado solamente, eran las maestras de todo el ciclo las que opinaban y se hablaba en la reunión de ciclo y se tomaba un acuerdo como ciclo.”

2. En términos de los instrumentos de evaluación, dado el nivel de la enseñanza –primer ciclo– y el tipo de intervención docente, se decidió no focalizar en las evaluaciones escritas sino en *la observación y el registro de los aprendizajes en el aula*:

“lo que veíamos era el progreso en el grado, podíamos ver que los chicos empezaban a hablar más, si tal aprendizaje se logró o no... en el trabajo en los pequeños grupos, como rotan los roles, también rota el vínculo con el docente que está delante; entonces advertimos que un chico de repente no podía avanzar con un docente y sí podía con el otro, un chico en un grupo era el líder y en otro grupo no...”.

La evaluación dependía fundamentalmente de la observación del docente tanto del trabajo oral y escrito de cada alumno en clase, como del trabajo en grupos pequeños. Y más importante aún: la evaluación de la información obtenida se realizó en el grupo de docentes del ciclo y en función de criterios de evaluación que fueron consensuados y explicitados a lo largo de la implementación.

3. ¿Es posible establecer en este punto una diferenciación clara de los modos de evaluación en el marco de un proyecto de enseñanza ciclada y un sistema graduado? De acuerdo con los docentes participantes, el impacto de la innovación en la propuesta de enseñanza tuvo efectos directos sobre las propuestas de evaluación:
 - La evaluación fue compartida y socializada en el grupo de docentes.
 - Se logró focalizar en el proceso de aprendizaje, no sólo en los resultados.
 - Se evaluó de acuerdo con los niveles, no fue una evaluación homogénea: “incluso cuando hacíamos las evaluaciones tradicionales, no se hacían todas iguales, en el mismo grado teníamos diferentes niveles de complejidad”.
 - Se trabajó con criterios de promoción ciclados, los que marcaron un quiebre con la lógica selectiva de la escuela graduada, porque no obligaba a tomar decisiones al final de cada año lectivo. De esta

manera, las decisiones sobre la promoción no se vivieron, ni institucional ni personalmente, como una pesada carga: “Antes, hacer que un chico pase no pase implicaba unos congresos, unas deliberaciones... Con Ciclada nos replanteamos todo, incluso el sentido del Boletín”.

4. En nuestra interpretación para el grupo que llevaba adelante la Ciclada, el concepto de trabajo en equipo, de red y colaboración que se extendía tanto a los docentes como a los alumnos, resultó ser una levadura poderosa para la autovaloración de ambos. El empeño por enseñar y aprender se constituyó en la razón de ser de este grupo humano. En este sentido, el tema de la promoción –incluyendo períodos de Boletín Abierto, las discusiones en el equipo de docentes, la búsqueda de asesoramiento y de ampliación de recursos de enseñanza por intermedio de organismos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires–, tenía que ver con una posición ideológica que se traducía en pedagogía y didáctica: se debía garantizar la no estigmatización por el grupo y la autovaloración del individuo. Romper el círculo vicioso que se establece entre sociedad (“éste niño está destinado al fracaso”) y alumno (“no sé, no entiendo, no puedo”) puede hacerse en esta modalidad tanto mediante la promoción, ya que se pone una mirada en el ciclo, como a través de la no promoción, en tanto se mantiene el contacto con los compañeros del año anterior. No se trata de negar las limitaciones y dificultades, de ocultarlas con el rótulo de promoción social sino de lograr que se descubran como propias y remediabiles, de considerar su historia y su medio, y tratar de modificar las carencias aumentando la confianza del individuo en sí mismo, garantizado el seguimiento docente de los alumnos en aquellos puntos en los que se requiere un andamiaje más sostenido.

5. Señalamos, como lo hicimos en el dispositivo del proyecto de evaluación distrital, que las fuentes de la mejora no parecen estar centradas en la evaluación, sino en un proyecto institucional. El puntapié inicial es la motivación que proviene de una decisión de política educativa asociada al firme propósito de dar cabida a los niños de los sectores más desprotegidos, desposeídos de bienes de consumo y de capital cultural, desfavorecidos desde todo punto de vista. Y la comprensión de la necesidad del trabajo en red, el sustento institucional de los cambios. Lo demás –instrumentos de evaluación, elección de recursos de andamiaje para cada alumno, formas de colaboración– deviene como consecuencia. Lo que se instala es una organización que intenta superar no sólo el esquema graduado sino las consecuencias de un paradigma individualista³⁵ abandonando la falsa colegialidad para instalar un proceso colaborativo, el empleo obligatorio de un tiempo compartido de preparación, tutorías de pares, consultas con maestros de apoyo, ruptura de la disociación entre “educación especial” y educación común.

35

A. Hargreaves (1995), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, op. cit.

En conclusión: nos encontramos con un proyecto sólido desde el punto de vista pedagógico y didáctico, que promovió formas nuevas de encuentro entre niveles (supervisores, directores y docentes) y con una mayor paridad de las acciones (grupos de docentes de distintos grados y escuelas trabajando en conjunto). Un proyecto que fue definiéndose con modestia y tenacidad a medida en que avanzaba; que logró transferir la confianza en las personas a la confianza en el proceso. Desde la mirada de la evaluación, el proyecto no se interesó inicialmente por ella como tema, pero se abordó como necesidad ineludible ante las situaciones que se iban planteando. Suscitar enseñanza en respuesta a una observación personal de las posibilidades de cada alumno, utilizando la observación detallada, la validación del punto de vista individual en el grupo de docente, analizando los errores, teniendo en cuenta claramente adónde se quiere llegar y promoviendo la utilización de recursos novedosos y el estudio de nuevas estrategias cuando las habituales se demostraban ineficaces, es un ejemplo del círculo virtuoso que puede promover la evaluación formativa.

Como ya señalamos, no hay una sola forma de considerar el tema de la mejora de la enseñanza. La asociación evaluación - mejora de la enseñanza se puede lograr a través de múltiples caminos, como generalmente ocurre en la educación sistemática. El que mostramos en este caso tiene que ver con un propósito claro y fuera de cualquier consideración sobre la técnica evaluativa: lograr que los alumnos permanezcan en la escuela pública y puedan aprender. Este punto de origen, la observación de que otro público ingresa a la escuela y que tiene otras demandas, se une a lo que siempre se necesita en educación: constancia, coherencia, tenacidad y aprendizaje de los errores.

DISPOSITIVO 3. OBSERVACIÓN, SEGUIMIENTO Y DEFINICIÓN DE PARÁMETROS EN EL PROGRAMA “MAESTRO MÁS MAESTRO”

¿Es realmente posible parcelar los aportes del Programa “Maestro más Maestro” como lo haremos en esta oportunidad? Somos conscientes de que dicha experiencia posee características propias, cuyos efectos beneficiosos para los alumnos superan ampliamente lo que nosotros expondremos en este análisis.

El Programa ejerce una notable influencia en todas las escuelas de la Ciudad, incluso más allá de los distritos donde efectivamente se implementa. Por el modelo de trabajo con alumnos y con docentes, por el respeto por el proceso de aprendizaje, por el establecimiento de una idea de gradualidad que establece lazos entre la evolución individual, el proceso cognitivo de aprendizaje y las metas esperadas de logros, por la búsqueda de recursos de enseñanza para ser aplicados en los momentos oportunos para cada uno de los chicos con los que trabajan.

En este caso, dado que nuestra labor consistió en analizar propuestas valiosas desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires en torno a la eva-

luación de los aprendizajes, no cabe duda que el programa ofrece insumos potentes para el análisis. ¿Qué nos puede aportar la experiencia de evaluación de M+M?

Marcela, Celia, Marisa y José son maestros del Programa “Maestro más Maestro”, una iniciativa del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria),³⁶ desde hace varios años. Conforman un grupo de docentes que desde el año 2000 vienen trabajando en una de las experiencias más exitosas y con continuidad en su implementación que la Ciudad puede mostrar en los últimos años.

El Programa tiene el propósito de disminuir el fracaso escolar en los alumnos de primer grado de escuelas pertenecientes a zonas vulnerables, definidas como “aquellas en las que existe un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones”.³⁷

Para alcanzar esta meta, “Maestro más Maestro” se propuso fortalecer la tarea docente³⁸ y mejorar las condiciones de su ejercicio profesional brindando herramientas de análisis y estrategias de trabajo pedagógico que permitan visualizar las posibilidades y los logros de aprendizaje de alumnos que, en gran medida, integran el sector de la población en el que se registran mayores índices de pobreza, marginalidad y exclusión:

“Trabajamos en conjunto con los maestros y vamos evaluando todas las semanas si podemos... Siempre se toman escrituras y eso después se va tomando en cuenta. Nosotros vamos armando carpetas y haciendo el seguimiento de los chicos. Siempre llevamos a Laboratorio una toma de escritura mensual, como mínimo, para ir viendo la evolución de cada chico...”

“...Y después están las (tomas) que hacemos habitualmente en el aula. Así vamos viendo cómo va, se clasifican los trabajos según rangos, sobre todo en lectura y escritura, y haciendo más hincapié en unos (alumnos) o en otros, según la evolución de cada chico...”

“Para ver la evolución, se van comparando las nuevas tomas de escritura con las anteriores para ver en qué nos quedamos, con quién... Es un trabajo individual, y grupal también...”

“Es una especie de portafolios de evaluaciones, para después mostrarles a los chicos; queremos que haya un registro de cómo ingresaron ellos a la escuela y cómo terminaron el primer grado, por lo menos, y es toda una evaluación para ellos. Dicen: ‘Uy, yo escribía así! Mirá, ahora ya sé escribir!’...Yo se los muestro para

36

El programa ZAP fue creado y puesto en marcha a fines de 1996. Tiene como responsabilidades el diseño, la ejecución, el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de las políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de la calidad, en los distritos y/o regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires con población de mayor vulnerabilidad social. Se concreta en proyectos que son construidos en forma participativa y gestionados con las diferentes direcciones de las áreas correspondientes, generando un trabajo intersectorial coordinado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

37

G.C.B.A., Secretaría de Educación (2000), *Material de Difusión ZAP*.

38

Los docentes trabajan integrando “parejas pedagógicas”, un dispositivo que resulta de la incorporación en el aula de un segundo maestro –llamado maestro ZAP– que colabora en la capacitación en servicio del docente de grado, la organización del trabajo áulico, la reflexión sobre la tarea, la planificación y el seguimiento en la implementación de nuevas metodologías didácticas.

que ellos vean el proceso de evolución que tuvieron desde el principio. Sirve mucho”.

“Nosotros vamos corrigiendo según el rango en que están y cuando vemos que hay una evolución, tratamos de ajustarlos más para que se den cuenta de que ya pasan la etapa de las vocales... van de a poco.” “Hay grupos que están más avanzados, otros *en término medio* y otros *que hay que remar y remar pero salen adelante, como tenemos la suerte de ser dos en el grado...*”

“Lo que hacemos es sentarlos en un grupo junto con nosotros y trabajamos más puntualizado y con más apoyo para ir nivelando siempre hacia arriba, para que vayan avanzando más.” “Todos trabajan lo mismo, pero hay unos que tienen más dificultad y se les da otra tarea, y se tiene en cuenta eso... Tampoco es que se plantea ‘para ustedes hay otra tarea’. Eso ellos no lo saben, porque si no se genera en los chicos una idea de que ellos son los que no saben leer. No. En realidad, la actividad es la misma para todos, la actividad se presenta: o leemos un cuento o hacemos esto. Ahora, obviamente, el resultado no va a ser el mismo de un grupo con respecto al otro. Ese grupo a lo mejor trabajará con la primera parte del cuento, nos dedicaremos a trabajar sólo con los personajes, pero todos entendemos de qué estamos hablando, porque cuando hablamos del cuento, todos sabemos que es el mismo cuento y que se trabaja con eso...”

“La complejidad es lo que quizás cambia, pero los contenidos son los mismos para todos los chicos, el tema es que hay que adaptar la actividad a los grupos, el tema es no separarlos a ellos de lo que está haciendo el resto. Porque, si no es así, dicen ‘allá se sientan los que no escriben’ o ‘ellos tienen otra tarea porque no leen’; enseguida se da cuenta el resto del grupo...”

En testimonios recogidos a lo largo de este relevamiento, otros directivos y supervisores destacan el valor del Programa y en particular la definición de progreso de los alumnos a partir del establecimiento de rangos, definidos en torno a criterios de logro. Un supervisor nos dice:

“El único caso en el que tengo un parámetro para evaluar claro es el primer grado, con la promoción de lectoescritura (...) lo manejamos con el Programa ZAP, que fue lo que Berta (Braslavsky) caracterizó como ‘los rangos’ y hasta ahora no me falló nunca. Cuando un pibe estaba en el rango C, ese chico automáticamente es promocionado y es muy raro que no complete el proceso de 2° grado. Ese es un parámetro que funciona casi como una regla de oro y hasta ahora no me falló.”

1. Con un fuerte énfasis en el proceso de alfabetización, la propuesta de enseñanza del programa Maestro más Maestro en el área de Prácticas del Lenguaje³⁹ incluye una valiosa estrategia de evaluación formativa de los aprendizajes. La idea de que el conocimiento se manifiesta en el uso que se hace del mismo, permite a los docentes comparar la manifestación de la escritura del niño con *una serie de rangos descriptivos preestablecidos*,⁴⁰ que señalan niveles de progreso de los alumnos en el proceso de alfabetización y en la apropiación del conocimiento escolar.

2. A lo largo del año, en la cotidianidad del trabajo o en “tomas” de lectura y escritura, las docentes van evaluando el aprendizaje grupal e individual, redefiniendo a cada paso la estrategia de enseñanza, la integración de grupos diversos de acuerdo con los rangos alcanzados, las actividades más adecuadas para cada alumno. La evaluación se realiza con la participación de los maestros intervinientes y permite así estudiar el error, modificar los grupos y las tareas, revisar las consignas. Este proceso nos aporta dos novedades que analizaremos. Por un lado, una fuente de comparación que tiene una graduación ordenada; por otro, el hecho del trabajo y la evaluación compartida con otros docentes –actividad que registramos sistematizada también en la experiencia de Ciclada (véase Dispositivo 2) o que identificamos en forma aislada como acción de otros maestros emprendedores.

3. Identificar el rango en el que los alumnos se encuentran en determinado momento de la alfabetización es una práctica de evaluación formativa, que hace posible un andamiaje más comprensivo de la enseñanza y proporciona una imagen del crecimiento individual en contraste con un telón de fondo de expectativas establecidas normativamente. En el proceso, los docentes pueden elaborar un “mapa del progreso” de cada alumno, que logra determinar dónde está, lo que falta para alcanzar la meta y articular los logros alcanzados con los aprendizajes por venir mediante la planificación de recursos adecuados de enseñanza. Del relevamiento realizado, M+M constituye el único programa identificado que cuenta con una definición clara y precisa de lo que Shepard denomina “progresiones en el aprendizaje”.⁴¹

4. En el programa M+M, el alcanzar un “rango” es una construcción posible y deseable, un trabajo por lograr en forma conjunta entre el docente y el alumno. No es un punto al cual el alumno “llega” solo en función de su voluntad y esfuerzo. Esta concepción es totalmente diferente de una escala de dominio considerada como externa al proceso de adquisición de docentes, alumnos y grupos. Atendiendo a la formación teórica de Berta Braslavsky, conocedora de los estudios de Piaget pero que abreva en las lecturas de Vigotsky, se constituyeron los rangos según el criterio de que:

39

El programa pedagógico de “Maestro más Maestro” fue diseñado por la doctora Berta Braslavsky.

40

En un relato breve sobre la experiencia, se señala que “se da la oportunidad al chico de realizar la escritura espontánea, que es valorizable a pesar de que no sea lecturable por el adulto. Hay cuatro momentos en ese proceso: a) Mezclan dibujitos, signos, juegan a que escriben y dicen: ‘quise poner tal cosa’. b) Descubren que se escribe con letras y repiten las de su nombre. c) Saltean letras pero algunas son las correctas. d) Lo que escriben es lecturable para el otro”. (Segundo informe sobre aprender y leer en la escuela. IPE-UNESCO Buenos Aires. <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>>.)

41

L. Shepard (2006), *La evaluación en el aula, op. cit.*

- a) el orden de sucesión de las adquisiciones sean constantes, esto es, por un lado, dependen de factores estructurales del desarrollo y, por otro, de la influencia del medio ambiente;
- b) cada orden se integra en el siguiente; de esta manera el rango superior integra al anterior como contenido, posibilidad y necesidad.

Las secuencias y los rangos obtenidos como una construcción de un promedio de observación de rendimiento o dominio supone un recorte a priori de datos a observar que luego se promedian o factorizan en función de correlación de elementos previamente determinados como constituyentes del proceso elegido. Esta escala construida desde la observación exterior al proceso y fuertemente determinada por definiciones previas, condiciona luego la apreciación del resultado por parte del docente, construye una nueva representación de la realidad.

En esta construcción, cada etapa no es necesariamente anterior a la siguiente según la epistemología del conocimiento en cuestión, sino una construcción de observaciones promediadas.

5. En nuestro medio, la apreciación de los aprendizajes se hace con referencia a un triple proceso. Por un lado, el sistema define una serie de objetivos a cumplir en cada grado y en cada área disciplinar (aun cuando no se definen cuáles son los saberes mínimos que se necesita acreditar para “pasar de grado”); por otro, el docente construye con su experiencia personal y referencias externas –la institución, otros docentes y libros de textos– un cierto parámetro de lo deseable para el grado en cuestión; y finalmente un parámetro de lo posible en términos del grupo que tiene a cargo. La comparación de cada uno de los alumnos se hace en referencia a ese “todos” construido más o menos conscientemente. *El trabajo en subgrupos y la organización de rangos pone en contradicción estas organizaciones conceptuales y prácticas.* Tal como lo señala el supervisor en la última cita, los rangos son respetados como indicadores de avances futuros. *Los rangos tienen validez predictiva.*

6. La evaluación procesual de los aprendizajes refleja los fundamentos de las teorías socioconstructivistas que sustentan la propuesta de enseñanza de M+M. En este sentido, queda clara la coherencia entre el modelo de evaluación y el modelo de enseñanza. En el campo de la evaluación, la coherencia es un bien buscado ypreciado. Tal como lo señala Alicia Camilloni:

“No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación en cualquiera de los niveles que se deseen o que se deban evaluar en la institución escolar es que tienen que ser

consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución.⁴²

No es causal que en casi todas las escuelas que trabajan con M+M, recogimos una fuerte crítica a la repitencia como estrategia para garantizar el acceso a los saberes de quienes aún no los han alcanzado.

7. El programa de seguimiento de los procesos de escritura y lectura de cada uno de los alumnos implica la identificación de diferentes niveles de aprendizaje al interior de cada uno de los *subgrupos de alumnos dentro del mismo grado*. Los maestros trabajan para evitar que ese proceso de diferenciación implique cualquier forma de estigmatización. Por el contrario, la referencia a seguir trabajando los mismos temas, los mismos textos, con niveles diferenciados de abordaje o ayudas, opera en resguardo de la penalización del error.
8. El trabajo de evaluación de las parejas pedagógicas en el aula se acompaña con otras instancias como el *Laboratorio*,⁴³ que permite el trabajo reflexivo sobre la práctica, y ofrece tiempo y espacio destinado a la evaluación de los procesos y la elaboración de secuencias didácticas para implementar en el aula. La complementariedad de miradas sobre los procesos individuales de los alumnos ayuda a la toma de decisiones conjunta y la reflexión posterior de lo realizado. Destacamos tres aspectos de este trabajo desde la perspectiva de la evaluación:
 - se asigna y jerarquiza un tiempo dedicado a la evaluación,
 - posibilita el análisis de la actuación docente,
 - rompe el aislamiento del docente.
9. Las tomas de escritura son recogidas y documentadas por los docentes a lo largo del año, colaborando así con la confección de nutridos *portafolios* que permiten *reconocer el recorrido de aprendizaje de cada uno de los alumnos*. Estos portafolios se organizan de manera diferente, de acuerdo con las decisiones de cada institución. En algunos casos, son carpetas de trabajo individuales que recogen el trabajo de cada alumno en el proceso. En otros, producciones colectivas organizadas cronológicamente (mes a mes) y en las que se adjuntan producciones puntuales de todos los alumnos, y que permiten comparar las progresiones del aprendizaje en relación con el grupo total.
10. Más allá de las diversas instancias de evaluación formativa, finalizado el curso se hace necesario tomar decisiones respecto de la promoción de los alumnos. Recuperando el modelo de evaluación sostenido a lo largo de la propuesta, en M+M se considera que aquellos alumnos que permanecen en los rangos inferiores al finalizar el primer año de trabajo requieren de un período adicional de tiempo muy personalizado que se desarrolla en la instancia Boletín Abierto. En las escuelas que trabajan en este Programa, *la presencia de una*

42

En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, M. Palou de Maté (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, pág. 68.

43

El **laboratorio distrital** es parte del dispositivo de capacitación del proyecto M+M; allí trabajan en pequeños grupos los maestros de cada zona coordinados por un capacitador. El objetivo es posibilitar el trabajo reflexivo sobre la propia práctica y ofrecer tiempo y espacio destinados a la socialización de secuencias didácticas preparadas por el equipo de capacitadores de lectura y escritura a modo de ejemplo, y promover, además, la elaboración de otras secuencias didácticas por parte de los docentes para implementar en el aula. Asimismo, se realiza el seguimiento de los procesos de escritura y lectura de cada alumno de los grupos de 1º grado con el fin de implementar estrategias didácticas. Como se podrá observar, siempre están presentes actividades tanto de lectura como de escritura con sus diferentes posibilidades (mediatizada, compartida e independiente), esto da cuenta del concepto de secuencia equilibrada utilizado en esta concepción sobre la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura. Cabe aclarar que en algunas secuencias se trabajan en forma complementaria el área de Prácticas del Lenguaje con el área de Matemática y/o de Conocimiento del Mundo. Consulta en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/maletin.php?menu_id=23628>.

fuerte tendencia de promoción ciclada es evidente: para muchos de los docentes entrevistados, la promoción es posible dado que los alumnos podrán terminar de adquirir sus competencias lectoras al año siguiente, o incluso al terminar el ciclo. No obstante ello, en los casos en que no es posible promocionar a un alumno, el Programa facilita la toma de esta decisión en tanto es grupalmente asumida luego de las discusiones que se realizan en el Laboratorio.

11. El andamiaje cuidadoso que se realiza en el Programa hasta lograr que el alumno por sí pueda adquirir la lectoescritura comprensiva tiene fuertes componentes metacognitivos. La idea de que el alumno pueda reflexionar sobre lo producido y sus dificultades, así lo expresan. Sin embargo, no se han podido identificar en las narraciones de los docentes ni un propósito ni un método de instrucción metacognitiva. Por ejemplo, la organización de las carpetas de trabajo de los alumnos ofrece datos que son utilizados básicamente desde la perspectiva de la enseñanza o, eventualmente, para ofrecer a los padres información sobre el proceso de aprendizaje: no se advierte sistematización del trabajo metacognitivo del alumno a partir del instrumento. Es cierto que el tema de la instrucción metacognitiva es quizás el menos difundido en las escuelas de la Ciudad; sin embargo, nos parece interesante destacarlo debido a la jerarquía y la organización del resto de las acciones del Programa.

Resumiendo, desde el punto de vista de la evaluación formal en el programa M+M ofrece un ejemplo genuino de evaluación formativa en el que se destacan:

- la coherencia entre enseñanza y evaluación,
- la explicitación de una escala de progresión en el aprendizaje,
- el seguimiento detallado y consecuente de los aprendizajes de los niños, así como los recursos para promover su avance,
- el trabajo con el error como fuente de conocimiento,
- el trabajo entre pares.

B. ESCENAS

ESCENA 1. EL CASO DE LUCÍA: LA COHERENCIA ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

Fuimos en búsqueda de Lucía y nos encontramos con un escenario complejo y rico que se tornó protagonista. El nombre de Lucía apareció por vez primera en una entrevista mantenida con el supervisor del distrito 20. Para el profesor S., Lucía era una constatación de los buenos efectos de la política de mejora constante sostenida en el distrito. Era la primera vez que una alumna “del otro lado de la avenida de los Corrales”, accedía al Premio Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.⁴⁴

Nos sorprendió doblemente su afirmación. Por un lado, ignorábamos que la avenida de los Corrales también separaba. Sin que esto se mencione como una afirmación sociológica o etnológica sino como una experiencia compartida de los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires, ciertas calles o avenidas separan la Ciudad ya sea por su edificación, su importancia como medio de comunicación y transporte, el sentido de sus calles. Estos y otros factores hacen que el costo inmobiliario y la forma y modalidad de vida señalen diferencias y enmarquen status y expectativas. La avenida Rivadavia separa en dos la Ciudad; es una larga calle que la atraviesa casi en su totalidad e históricamente el camino hacia el norte del país. El Distrito 20 está al sur de Rivadavia, y comprende zonas habitadas por gente trabajadora, de escasos recursos, con numerosos inmigrantes bolivianos, lo que hace a su población escolar culturalmente heterogénea. Se instala sobre el barrio de Mataderos, que toma su nombre de la recepción de ganadería y la enorme cantidad de frigoríficos, carnicerías, fábricas pequeñas y grandes, que procesan los productos y subproductos de la industria de la carne. Pero parecería que dentro del distrito, el profesor S. distingue dos zonas, al norte y al sur de la vía emblemática del barrio de Mataderos: avenida de los Corrales.

La otra sorpresa fue la afirmación de la importancia del premio municipal como una señal o muestra de mejora, progreso o afirmación de buenos resultados.⁴⁵ Lucía, que provenía de una escuela ubicada al sur de avenida de los Corrales, ganó el premio. La fuimos a buscar, para conocer cómo superó expectativas y logró obtener una fuente de financiamiento para dar continuidad a sus estudios.

Nos dirigimos a su Escuela N° 11 del Distrito Escolar 20. Casas bajas en una calle tranquila; en la esquina una estación de servicio, pequeños negocios: fotocopiadoras, quioscos, un supermercado. La entrada a su escuela, con su frente impecable pintado de ocre, se abre con un pasillo con avisadores enfrentados a lo largo de su recorrido de unos cinco metros, que culmina con una puerta vidriada con dos timbres: portero y escuela.

El interior se abre, como la mayoría de las escuelas construidas a mediados de los años de la década de 1920, a un amplio patio central, tapado actualmente por un techo vidriado. A la izquierda de la entrada, una sala ostenta el cartel de “Dirección”. Allí donde nos recibe la directora del establecimiento, con la que compartimos algunas palabras de cortesía, a ella le explicamos el contexto de la investigación.

La profesora estaba avisada de nuestra llegada, y una vez que nos presentaron a los tres docentes de Lucía, se mantuvo especialmente atenta y silenciosa. Esto es significativo e importante dentro de todo el contexto que nos ocupa: la directora da lugar a la palabra de los docentes, no interrumpe, sigue atenta la descripción realizada, participa apoyando silenciosamente.

45

Este reconocimiento que otorga la Ciudad de Buenos Aires para los alumnos más destacados está asociado a la obtención de una asignación económica (el equivalente a la remuneración de un jefe de departamento) a lo largo de todo el ciclo secundario; sin excluir la posibilidad de cualquier estudiante de recibir una beca escolar de ayuda económica, cuyo propósito es garantizar el derecho a la educación primaria y secundaria.

Los profesores se presentan expectantes. La conversación se deslizó fluida durante la hora y treinta que duró la entrevista. Esto no es una transcripción de la misma, sino un resumen descriptivo donde se rescatan y enfatizan aquellos aspectos que hacen a la comprensión de un escenario, cuyos protagonistas y herramientas se irán develando en el transcurso del encuentro y relegan a Lucía al lugar de una alumna que sobresale, pero las razones de su éxito no se interpretan en función de sus inclinaciones personales. Lucía se va perdiendo, desdibujándose al son de otros argumentos que enfatizan principios, razones y prácticas. Desde esa perspectiva, no separaremos los dichos de los profesores Natalia, de los de Nicolás o de las palabras de Graciela. Si bien cada uno de ellos tienen trayectorias y conocimientos diferentes de acuerdo con las áreas en las que trabajan y distinguen muy bien las herramientas específicas que pueden estar más vinculadas a un contenido que a otro, el discurso coherente une su decir y permite establecer un relato con un único interlocutor: el equipo de los docentes que posibilitaron que la escuela, por intermedio de su alumna destacada, obtuviera el premio.

Tiempo

“Nosotros hace cuatro años que estamos juntos. La conformación de un equipo de trabajo es fundamental. Si bien cada uno de nosotros ingresó en años diferentes, desde el 2004 que estamos los tres juntos. Nicolás entró como suplente en el 2002 y ya titularizado, continúa.”

“Lucía está desde siempre en la escuela. Pero desde el año anterior trabaja con nosotros. La tuvimos en sexto y séptimo.”

“Lo que veo es que esto no se logra de un día para el otro; venimos trabajado y trabajando, y a veces nos equivocamos, y por ahí nos replanteamos de nuevo las cosas, qué se hizo mal, a ver cómo podríamos cambiar. Es una tarea de hormiga para poder llegar.”

Finalidad de la enseñanza

“Venimos trabajando y abordando otras cuestiones que también hacen que podamos hacerlo de este modo: en relación con la familia, la contención de los chicos, la disciplina. Es en este marco que luego pensamos el trabajo de aula.”

“Me parece que esto va mas allá de todos los contenidos, formar a una persona íntegra, una persona que tenga la capacidad de elegir, de discernir y una capacidad de lograr ser respetada.”

“También es importante trabajar con el aspecto emocional, hacer sentir al nene, que tiene su lugar, su espacio, que puede partici-



par, que puede dar sus opiniones que nadie le va a decir que no, lo que vos estás diciendo está mal... No, es tu opinión y vos la tenés que tratar de defender a tu precio; otro puede pensar diferente y tenés que respetar esa otra posición.”

Equipo

“Nosotros somos un equipo de trabajo. Ver por dónde vas, en dónde estás, de qué manera nos podemos ayudar. Eso me parece fundamental; la colaboración entre nosotros.”

“Es positivo trabajar en área, porque uno va adquiriendo experiencia, investiga más cómo se puede trabajar con los chicos... el trabajo de área está bueno.”

“Los mismos chicos se dan cuenta de que los tres tiramos para el mismo lado y eso ellos lo perciben, perciben que hay una buena relación, que uno dice una cosa y los tres estamos de acuerdo. Eso me parece fundamental.”

“Lucía es una nena que tiene cualidades particulares, que no hay que dejar de destacar, pero es un modo de trabajar. Eso es importante. Eso y que los chicos puedan ser escuchados, también.”

La voz de los chicos

“¿Qué pensás de esto? ¿Cómo les parece que se habrá sentido aquella gente en aquella época? Abrimos, abrimos posibilidades de opinión. Hacer partícipes a los chicos de cada situación que otra persona ha vivido. O sea, que cuando le damos la palabra, opinan, y cuando opinan, que esa opinión tenga un fundamento, que te lo fundamenten.”

“No es cuestión solamente de acontecimientos culturales o situaciones históricas; en Lengua y Matemática la situación es la misma.”

“Cuando les leemos un cuento, tratamos de que no se queden en el nivel literal de comprensión; siempre hay diferencial, creativo, apreciativo que puedan justificar por qué, no quedarse en leer textualmente sino que lean entrelíneas, que ellos fundamenten sus ideas. Y esto en diferentes niveles de comprensión”.

Error

“En una clase surge un error; lo tomo y lo socializo, y trato de que ellos mismos encuentren dónde está el error, por qué estuvo y de qué manera se lo puede corregir entre todos: en Matemáticas es-

pecíficamente cuando trabajamos problemas, trato de que se problematizen; es una clase problematizadora, donde un problema se intenta resolver desde lo que ya saben y muchas veces caemos en el error como parte de la clase, como un momento más del aprendizaje. Por ejemplo, cuando comparamos fracciones, cuando uno decía que una fracción era mayor que otra y había un error entonces a través de la representación uno pudo comprobar que una fracción era mayor que otra.”

Registro del error

“El borrador no es la versión definitiva. En Lengua cuando trabajamos con producciones escritas, están escribiendo una noticia, primero leemos muchas noticias, caracterizamos el formato, qué significa el título, para qué complementa, etcétera.”

“Cuando corregimos una escritura, subrayamos o hacemos asteriscos debajo; los chicos piensan... sí, quizás redacté mal la oración, y le hacen el asterisco ahí y la escriben abajo. Toda la hoja queda señalizada y después lo vuelven a pasar en limpio.”

“El cálculo que fue haciendo le quedó en la carpeta, entonces no es que empieza la hoja de nuevo, al lado empieza otro razonamiento y va haciendo otro cálculo a partir de los datos que tenía, después le puede quedar la primera parte de cálculos y procedimientos que eran incorrectos, pero en el otro lado le quedó el procedimiento correcto y ahí quedó un registro de su pensamiento.”

Trabajo en grupo

“Este año, por ejemplo, hicimos algo sobre el golpe de estado del 24 de Marzo, entonces ellos escriben en grupo, trabajamos en grupo de tres, empiezan a buscar información o lo que conocen y redactan la noticia en borrador. Después yo paso por los grupos y la volvemos a revisar: ¿qué pasó acá?; ¿esta palabra se repite!; ¿podríamos usar otro sinónimo?; y ahí queda el borrador. No es la versión definitiva.”

“En la clase, por ejemplo, pasa alguien al pizarrón y comete un error; luego pasa otra persona y tampoco lo advierte en el momento; y viene una tercera persona y lo aclara; ellos mismos debaten, con una representación en el pizarrón para que lo vean todos. De esa manera se socializa el manejo del error.”

Reflexión sobre el propio aprendizaje

“Yo insisto en el registro... que se da más en Naturales, cuando uno hace un trabajo de campo, por ejemplo. Están viendo la



evolución, puede ser de una plantita, de un bichito... y los chicos hacen ese registro, de alguna manera ellos se van dando cuenta de cómo van evolucionando en cuanto al conocimiento, porque eso lo van registrando, la misma experiencia les va dando a ellos la idea de la evolución de su propio pensamiento.”

“En este ejercicio de numeración y construcción del número a partir de otras propiedades de la multiplicación y de la suma, entonces, ¿está bien lo que hizo? ¿sí? ¿no? ¿Por qué? Esta es la fundamentación, las razones del análisis de todo lo que implicaba el ejercicio y acá está el análisis de esto y a partir de esto... Esa fue la respuesta de ellos... Aparte de esta respuesta ¿hay otra? ¿Alguien respondió algo parecido, algo diferente? ¿Están de acuerdo?”

“A veces ellos comentan la nota... y yo les pregunto: ¿qué nota crees que te mereces? ¿Por qué? Y dicen... sí, me merezco esto, es verdad... o no.”

Sobre el concepto de evaluación

1. Evaluar como proceso

“La evaluación es un proceso, desde que el chico reconoce el formato (se refiere a una producción literaria), no hacemos solo una producción... hacemos una, dos o quizás tres de un mismo texto. Pero, a su vez, también trabajamos con novelas y se sugiere hacer tomas de escritura a los chicos; por ejemplo, desde principio de año hasta el final, ir tomándoles a partir de un texto conocido por ellos, una escritura. Hoy escribimos sobre la novela que ya conocemos, porque en las otras producciones de la carpeta los chicos tienen que poner en juego, una información nueva y cosas que están inventando ellos. En este caso, al ser un capítulo o una novela que es conocida de ellos, no tienen que prestar tanta atención en el contenido sino en la puntuación, la ortografía, el estilo de escritura. Entonces se evalúa eso, se hacen tres tomas al año, en abril cuando empezaron, después en julio y en noviembre, y ahí el chico también ve como avanzó.”

“Para mí la evaluación es constante y ellos saben, se dan cuenta; a la hora de calificar, el chico que lleva una nota baja te dice: yo merezco esa nota, porque no participo, no hago nada, soy un vago.”

“Yo trabajo por formatos textuales y hay varias producciones de los chicos y al final siempre hacemos un producto, por ejemplo, un mural de noticias de ese formato que se trabajó. Y eso también lo considero como parte de la evaluación, es como el cierre. Más la participación.”

“Es la idea de evaluación permanente, esa es la idea. Leemos un texto para ver qué comprendemos, qué podemos sacar, qué es lo más importante... Hagámosle preguntas al texto... Preguntas que tengan que ver con las relaciones, preguntas cuya respuesta no estén en el texto. La respuesta lleva toda una elaboración. Si está escrito que el pañuelo es blanco y preguntan sobre el color del pañuelo...No, eso no.”

2. Mostrar

“El mostrar también es una forma de evaluación. La semana pasada hicimos el cierre del proyecto e invitamos a los padres a ver lo que los chicos habían armado, porque este año tuvimos el proyecto de comprensión en Matemática e hicimos un *rap*. Los chicos organizaron la coreografía para mostrarles a los padres y esto se hace en forma permanente.”

“En la cultura en la escuela parece que todo tiene que ser escrito y lo que es la oralidad, lo que se trabaja oralmente no se aprecia... parece que el chico llega a la casa con poquitas cosas hechas de manera escrita y le dicen: ‘Ah... No hiciste nada hoy en la escuela!’ Pero ¡todo lo que se trabaja en la parte oral...!”

3. Criterios

“Se aclara a los alumnos que también se considera en la evaluación la participación, el esfuerzo; en el momento de la clase también se evalúa y ellos saben que, al pasar al pizarrón o al participar de la clase o venir a consultar, eso también sirve para la nota de calificación final; no es que si yo no hago nada en clase y me saco un 8 en la prueba, me va el 8 como nota final... no.”

“Ellos deben saber que están siendo evaluados.”

4. Volviendo a Lucía...

“Mi opinión es que Lucía es muy responsable, demostró responsabilidad estos dos años, con todo lo que se le pedía, ella cumplía; demostró compromiso con el estudio. Cuando volvió del examen, empezamos a hablar sobre cómo le había ido. Ella contó que le había servido de mucho hacer relaciones en Sociales y en Naturales. Porque si bien ella no sabía mucho en el tema de la soja, sí pudo hacer relaciones con otros temas que había visto: importación, exportación; eso le sirvió... En Matemática y Lengua fueron los contenidos que había aprendido. Eso lo sabía...Yo la acompañé a todos lados y ví que estaba muy tranquila antes del examen, confiada. Al salir también.”



“Nosotros tenemos tres o cuatro chicos que sabemos que son muy responsables, que tienen un compromiso, que siempre cumplen y, además, vimos ciertas condiciones personales y académicas. Así que la elegimos por eso, por sus condiciones, porque creemos que se merece ir a cursar por este premio, y además lo necesita. Sí, lo necesita realmente. También tiene que ver con eso.”

En este escenario hablaron a los docentes. Nuestro trabajo fue seleccionar criterios para agrupar sus consideraciones y mostrar de esta manera cómo un proyecto educativo coherente en el enfoque puede dar frutos en todos los aspectos. Otro equipo podría haber ilustrado con el ejemplo de Lucía el énfasis en el esfuerzo individual, o en otros principios rectores que orientan su trabajo.

Nuestros tres docentes actúan en un escenario donde el protagonismo lo tienen los alumnos y donde el aprendizaje no se pone sobre la mesa como una cuestión o un tema especial sino que está presente en cada paso, en cada acción o movimiento. La mejora es una cuestión que no se pregona ni cuestiona pues se la concibe consustanciada al acto mismo de enseñar en ese contexto desfavorecido y con esa ideología de trabajo. Aunque en los relatos de los maestros no hay mención alguna a la evaluación formativa, sin embargo, se manifiesta permanentemente en la acción de aula. El respeto por el niño y sus procesos, y una insistencia en la revisión permanente de la enseñanza, logran empujar hacia delante al conjunto sin presionar al individuo.

¿Qué podemos rescatar en este escenario desde una mirada focalizada en el tema de la evaluación? Como ya se ha señalado, los mejores escenarios para desarrollar un argumento centrado en la mejora seguramente manifiestan coherencia. En este caso, la ideología es explícita y subordina la práctica docente. La evaluación será siempre objeto de torsiones o adaptaciones tanto en sus instrumentos como en la valoración de los resultados en función de la coherencia ideológica de los docentes a cargo.⁴⁶ Coherencia no quiere decir estar libre de contradicciones, sino soportarlas o mantenerlas, siempre que no planteen problemas insolubles a la ideología manifestada a veces con palabras, a veces con prácticas.

Para el equipo docente, Lucía no sólo merecía por su rendimiento ir a competir por la beca sino que también lo necesitaba; hay coherencia entre la ética de los docentes y los rendimientos escolares. En el caso de que no se hubiera delineado la situación de esa manera, el equipo debería haber reacomodado su elección, postergarla o mantener la contradicción durante un tiempo, y convivir con ella hasta que el replanteo se hiciera evidente. Los instrumentos evaluativos deben ser coherentes con la pedagogía del docente que los pone en marcha. En este caso diría, como lo señala Ian Hunter,⁴⁷ la coherencia tiene que ver con los grandes principios y no solamente con los aspectos pedagógico-didácticos.

46

E. R. House (1997), *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata.

47

I. Hunter (1998), *Repensar la escuela*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Otra de las notas que destacamos es que el trabajo para la mejora de los aprendizajes necesita un tiempo de desarrollo y madurez que trasciende el año lectivo. Encontramos en esta escuela una conjunción difícil de obtener en el ámbito escolar (de cualquier gestión y nivel): un grupo docente que se siente integrado como equipo, que mantiene en su seno experiencias diferentes y se respeta por ello, y que logra tener continuidad con el grupo de alumnos a cargo. Cuando estamos centrados en la evaluación como un instrumento técnico, podemos dejarnos sorprender por una innovación interesante o compleja que provoca un cambio manifiesto en la conducta de los alumnos. Sin embargo, esta “mejora” carece de sentido en el caso de que no persista en el tiempo y sea coherente con otras acciones.

Lucía ingresó a una escuela de un distrito donde el supervisor y los equipos directivos ejercían una política sostenida en el tiempo con acciones concretas y coherentes, y los maestros que les tocó en suerte construyeron una práctica expresada a lo largo de años. Borraron la diferencia entre “un lado y el otro”. Asoman igualmente en este escenario algunos indicios técnico-pedagógicos interesantes:

- el registro del error de comprensión y el trabajo con el mismo,
- el seguimiento individual del proceso de aprendizaje,
- el trabajo de evaluación entre pares o con todo el grupo,
- la participación de los otros alumnos como fuente de información y mejora,
- la preocupación por la evaluación constante,
- cierta atención a la actividad metacognitiva de los alumnos.

Cada uno de estos elementos son pequeñas piezas de un decorado en un escenario mayor, cuyo actor principal es la ideología y el compromiso ético-político de los docentes. Podemos, por cierto, recomendar sobre lo que falta, en términos de la asistematicidad de muchas prácticas a la hora de evaluar. Pero lo que encontramos en este caso es un escenario sólido, bien dispuesto para que se desarrollen en él las potencialidades de nuestros actores: docentes y alumnos.

ESCENA 2. EL ERROR COMO PUNTO DE APOYO DE LA RETROALIMENTACIÓN

La entrevista sostenida con una docente de la Ciudad de Buenos Aires (algunos de cuyos párrafos seleccionamos aquí) nos parece representativa de muchas prácticas evaluativas que tienen la siguiente característica: establecen una continuidad o flujo permanente entre la enseñanza y la evaluación, completando el circuito analizado por los teóricos de la evaluación formativa:

- 1) saber adónde se quiere llegar;
- 2) establecer el punto al que se ha arribado y el grado de dificultad que presenta el alumno en su proceso;
- 3) proponer alternativas para superar los obstáculos en el aprendizaje.

En este circuito, el análisis del error aparece como principal “punto de apoyo”:

“Lo que yo quiero destacar es el tema de la necesidad de ver distintas maneras de evaluar a un chico, apoyarse en las tareas que van haciendo los chicos para repensar las actividades que uno les da. No sé si voy a poder ser todo lo ordenada que se necesita, porque el tema es complejo y tiene muchas aristas.

“Una de las cosas que le quiero señalar es que trato de evitar la fragmentación de los contenidos. Por ejemplo, yo antiguamente enseñaba múltiplos y divisores, después fracciones, suma de fracciones, todo fragmentado. Con el nuevo enfoque se trata que el chico vea todo en relación. Por ejemplo, divisibilidad, los distintos sentidos de la división, la división como reparto, como partición...; los posibles restos que pueda tener una división. Los maestros formados como yo a la vieja usanza, nos limitábamos a la división como reparto como el único sentido posible, ignorando todos los otros. Abordar el contenido desde los diferentes sentidos permite conocer mejor el sentido propio de cada una de las actividades y me permite luego seguir con las fracciones con una profundidad diferente. Y esto tiene que ver con la evaluación.

“Todo grupo es heterogéneo y no llegan todos a comprender los distintos sentidos de las situaciones problemáticas que se dan de la misma manera. Es por eso que se hace un aprendizaje social en el aula: los chicos que tienen mayor dificultad aprendan de los procedimientos de los compañeros; se nutren de los procedimientos más rápidos o más económicos para llegar a determinado tema. Al compartir estos procedimientos... yo evalué este proceso porque para mí es el proceso de la situación de enseñanza y aprendizaje. Es una forma de democratizar la evaluación...

“En esta evaluación de proceso, el error es un punto de apoyo. Voy a tomar como ejemplo la enseñanza de las propiedades de la multiplicación. Por supuesto el tema es que hay que sacar a luz las propiedades y no dictarlas. Ellos están acostumbrados a hacer la cuenta parada... Pero ¿qué pasa con esta modalidad y la propiedad distributiva? Rodrigo en particular tenía duda de qué pasa con el cero. Pusimos toda la operación horizontal, por ejemplo $1237 \text{ por } 15$. Multiplica el número por 10 y el número por 5 y luego se suman los productos... Esta sencilla explicación le fue útil a Rodrigo pero no a otros nenes. Yo anoté en mi agenda que eso era un error común entre varios chicos.

“Es decir, yo uso esa enseñanza como evaluación y para eso me apoyo en el error. El registro del error procuro hacerlo lo mas sistemático posible. Voy registrando en mi agenda, voy marcando, pasando por los bancos a medida que van resolviendo.

“No todos los errores que cometen los chicos tienen que ser el motivo de tomar el error y trabajarlos grupalmente en toda la clase. Hay errores y errores. Los errores comunes hasta que los chicos van haciendo secuencias de aprendizajes... Ahora, cuando es un error que veo que viene de arrastre o que se repite constantemente ahí no... ¡Atención! Hay que trabajar sobre ese error.

“Por ejemplo, hubo un chico que en el tema de la relación de la división decía que había infinitas cuentas de dividir, infinitas oportunidades y otro compañero decía que no, que el divisor era el que iba a determinar las cuentas de dividir posibles. Se anotó lo que pensaba uno y otro, y se fueron haciendo las cuentas en el pizarrón, ejemplo y contra ejemplo, entonces ese chico que había dicho que había infinitas posibilidades dijo: -¡Ah no! ¡Claro! ¡Porque si el divisor es 8 y el resto es 8 me cambia el cociente!

“Ocurre también que el registro de los errores es parte de la tarea que deben realizar en casa. Les propongo hacer un trabajo práctico y ellos tienen que resolver y anotar qué dificultad tuvieron o tienen. Lo traen y lo vamos resolviendo en el pizarrón.

“A veces advierto que está relacionado con lo que venimos trabajando, a veces que hay algo nuevo por descubrir... A veces trabajo el error en grupitos.

Con el tema de los grupos mi procedimiento siempre es el mismo. Primero un contacto individual con la situación; luego en grupos de tres que para mí es el número ideal. Si son dos alumnos, lo que puede suceder es que piensa uno más que otro; si son más de tres o cuatro se pierde mucho el tiempo. Trato de que la constitución de los grupos no sea azarosa, producto de que se sientan uno al lado del otro. Tiene que ver con que si hay mucha diferencia, uno que sabe mucho y otro que tiene dificultades, provoca en ambos mucha frustración. Como parte del proceso siempre les hago anotar la manera en que solucionaron el problema, la justificación de la solución encontrada. El proceso sigue. Los grupos pasan al frente siempre y cuándo la solución sea diferente entre cada uno de ellos. Divido el pizarrón en franjas y pasan varios grupos simultáneamente. ¡A veces no me alcanza el pizarrón grande y tengo que usar el blanco chiquito!

“Buscamos los puntos de unión entre los procedimientos. ¿Cuál es más económico? ¿Por qué se usó éste? ¿Cómo lo pensaron? ¿Cuál es el más corto? Por supuesto, al final cierro yo. Anotamos en el pizarrón con color: aprendimos tal y tal cosa. El docente es el que tiene que cerrar la clase.

“A veces realizo un acercamiento individual y no en grupos. Me acerco a un chico y le tiro pistas: ‘fíjate tal cosa’ o ‘¿por qué no te fijas en la carpeta a ver qué encontrás con relación a ese ejercicio?’ Para mí esto es devolver la responsabilidad para que siga haciendo el ejercicio. Es una forma de autoevaluación. No que el chico se frustre y no lo pueda hacer... o que venga otro ejercicio y ya pasó el anterior, o que otro alumno se lo resuelva.

“En Ciencias Naturales el proceso es parecido, aunque se diferencia por la índole de los contenidos. Se parte de situaciones problemáticas, primero las hipótesis que los chicos tienen sobre el tema, luego las experiencias... y comparamos las conclusiones con las hipótesis primeras, para ver si realmente coinciden... Entonces las conclusiones se anotan en afiches, se muestran. Muchas veces las actividades se relacionan con el sentido crítico que uno les quiere enseñar.”

En esta escena se presentan muchas de las notas que usamos en nuestro modelo teórico para identificar una práctica de evaluación en proceso, que se expresa tanto en la aplicación de métodos informales (la observación, las preguntas orales), en prácticas específicas (autoevaluación y metacognición) o, incluso, en el uso formativo de medidas más formales como los exámenes convencionales. En todos los casos, el énfasis está puesto en *ofrecer retroalimentación*, esto es, dar al alumno durante el proceso mismo de aprendizaje y en el contexto de las interacciones verbales o escritas “información para que éste pueda saber si está realizando bien su tarea, si está aprendiendo correctamente, y también para que pueda mejorar su tarea actual y sus tareas futuras”.⁴⁸

1. El relato de la docente expresa una relación de ida y vuelta permanente entre los procesos de enseñanza y los de evaluación; unos se apoyan en los otros dando la sensación de un todo coherente y de un proceso continuo. La coherencia didáctica se sostiene pese a que se manifiesta la diferencia de procedimientos de enseñanza determinados por la especificidad de los contenidos (la profesora enseña Matemática y Ciencias Naturales). No nos cabe duda que los alumnos aprenden un contenido y una forma particular de encarar el aprendizaje; el procedimiento en este caso no se enseña como objetivo separado del contenido. Se aprende, se piensa y se repiensa.
2. La profesora expresa clara conciencia de la diferencia entre enseñar y evaluar, y el propósito de una evaluación de esta naturaleza: dice que pretende “democratizar” la enseñanza a través de la evaluación, señala la importancia de la autovaloración, la responsabilidad individual y el sentido crítico como notas esenciales de este proceso.

48

Para analizar documentos de apoyo para la docencia, se sugiere consultar: Mirta Malbergier (2009), *La evaluación formativa*, G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Evaluación Educativa.

3. Consecuencia de lo anterior, aparecen expresadas las ideas de diferencias individuales dentro de un grupo. Este hecho, tomado como natural y obligado, promueve una serie de técnicas evaluativas de aproximación individual. El pivote en el cual gira la ecuación individuo/grupo, responsabilidad individual, tiene que ver con el concepto de error. El uso didáctico del error le permite diferenciar:
 - a) el error producido por factores ajenos al proceso de aprendizaje pero que inciden en él: distracciones ocasionales, confusiones momentáneas y otros;
 - b) el error que indica dificultades generales (que podríamos asimilarlo con la idea de error sistemático)⁴⁹ de aquel que marca las individuales;
 - c) el error que tiene “semillas” de conocimientos nuevos, producto de procesos de pensamiento de sus alumnos.
4. En el marco de las propuestas de evaluación, se realizan trabajos colaborativos de diferente tipo: colaboración entre compañeros, colaboración entre grupos y con diferente propósito: para modificar conceptos erróneos o para establecer acuerdos entre los alumnos.
5. La profesora realiza un seguimiento y registro informal del proceso de aprendizaje de los alumnos, tomando nota en forma permanente en su agenda de los obstáculos que se presentan en la comprensión, focalizando en las alternativas enunciadas en los puntos 3 b) y 3 c), buscando ofrecer a través de la enseñanza nuevas vías de abordaje.
6. En sus clases, se promueven actividades orientadas a la metacognición: en el aula o en la actividad extra áulica, los alumnos cuentan con instrumentos (básicamente preguntas orientadoras) provistos por la docente que les permiten registrar sus errores por sí mismos y examinarlos en forma individual y colectiva.
7. El modelo de indagación y elaboración conjunta no le impide afirmar la autoridad de conocimiento que posee. Indudablemente, cuando logra externalizar las conclusiones alcanzadas a través de la confección de un afiche que queda incorporado a las paredes del aula, o cuando finaliza el proceso exploratorio declarando sintéticamente el contenido al que se arriba, evita confusiones que se pueden originar en el proceso.

49

En A. Camilloni (2002), *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Buenos Aires, Gedisa.

50

El programa fue confirmado por la Resolución N° 3789 del 28 de diciembre de 2004. <www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/luu/.../Res_SED_3789_04.doc>.

ESCENA 3. LAS MIL CARAS DE “BOLETÍN ABIERTO”

El programa “Boletín Abierto” se instala en la Ciudad de Buenos Aires en el año 1999.⁵⁰ Destinado a los alumnos que no alcanzaron los objetivos escolares del año lectivo, su propósito es que los mismos accedan a instancias complementarias de enseñanza en los meses de diciembre y febrero. Fue pensado como una modalidad más para el reconocimiento de una institución escolar signada por la heterogeneidad social y cul-



tural, en el marco de una pedagogía diferenciada que toma en cuenta tiempos, intereses, contextos, madurez intelectual y afectiva; que procura que cada uno de sus alumnos pueda alcanzar su aprendizaje y consecuentemente la promoción. El programa, implementado en todas las escuelas de la Ciudad, supone una estrategia de flexibilización curricular en el marco de una promoción que si bien es graduada, se sustenta en una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza.

Los docentes atribuyen distintos significados a esta instancia. Podemos clasificar los numerosos testimonios recogidos en tres grandes grupos:

a) Boletín Abierto como una nueva instancia de evaluación final

“Lo que el alumno no pudo realizar a lo largo del año no se puede resolver en quince días.”

“Trabajamos duro todo el año y finalmente muchos alumnos aprueban en las semanas de Boletín Abierto considerando unos contenidos mínimos que están por debajo de las expectativas de logro del conjunto de los alumnos. Creo que eso no es justo para los otros (...)”

“Cuando llega Boletín Abierto, el tiempo de la enseñanza ya pasó.”

La nueva oportunidad no parece significar un aporte sustantivo en el proceso formativo de los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Se percibe como un paso formal a cumplir, sin mayores consecuencias en el devenir del año lectivo. Detrás del cuestionamiento de la estrategia o del escaso valor asignado, aparece también en algunos relatos docentes cierta “responsabilización” del fracaso escolar a los alumnos y sus familias, vinculado con un componente ético: se atribuye a su actuación escolar “poco compromiso” durante todo el ciclo lectivo. En la opinión de estos docentes, esta situación no se revertirá en los cortos tiempos que propone Boletín Abierto. Considerado así, se constituye en una nueva estrategia de evaluación final sumativa, ligada sólo burocráticamente con la enseñanza. Puede ser una nueva oportunidad para la evaluación y la promoción, pero no una oportunidad sustantiva para aprender.

b) Boletín Abierto como instancia formativa

“Boletín Abierto es una nueva oportunidad para enseñar y aprender: tiene que ver con focalizar ciertos temas, con darle tiempos al

pibe individual... tiene que ver con la Ley 114, con los derechos del pibe. Creo que hay que dar esas posibilidades; pienso que la posibilidad tiene que estar. Hay quienes logran un afianzamiento mayor de los saberes y hay otros que quizá necesiten un tiempo más. Pero, ¿cuál es el problema? Nosotros seguimos pensando en lo que es gradual y ahora la educación es ciclada; entonces hay otros tiempos.”

“Boletín Abierto permite una mirada no solamente desde el docente, sino que está la mirada crítica de nosotras (se refiere al equipo directivo). No es solamente la subjetividad del docente lo que se pone en juego. Acá intervenimos continuamente, analizando las carpetas, charlando individualmente con los chicos, interviniendo en las clases... Mas allá de que uno evalúe durante todo el año el trabajo con el chico... Boletín Abierto nos permite hacer eso, sentarnos con este nene en particular, y darle más tiempo a él, escucharlo y ofrecerle un apoyo más específico...”⁵¹

“Hacemos una mirada muy atenta sobre esos chicos (se refiere a los alumnos con posibilidades de ingresar en el programa Boletín Abierto) en el mes de octubre. Hay maestras que ahora a fin de año agregaron dos alumnos más que no estaban antes en la lista, pero también hay muchos docentes que me tacharon varios que ya no están. Desde este momento se realizan reuniones con los papás explicándoles la situación, viendo las áreas donde están flojos, o los contenidos que están flojos, para ver si podemos contar con algún aporte por parte de ellos. Tenemos también un listadito de lugares (se refiere a instituciones o personas externas a la escuela) en donde hacen apoyatura escolar de forma gratuita, allí los chicos pueden ir si necesitan más ayuda.”

Aquí el énfasis está puesto en otorgar tiempo, recursos y estrategias para ayudar a los alumnos a superar dificultades de comprensión que se originan en el escaso capital cultural o en las condiciones socioeconómicas adversas de las familias, frente a las cuales la institución escolar debe dar una respuesta. No hemos encontrado referencias en los relatos de los docentes a indicaciones, circulares u orientaciones que especifiquen un modo particular de trabajo en esta instancia de evaluación (con excepción de los documentos provistos por el programa M+M). Parecería, entonces, que queda reducida a iniciativas de orden institucional o personal de cada uno de los maestros y esto origina: a) dispersión de esfuerzos, b) sobrecarga emocional al no dotar al docente de recursos profesionales específicos; c) sensación de impotencia personal o de inutilidad del sistema educativo de gestión estatal, promoviendo una discusión de corte ético-político, como veremos en el punto siguiente. Sin embargo, sigue siendo muy valorada como coyuntura que posibilita una mirada puntual y específica sobre cada uno de los alumnos.

c) Boletín Abierto como manifestación de distintas tensiones del sistema

Muchos testimonios dan cuenta que ambas tendencias señaladas más arriba son utilizadas frecuentemente para promover discusiones de tipo ético-político sobre rol, tarea y función de la escuela primaria.

“Boletín Abierto debería ser un programa más exigente en primer ciclo; porque es cuando se aprende a leer y escribir. Cuando pasan al segundo, traen muchas cosas de arrastre que no se pudieron lograr en el primero y todo llega al tercer ciclo, siempre arrastre, arrastre, arrastre.”

“Mandar a algunos chicos a Boletín Abierto por unos contenidos no aprendidos, es como condenarlos a que en séptimo no reciban con sus compañeros el certificado, cuando verdaderamente en otros contenidos ya han sido aprobados.”

“Hay chicos que tienen los conceptos y chicos que no los tienen, entonces uno empieza a pensar... Bueno, la escuela es una contención... ¿le sirve un año más o no le sirve? ¿Va a salir con más herramientas el año próximo o no? Uno empieza a evaluar, el chico tiene sobriedad, ¿si lo dejo un año más la escuela le va a servir?”

“Ahí nos damos cuenta de que este chico no sabe leer y sin embargo, llegó hasta aquí; quizás por los criterios que nosotros decimos, esto de la promoción social y por más que esté muchos años con nosotros no va a llegar más que a este techo en el aprendizaje.”

“También hay que tener en cuenta que nosotros, al tener tantos chicos, trabajamos para la promoción social, faltan escuelas que les enseñen artes u oficios...”

En la atribución de sentido de la estrategia se revela claramente el peso de las concepciones de los docentes a la hora de enseñar y evaluar. Muchas dimensiones se entrecruzan en esta construcción: pedagógicas, sociales, políticas. *Desde ese entrecruzamiento, el programa adquiere valor formativo o cae en el marasmo burocrático.* Quizá podría afirmarse que la apreciación diferencial del programa remite a la fractura que es posible reconocer en las escuelas porteñas. En las escuelas de las zonas más carenciadas, la cuestión de ofrecer “una nueva oportunidad para aprender” y con ello el peso de lo formativo, domina en la interpretación del colectivo docente: “siempre se puede hacer algo más”. En estos casos, la iniciativa es pedagógica y su dirección es política, vinculada con la premisa de la inclusión social. En el caso de escuelas que han alber-

gado históricamente población de sectores medios, aparecen mayores resistencias motivadas por las dificultades en reconocer el cambio en el contexto social y cultural. Ello explica, quizá, la persistencia de modelos de evaluación convencionales, centrados en la constatación o el control de los logros alcanzados, y que parten de una representación homogénea del alumnado.

En este sentido, Boletín Abierto pone en evidencia otro tema no menos importante: ¿cuál es el nivel que los alumnos deben alcanzar en cada grado? La complejidad de la pregunta y la dificultad para alcanzar una respuesta no exime que ésta se encuentre frecuentemente asociada a Boletín Abierto. Se realiza aquí una verdadera construcción social sobre el logro a alcanzar que varía según los grupos humanos de cada una de las instituciones, las zonas escolares y otros factores. Sabemos de la dificultad de establecer algún parámetro que aclare el punto deseable al que un alumno debe acceder en cada grado. Pero señalamos el riesgo para el docente y el sistema originado por el silencio al respecto por parte de las autoridades.⁵² Este debate no se puede zanjar a nivel de explicitación minuciosa de los objetivos curriculares. En este sentido y siguiendo a Shepard (2006), el saber adónde se va es un buen incentivo para la enseñanza, pero no aclara ni dónde se está ni cuáles son los recursos o estrategias necesarios para alcanzar la meta, ni mucho menos la enorme diferencia individual de modalidades y sentidos de la construcción de los conocimientos. Entendemos que la modalidad de establecer alguna referencia en cuanto a los conocimientos a lograr por los alumnos influye *a posteriori* en los modelos de enseñanza; pero no establecerlos, también lo hace.

C. CUADROS

CUADRO 1. LAS OBSERVACIONES Y SU REGISTRO

“Observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información.”⁵³ La observación como parte de la evaluación es una actividad compleja. La importancia que adquiere como instrumento para la obtención de datos en los procesos de evaluación formativa aumenta en función de la rapidez en la toma de decisiones que el docente debe efectuar en el proceso: detección de la dificultad/ofrecimiento de alternativas de solución. Obviamente, el docente está solventado por su conocimiento y su experiencia profesional, pero la observación aporta datos valiosos que sirven para confirmar o dudar y buscar nuevas alternativas.

Desde otra perspectiva, la abrumadora mayoría de los docentes reconoce que tiene un “concepto” sobre cada uno de los alumnos. Este verdadero constructo social se viabiliza sobre la base de la observación

52

“Esta noción (la de nivel) deja de ser operativa cuando se trata de aplicarla a los estratos intermedios de la escuela. (...) Pero, en cuanto se acomete un análisis concreto de las formaciones y se penetra en el universo de los Lep o de los centros de aprendizaje, lo que se impone es el concepto de diversidad y de heterogeneidad y no el modelo de estándar único. Es preciso insistir al respecto: la idea de nivel, incluso escrita en plural, implica una homogeneidad cualitativa de los campos en donde se aplica. El valor de las formaciones sólo podría diferir en más o en menos.” En Ch. Baudelot y R. Establet (1990), *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata, pág. 120.

53

J. M. De Ketele (1984), *Observar para educar*, Madrid, Visor.

y registro de las conductas que el alumno manifiesta a lo largo de cada día, cada semana, durante un período lectivo. La observación, pues, es un proceso de ida y vuelta: no solo se obtienen datos, sino que también “organiza las percepciones”, otorga sentidos y significados.⁵⁴ Razón más que suficiente para otorgar especial atención a esta etapa con el propósito de evitar la categorización de alumnos y la determinación *a priori* de sus conductas.⁵⁵

Encontramos que los docentes de la Ciudad de Buenos Aires, realizan esta etapa fundamental de la evaluación –la observación y el registro– de manera peculiar. En lo que sigue transcribimos algunas manifestaciones de diferentes maestros entrevistados:

“Yo tengo un cuaderno como éste, con una hoja o dos de cada alumno, donde pongo estas observaciones diarias, las cosas que les han costado, si se trata de un problema, si se trata de escribir, si son producciones en equipo. Allí veo el funcionamiento de equipo, con quién se juntan y con quién no se juntan, cómo trabajan dos personas juntas, cómo trabaja esa misma persona con otra, y esas cosas que veo, que no son nada más que conceptuales, a veces es: ‘hoy vino llorando, no pudo trabajar porque estaba angustiado’, o ‘se angustió mucho cuando se equivocó’. Esas cosas también las anoto y me parecen piolas, más allá de evaluar el contenido. Lo anoto para mí y también para cuando me tenga que juntar con el papá, y decirle las cosas que vi, y ver en familia qué se puede hacer con eso, o le digo ‘a vos te tengo que llamar porque le está yendo bien’ y está piola también una devolución positiva, esa es otra cosa... siempre se pone atención al que está mal, pero si a tu hijo le va bien, está bueno contarle. Ese cuadernito no lo completo diariamente sino cuando hay alguna cuestión puntual que me parece que vale la pena registrar. Aquí, por ejemplo, tengo, ‘hoy no le salió un problema y hubo un par de lágrimas’, u ‘hoy se dio cuenta de que se había equivocado y no reaccionó como reaccionaba antes’. Entonces eso lo veo en la evolución del año.”

“El tiempo que tenemos para hacer los registros de observación es bastante escaso en la escuela, por eso, como tengo una hora de vuelta a casa y en general voy sentada (en el micro), trato de hacer el registro cuando vuelvo. Lo anoto todo en mi agenda.”

“Muchas veces tomo notas en clases, pero no puedo de todos los chicos. Son muchos y el tiempo no me da.”

“Hago un registro de seguimiento de los alumnos. Soy un poco desorganizada y tengo papeles sueltos.”

54

M. Postic y J. M. De Ketele (1998), *Observar situaciones educativas*, Madrid, Narcea.

55

Para profundizar sobre este punto, véase Carina Kaplan (1998), *Buenos y malos alumnos. Descripción que predicen*, Buenos Aires, Aique.

“No siempre tomo el registro de la misma manera. A veces, tomo como base el listado general de los alumnos y pongo signitos, un + o un -, o un puntito.”

“También registro cuando los chicos tienen que cumplir con alguna tarea, un trabajo práctico o un oral. Algunas veces, cuando a mí me parece que tuvo un retroceso, lo marco, o un avance... Por ejemplo, aquí le puse un cuatro a este chico porque para él eso es un avance.”

“A veces, cuando algo me sorprende voy y busco mi agenda y me lo anoto; me da la pauta de que hay un problema de aprendizaje con ese chico. Otras veces no me da la oportunidad de anotarlo, pero me queda todo en la cabeza. Yo me acuerdo si en determinado trabajo trajo el material; si trabaja solo y el resto del equipo mira. Uno llega a conocer tanto a los nenes que hasta espera esa respuesta que el nene le da...”

“Por más que uno diga que no, uno hace mentalmente un diagnóstico del chico. Conoce la historia del chico en la institución y sabe por referencia de docentes si es un chico que tiene dificultades o no; más que nada se habla de los problemas de conducta; de los problemas de aprendizaje se habla menos. Con la maestra que tuvo a los chicos el año anterior hablo mucho. Por ejemplo, ella me cuenta sobre los chicos que tiene este año y que yo voy a tener el que viene; entonces le pregunto cómo funcionan, cómo avanzan y comenta: ‘este tiene tal característica, avanza con esta dificultad’. Esa comunicación nos va pintando ya el perfil del grupo a pesar de que no esté trabajando con ellos.”

“Trato de observar si a fin de año, con ese nene en particular, hubo avances. Si tomo individualmente a ese nene, de principio a fin, puedo hacer como una línea, ese nene avanzó mucho. Y para eso me sirve el registro de las observaciones”.

“Lo que tengo claro es que no registro en todas las clases. Cuando doy el contenido, cuando explico un tema, no puedo anotar nada. Ahora, que estamos hablando de esto, me parece que tengo otra forma de registro. Yo hago para mí el plan semanal, escribo día por día lo que voy a hacer. Por ejemplo, aquí dice: ‘Jueves 5; Lengua: Recordamos las letras del abecedario en imprenta y en cursiva. Leemos todo el abecedario del aula y el que nos dio la seño y completamos la fotocopia. Fijarse si faltan letras y escribirlas’. A veces lo que hago es registrar en estas hojitas las dificultades que encontraron los chicos. Pero ahí no anoto el nombre de cada uno, sino mucho más las dificultades. Por ejemplo, aquí dice: no pudieron completar la fotocopia. En general, no pongo nada sobre la

evaluación individual. Es como que al verlos trabajar se me queda grabado, pero no siempre lo vuelco.”

“En esta escuela me piden un informe de cada chico que va al legajo, pero es algo formal. Cuando necesito información sobre un chico, le pregunto más a la maestra que lo tuvo el año pasado, que al legajo.”

“Para el seguimiento de los chicos, tengo una planilla con el listado de los alumnos en la que voy registrando distintos aspectos del trabajo de cada uno: el modo en que responden en las evaluaciones orales informales, si manifiestan compromiso con la tarea, si cumplen con las entregas de trabajo en tiempo y forma, si participan en los trabajos grupales. Les pongo distintas referencias: + o -, R/B/MB. Toda esta información me sirve para evaluar y la utilizo para construir al final del período la nota de concepto.”

1. Los numerosos testimonios recogidos –se transcriben sólo unos pocos– manifiestan que la observación y el registro de la actividad de los alumnos es una importante fuente de información para los docentes. El hecho de observar que dicha herramienta no es considerada de importancia ni usada de forma sistemática, no le quita su valor didáctico pedagógico.

2. ¿Qué observar? ¿Cómo orientar la mirada? La cuestión de la formulación de criterios previos a la observación aparece magistralmente formulada en la siguiente frase de Karl Popper: “No cabe duda de que la instrucción: ‘¡Observen!’ es absurda. (Ni siquiera es gramaticalmente correcta, a menos que se pueda considerar tácito el objeto directo de ese verbo transitivo.) La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. Y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas.” La afirmación de Popper nos pone frente a una cuestión central para la evaluación: la observación y el registro superponen criterios diferentes a la hora de la selección de los datos por recoger:
 - a) registro de aprendizajes y conductas cognitivas de un alumno en particular;
 - b) registro de las dificultades de enseñanza o aprendizaje de cada alumno como representante del grupo o de todos los alumnos; es decir, como sujeto epistémico; y
 - c) registro de conductas desde el punto de vista ético o de disciplinamiento.

La diferencia, aunque es fundamental, no siempre está valorada. Tomando en cuenta la observación del aprendizaje, en el punto a) lleva al docente a considerar el conocimiento de ese alumno, sus formas de

apropiación cognitiva y tal vez a contemplar acciones específicas para ese alumno en particular; en el ítem b) el alumno es una “muestra” de las dificultades de “todos”, y, por tanto, el docente se obliga a señalar acciones o secuencias de enseñanza para todo el grupo. Con relación a la observación y el registro de conductas censurables desde el punto de vista moral –ítem c)–, la confusión es más grave aún. En relación con la moral y la ética, muchas veces se vincula este tipo de observación con la falta de atención o de empeño del alumno por aprender sin diferenciar un aspecto del otro (confundiendo aspectos morales con dificultades de orden psicobiológico).

3. El registro toma la forma de un procedimiento que no va a ser socializado y, por tanto, parecería que puede ser hecho de cualquier manera. Aun en aquellas escuelas que requieren un informe escrito sobre cada uno de sus alumnos, el docente recurre más a “lo que recuerda”, “tiene en la cabeza” o “sabe” de su alumno, y menos a sus notas u otros apuntes. Lamentablemente, algunos de estos informes luego se transforman en requerimientos burocráticos y no siempre son utilizados.
4. La observación y el registro no son herramientas jerarquizadas. Una prueba de ello es que los docentes anotan sus observaciones en diferentes soportes, muchos de los cuales son cuadernillos personales, libretitas, agendas del año anterior, y que luego son desechadas o recomenzadas sin orden ni concierto.
5. Cuando el registro no es una observación escrita de una conducta observada, sino trabajos de los alumnos guardados como testimonio, no siempre están seleccionados con el mismo criterio o amparados en un soporte adecuado (véase Cuadro Portfolios). Hemos encontrado trabajos de los alumnos en carpetas personales de los docentes, entre las hojas de algún libro, en algún cuaderno personal. Cuando el docente las reencuentra ubica perfectamente al alumno, la oportunidad y el propósito pedagógico que tuvo guardarlas en su momento. La excepción la constituye, una vez más, la sistematización de los trabajos de aprendizaje de la lengua escrita llevada adelante por los maestros del Programa Maestro más Maestro, comentados en la Escena 3.
6. Frecuentemente, los registros no se sostienen a lo largo del tiempo. Debido a este carácter modesto y a veces borroso, es difícil encontrar una descripción acabada por parte de los docentes de lo que ellos mismos hacen y cómo influye este hacer a la hora de la evaluación, calificación, elaboración de la nota de concepto o mejora de su enseñanza.

En síntesis, el docente de aula es un profesional que continuamente está observando la reacción a sus intervenciones. Justamente la potencia de la evaluación formativa y de la intervención que mejora el aprendizaje

se basa sobre la observación y posterior percepción de los recursos utilizados, y las posibilidades de cambio en los mismos y en las formas de intervención. Entendemos que con una mayor definición en relación con los criterios de observación (esto es, “qué es lo que quiero observar y para qué”, de modo de focalizar la atención en función de los objetivos específicos de la enseñanza) y su sistematización, se ganaría en la aplicación de los recursos que tienen los docentes para potenciar y mejorar la enseñanza.

CUADRO 2. PORTFOLIOS

“¿Qué suerte corren todas las reseñas, redacciones, dibujos, manualidades y otros trabajos de los alumnos, una vez que han sido entregados, calificados y devueltos? Un vistazo a la nota. Una cuidadosa ubicación en el fondo de la cartera escolar o un rápido viaje hacia el fondo del cesto de los papeles. Ocasionalmente, en el caso de los trabajos de los niños más pequeños, un sitio de honor en la puerta de la heladera. ¿Existe otra vida después de la calificación?”⁵⁶ En este informe presentamos ejemplos de fichas sobre muestras, afiches y otras formas de evaluación, donde se prolonga y da sentido al trabajo de los alumnos, dando vida al aprendizaje más allá de la nota. En esta oportunidad analizaremos algunos testimonios sobre portafolios recogidos en nuestras entrevistas.

Un portafolio es un objeto físico que remite al trabajo sistemático que realizan docentes y alumnos para recoger información sobre el aprendizaje individual a partir de algún criterio previamente establecido. El trabajo de portafolios es un eficaz auxiliar en las actividades de aprendizaje metacognitivo. El propósito final es promover una reflexión de los alumnos acerca de los aprendizajes realizados y por realizar. Sin embargo, la objetivación del proceso es también un instrumento útil para los docentes en tanto permiten apreciar las ayudas y los andamiajes efectuados a lo largo del mismo, y los cambios originados en la intervención del maestro.

En los instrumentos recogidos en las escuelas hay distintos grados de aproximación a este ideal, bordeando muchas veces “el gran peligro”: “el gran peligro es que los portafolios puedan convertirse fácilmente en esmeradas recopilaciones de apuntes o complicados álbumes de recortes” perdiendo de vista “el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes del trabajo (...) agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes”⁵⁷ (Lyons, 1999, pág. 11). Como veremos en el análisis, esto no le quita valor al intento.

56

D. Allen (comp.) (2000), *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*, Buenos Aires, Paidós, pág. 22.

57

N. Lyons (comp.) (1999), *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.

I. “Para ver la evolución en los aprendizajes, se van comparando los productos de las nuevas tomas de escritura con las anteriores para identificar en qué nos quedamos, qué mejoramos, qué falta trabajar o integrar... Es un trabajo individual y grupal también...” Creamos una especie de portafolios de evaluaciones, que después mostramos a los chicos; queremos que haya un registro de cómo ingresaron ellos a la escuela y cómo terminaron el primer grado, por lo menos. Y es toda una evaluación para ellos. Dicen: “Uy, ¡yo escribía así! Mirá, ahora ya sé escribir!” Yo se los muestro para que ellos vean el proceso de evolución que tuvieron desde el principio. Sirve mucho... Ellos descubren, por ejemplo, que ya pueden leer lo que escribían y reconocer el error: “acá puse bien y acá no”. “Yo quería poner ‘escuela’ pero dice ‘esquela’...”.

II. “Tomamos prácticas de escritura y vamos organizando estas revistas..., son muestras colectivas del trabajo realizado por cada uno de los alumnos en ciertos momentos del año. De esta manera, podemos ver el progreso –o no– de cada alumno, en la medida que avanza el ciclo lectivo. Tenemos registros de todos los alumnos, al menos, cuatro o cinco al año. Es maravilloso ver cómo van madurando hasta llegar a la escritura alfabética... Esta carpeta de trabajos también te permite ver cómo algunos chicos no logran superar los primeros rangos. Al final del año, este registro es fundamental para ver el tema de la promoción que analizamos entre nosotras (las maestras) y con la coordinadora del ciclo... A veces, también se los mostramos a los padres...”

III. “En el área de Lengua trabajamos con distintos tipos de textos y géneros a lo largo del año..., se leen textos diversos, se profundiza en sus características, se realizan actividades, se escribe mucho y la evaluación final son producciones literarias hechas en forma individual o entre dos alumnos. Con todas esas producciones vamos armando un disco compacto que recoge el trabajo de cada alumno a lo largo del año. Allí se incluyen las mejores producciones según los criterios que consensuamos con los chicos, ellos son los que finalmente deciden qué producciones incorporar.”

IV. “En este caso se hizo una evaluación, que en realidad es una evaluación para ellos, un trabajo escrito de borrador más borrador, donde yo también voy orientando la escritura en algunos momentos y los textos se van mejorando en sucesivas versiones. En esta carpeta, el alumno va guardando todo, los borradores y la producción final. Así, cuando volvemos a mirarla, ellos pueden ver dónde estaban los problemas y el modo en que los fueron superando”.

V. “En otra de las escuelas que estuve, organizamos en la biblioteca una carpeta, todo manuscrito... allí pusimos todas las pro-



ducciones del año. Colocamos los dos borradores y los trabajos finales de cada grupo sobre los distintos temas. Fuimos a verla a la biblioteca... Los chicos escribieron cuentos, rimas, coplas... Cuando hicimos las coplas fue muy gracioso ver, luego de un tiempo, los problemas que aparecían en las primeras producciones entre las rimas y el significado..., recién pasados muchos días podían ver que los primeros versos que hicieron, si bien podían rimar, carecían de coherencia, o a la inversa...”.

VI. “No me gusta la prueba final, porque me parece que para los grados chicos es agotadora; de la misma manera se puede evaluar tomando diferentes trabajitos en distintos días. Es la misma evaluación, no me parece que haga falta esto de ‘tomá la evaluación final bimestral y resolvé todo eso en dos horas’. No. Yo prefiero realizar determinados trabajos más cortos... Un día tomo un dictado para ver reglas ortográficas y hago preguntas de comprensión sobre el dictado; otro día puedo trabajar sobre una fábula para ver comprensión lectora, otro día puedo pedir que busquen sustantivos u otro tipo de palabras en esa fábula, o que escriban ellos una fábula... Y hacemos una pequeña carpeta que contiene todas las evaluaciones parciales. Así evito también desnaturalizar o desarmar los textos, que tienen que leerse por placer y no para encontrar palabras o reglas ortográficas (...)”.

1. El portfolios, carpeta o dossier –un modo de presentar las producciones de los estudiantes y, al mismo tiempo, un registro de los aprendizajes de los alumnos– aparece en estas experiencias como una alternativa a los medios habituales de evaluación. Sin ser objeto de una reflexión técnica ni teóricamente sustentada (de hecho, la mayor parte de estas prácticas aparecen desgajadas del proyecto institucional), para la mayor parte de los docentes consultados que desarrollan este tipo de estrategia, este instrumento es valioso en tanto:
 - a) reconoce y valora el trabajo de los alumnos, más allá de la calificación de sus logros;
 - b) ayuda a individualizar la enseñanza, reconociendo la particularidad de los procesos de aprendizaje;
 - c) permite entender mejor cómo aprenden los alumnos y de qué manera hacen suyos los aprendizajes;
 - d) permite pensar la evaluación integrada en una acción educativa continua que requiere ajustes y reflexión permanente a lo largo del tiempo;
 - e) permite al docente asumir un rol más cercano al del tutor que acompaña al alumno en el proceso.

Por esta razón, si bien un portfolios de trabajos puede tener distintos usos, finalidades, audiencia, formatos y soportes; en todos los casos, tiene un profundo valor formativo, en tanto permite dar cuenta, en el marco

de un clima de confianza entre maestros y alumnos, de los logros de aprendizaje a lo largo de un tiempo considerable y obtener información para orientar mejor la enseñanza.

2. En los casos analizados, como el de la docente que incorpora los borradores o aquella otra que organiza una producción colectiva sumando prácticas de escritura en distintos momentos del año, se promueve un análisis pormenorizado de procesos; en aquel otro, que sólo incluye las producciones finales, el énfasis está puesto en los productos. No obstante, en todos los casos de realización de portafolios, siempre existe un balance entre el proceso y el producto de aprendizaje, en el que se evidencia el progreso del alumno.
3. Los portafolios registrados implican un desarrollo de largo aliento: no se prevén para realizar una tarea sino para contener un conjunto significativo de muestras que prueban el aprendizaje realizado. Los más completos incluyen borradores o propuestas parciales de producciones finales. En todos los casos, el valor de la estrategia depende del análisis cualitativo que el docente pueda realizar a lo largo del proceso y las ayudas que ofrezca para la revisión. Como señala Edith Litwin "(...) el surco que dejarán en los aprendizajes de los estudiantes dependerá del valor de las sugerencias, los estímulos que provoque y el acierto con que se perciban los lugares potentes para el mejoramiento de esas producciones".⁵⁸
4. En todos los ejemplos, no se trata de evaluaciones que se pueden realizar en un plazo breve sino de trabajos que demandan un tiempo considerable. Los beneficios tienen que ver, precisamente, con producciones sostenidas en el tiempo, que favorecen mejores procesos de construcción del conocimiento.
5. Los ejemplos analizados muestran un trabajo con el portafolios orientado a ofrecer insumos para la acción docente y no a promover la reflexión de los alumnos sobre su propio proceso de aprender. En uno de los casos analizados, los padres pueden tener acceso a las producciones, aunque sea con el propósito de constatar los progresos de sus hijos o identificar el papel de ayuda y la "eficacia" de la escuela. Pero, fundamentalmente, los usos de estas carpetas que hemos visto los encuadra como instrumentos de evaluación "para los docentes". De ahí que su potencialidad para la autoevaluación de los alumnos (rasgo trabajado detalladamente por Belair,⁵⁹ Shaklee y Barbour,⁶⁰ entre otros) no sea considerada mayormente. De esta manera, si bien está dirigido al alumno, no se promueve con ellos un trabajo crítico, sistemático y guiado sobre el proceso. Los alumnos pueden percibir, en una lectura global, los progresos, pero no se fijan mayormente criterios, ni preguntas que permitan realizar una revisión crítica. No se adosan indicaciones que den cuenta de las razones por las que se incluye un trabajo u otro, por qué el alumno considera éste

un buen trabajo, qué dificultades ha experimentado, cuál ha sido lo más importante aprendido o logrado. En ningún caso, los docentes consultados han hecho referencia a la inclusión en el portfolios de las reflexiones que provocan en los alumnos su autoevaluación.

En síntesis, podemos destacar que, si bien el instrumento comienza a difundirse en las escuelas primarias, se lo hace de una manera informal y poco sistemática. Por ello, no siempre existe una explicitación manifiesta de los criterios con los que se seleccionan los trabajos incluidos, que incluso pueden variar a lo largo del proceso. En general, la participación de los alumnos para garantizar un proceso de autoevaluación tampoco está contemplada. Por último, aun cuando la utilización de portfolios podría ser vehículo de trabajos colaborativos entre docentes, no hemos podido registrar este tipo de práctica en las escuelas consultadas.

CUADRO 3. UTILIZACIÓN DEL MISMO INSTRUMENTO PARA ENSEÑAR Y EVALUAR: EL EJEMPLO DEL MAPA CONCEPTUAL

En la evaluación final calificativa se hace necesaria la construcción de un instrumento especialmente diseñado para ese propósito. No ocurre necesariamente lo mismo en el mundo de la evaluación en proceso. Muchas veces se emplea la misma técnica utilizada en la etapa de enseñanza con el propósito de evaluar.

Esto no quita que haya gran variedad de instrumentos a utilizar, incluso pruebas que se construyen como un recurso de evaluación final y luego sus resultados son recuperados en el proceso de enseñanza ulterior. Lo interesante no es el instrumento en sí, sino la pregunta: ese instrumento, ¿me ayuda a determinar qué saben mis alumnos y detectar con mayor claridad las dificultades de aprendizaje? Las experiencias que relatamos a continuación fueron extraídas de entrevistas realizadas a docentes de sexto y séptimo grado del área de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales:

I. “Lo que hicimos fue trabajar con los mapas conceptuales a partir de un texto. En realidad, los chicos trabajan habitualmente en la construcción de mapas conceptuales: ven las palabras claves, utilizan determinados conectores. En el ejemplo que les estoy contando, trabajaron en pequeños grupos. Les di un texto y tenían que transformar su lectura en un mapa conceptual de acuerdo con lo que habían entendido. Aquí yo tenía una primera evaluación. Me fijaba en la forma en que transformaban el texto en mapa, cuáles eran las palabras claves utilizadas, cómo podían salir de lo literal del texto para utilizar el concepto correcto.”

“Pero lo interesante fue cuando cada grupo intercambió el producto de su esfuerzo con otro. La idea era que el grupo receptor

interpretara el mapa recibido y la pasara a texto escrito. Para ser más clara: el grupo 1 realizaba un mapa conceptual sobre el texto A y se lo pasaba al grupo 2. El grupo 2 recibía un mapa y entregaba un texto escrito. Éste era sometido a la opinión del grupo 1.”

“Aquí hice una segunda evaluación. Pude ver el manejo de la información. Si conocían el tema y habían leído previamente podían a partir del texto interpretar y elaborar. Hubo grupos que pusieron palabras que no eran las claves del texto, entonces los receptores no pudieron interpretar. Esta actividad tuvo mucho de autoevaluación. Esta parte del trabajo fue oral.”

“Cuando los autores vieron que no podían interpretar su mapa conceptual, ellos mismos se dieron cuenta de los errores, entonces empezaban a reelaborar las ideas. Fue un trabajo de tres o cuatro clases, que también me sirvió para evaluar todo el trabajo del año con los mapas conceptuales. En este sentido fue una autoevaluación mía también.”

II. “Algo que he utilizado con buen resultado es proponer como forma de evaluación el armado de un cuadro o mapa conceptual, con todos los conceptos de la unidad que hemos visto... Lo hago al final, lo que pasa es que, al principio, los cuadros se los doy yo, después los construimos juntos y finalmente ellos lo hacen solos. Esa es la secuencia.”

“Para poder realizar ese trabajo hay también varios pasos previos, porque primero el alumno tiene que tener un muy buen tratamiento del tema. Entonces, luego lo vemos todo junto, entre todos. Yo voy preguntando cuál es la idea central, qué reemplazaríamos de acá, qué les parece, qué idea está subordinada o depende de otra o se relaciona con otra. Y ahí vemos las diferencias. Algunos subrayan lo que es central, otros abundan en detalles... Entre todos vamos construyendo la síntesis y después avanzo un poquito más y limitamos la cantidad de palabras para incluir. A veces, frente a la dificultad de los chicos, yo también incorporo algunos términos o relaciones y ellos tienen que completar la secuencia. Siempre les digo, cuando terminamos: ustedes hicieron antes resúmenes, ¿es lo mismo estudiar con un resumen que con este mapa?... Finalmente, cuando hacen el trabajo sostenido, terminan haciendo maravillosos cuadros y bien puntuales, pero todo esto lleva un tiempo...”

En ambas propuestas los docentes apelan a la utilización de mapas semánticos para evaluar la comprensión de los alumnos sobre un de-

terminado tema, aun cuando lo hacen en momentos y con finalidades diferentes. Proponemos analizar algunas cuestiones que nos resultan destacables en estas experiencias:

1. Los docentes entienden que la evaluación formativa no requiere de la construcción de un instrumento especial, sino de un uso particular y específico de los instrumentos habituales de enseñanza: demandan sí una intencionalidad de evaluar distinguiendo los procesos. Sin embargo, podemos identificar diferencias en torno a los momentos en que el instrumento es empleado: en relación con la secuencia *a dónde va/qué sabe/qué falta*, el uso del mapa en el primer caso se sitúa en la segunda pregunta, en tanto que en el segundo ejemplo enfatiza el tercer interrogante.
2. La elaboración de mapas conceptuales o semánticos promueve el establecimiento de relaciones entre conceptos y refleja el modo en que los alumnos organizan el conocimiento construido en torno a un tema. Por ello constituyen un instrumento valioso para evaluar el aprendizaje. Es cierto que es una estrategia compleja que presupone en los alumnos un alto grado de conocimientos para poder producir una representación significativa de los saberes adquiridos. Quizá ello explique que no sea una estrategia de evaluación frecuentemente utilizada (su uso fue registrado exclusivamente en 6° y 7° grado). No obstante ello, y considerando los límites que conlleva el acceso al conocimiento disciplinar en la escuela primaria, este instrumento expresa una oportunidad de poner al alumno a desempeñar un papel activo en la elaboración o reconstrucción del conocimiento. Más que leer, resumir o escuchar, el hablar y producir sobre los conceptos y sus relaciones implica el despliegue de procesos cognitivos complejos. Por ello, en la retroalimentación que ofrece el docente en la interacción verbal con el grupo de alumnos para guiar el trabajo, es posible identificar un mayor grado de direccionalidad en la construcción: interviene para incluir términos para facilitar el reconocimiento de los vínculos entre conceptos.
3. Para estas docentes evaluar tiene que ver con detectar logros y dificultades de aprendizaje, más que cantidad de aprendizaje memorizado. Evaluar es una posibilidad de aprender y rehacer, más que de calificar. En ambos casos, los alumnos ya conocían el instrumento y por eso justamente éste pasa a un segundo plano y puede ser usado para detectar el aprendizaje o su carencia. En ningún caso los docentes lo utilizan para certificar o calificar.
4. Destacamos también que la evaluación no se centra solamente en el contenido, sino en la posibilidad de comunicarlo. El ida y vuelta que se hace desde el mapa semántico hasta el texto escrito y el uso posterior de la oralidad manifiesta que, junto a la evaluación del contenido disciplinar, se presta atención al dominio que tiene el alumno

sobre sus posibilidades de comunicación. Notemos que, a diferencia de la prueba convencional, el uso del mapa semántico en este caso forma parte de un proceso que no se resuelve en un solo día. Muchas veces el transcurrir del tiempo, el revisar una y otra vez el mismo contenido, ayudan al aprendizaje.

5. El docente del primer ejemplo incorpora una instancia potente de trabajo colaborativo y guionado. El fuerte de este trabajo consiste en que son los pares los que entienden o no el trabajo realizado (es decir, los que evalúan) y lo pueden transcribir. Sin señalar acusatoriamente los errores de unos y otros, se motiva a todos y cada uno para el aprendizaje a través de la evaluación. En el segundo caso, el trabajo de reconstrucción también admite una instancia de trabajo entre pares pero esta vez, colectiva y animada por el docente (véase Cuadro 5. Evaluación entre pares).

CUADRO 4. AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN PERSONAL

“La autoevaluación de un alumno es el proceso por medio del cual él obtiene información y reflexiona sobre su propio aprendizaje. Es el alumno quien lleva a cabo la evaluación de su propio progreso en la construcción de los conocimientos, en el dominio de los procedimientos, en el desarrollo de las habilidades y en la formación de sus actitudes. Por consiguiente, la autoevaluación permite que el alumno vaya adquiriendo conciencia y comprensión de sí mismo como aprendiz.”⁶¹

La cuestión de la autoevaluación aparece de diversos modos en el relevamiento realizado. Uno de los usos más frecuentes remite a la confección de algunos instrumentos de análisis, por lo general asociados a actividades que chequean la comprensión lectora u orientan en la elaboración de textos escritos. Ofrecemos aquí algunos ejemplos:

Ficha: Cómo reviso mis escritos

Cuando termino de escribir un texto, antes de entregarlo, reviso y corrijo:

- ¿Está claro lo que quiero decir? ¿Es coherente?
- ¿Respeto el tiempo en que estoy escribiendo? ¿No salté del presente al pasado o al futuro cambiando el sentido?
- ¿Escribo todo el tiempo como si fuera la misma persona? (¿Soy el narrador protagonista, uno de los personajes secundarios o el narrador que escribe “desde afuera de la historia”?)
- ¿Repito palabras innecesariamente? Si al revisar me doy cuenta, ¿las reemplazo o suprimo?
- ¿Es correcta la puntuación?
- ¿Tengo faltas de ortografía para corregir?

- Mi letra, ¿es clara y legible?

- Si es una narración:

- ¿se puede distinguir claramente los personajes?
- ¿se pueden identificar el tiempo y el lugar?
- ¿se identifican los distintos momentos (introducción, nudo, desenlace)?
- ¿desarrollé cada idea para que sea interesante?

Cuando no estoy seguro de algo, le pregunto a la maestra. Si controlé mi texto con esta ficha al lado y me parece que lo corregí lo mejor que pude... ya lo puedo entregar.

Ficha de cotejo para revisar la producción de narraciones

Las siguientes preguntas pueden orientarte para la revisión de tus narraciones. Analizá punto por punto y volvé a revisar el escrito, si es necesario:

- La situación inicial, el conflicto y la resolución, ¿están bien diferenciados?
- ¿Buscaste una resolución coherente y creativa al conflicto?
- ¿El texto tiene sentido (coherencia y cohesión)?
- Las oraciones, ¿son cortas, claras?
- ¿Usaste un vocabulario amplio, empleando sinónimos para evitar la repetición excesiva de algunos términos?
- ¿Cuidaste la puntuación?
- ¿Prestaste atención a las reglas ortográficas?
- ¿Revisaste la narración antes de entregarla?

En otras ocasiones, menos frecuentes, a través de interacciones verbales o de preguntas puntuales, los docentes proponen a los alumnos reflexionar sobre el proceso de aprender, generando oportunidades para la expresión de las dificultades y vías para resolverlas:

“Muchas veces, en la clase, a veces en forma individual y otras veces al grupo, les pregunto cómo van con los temas, o dónde encuentran dificultades. Entonces, si me plantean dificultades, les hago otras preguntas como para que reflexionen sobre cómo están encarando el estudio, por ejemplo, si le están dedicando tiempo suficiente a estudiar, qué es lo que identificaron como más difícil, si tomaron nota de esos problemas para comentarlos en clase, si los problemas tienen que ver con que necesitan revisar temas anteriores, si hicieron resúmenes para clarificar lo impor-

tante... esos les permite –a algunos– volver a pensar en cómo están encarando el estudio... A veces también les pregunto sobre aquello que más les gustó o les pareció interesante en las últimas semanas y trato de que me digan por qué”.

“En alguna oportunidad, después de leer un texto, les propongo a los chicos responder unas preguntas muy básicas, pero que ayudan a revisar las estrategias lectoras: ¿qué no entendieron?, ¿hubo muchas palabras que no conocían?, ¿pueden identificar qué fue lo que no entendieron?, ¿lograron relacionar el texto con lo que trabajamos en clase?, ¿consultaron con algún compañero aquello que no entendieron?, ¿hablar con los compañeros los ayudó a entender mejor el texto?”

“No es muy frecuente que lo hagamos, pero a veces trato de indagar, al final de la clase, sobre lo que aprendieron durante el día. Para eso les pregunto directamente qué idea de las clases de hoy les parecieron más importantes o novedosas, dónde tienen dudas, cómo evalúan su participación en las actividades del aula, si sienten que aprendieron algo nuevo, si se comprometieron con la tarea.”

1. Como señala Perrenoud, lograr que los estudiantes se ocupen en analizar y evaluar su propio trabajo no solo es valioso desde el punto de vista cognitivo sino también desde el motivacional, en tanto da a los estudiantes posibilidad de monitorear con mayor autonomía su propio proceso de comprensión y aprendizaje. Esto no implica negarle a la evaluación del docente (heteroevaluación) una función primordial en el proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno, sino habilitar otras formas que partan desde el estudiante y repercutan en un cambio en la autovaloración del sujeto.
2. La práctica a través de la cual los estudiantes aprenden estrategias para supervisar su propio aprendizaje ayuda a desarrollar sus capacidades metacognitivas. Algunos testimonios docentes indican que ese trabajo de autocrítica aumenta la responsabilidad de los estudiantes ante su propio aprendizaje y, sobre todo, provoca una mayor colaboración con ellos: se establece un vínculo sobre la base de la confianza y el reconocimiento de que las expectativas (fundadas en criterios) son posibles de cumplir y no están fuera de su alcance. Wiggins señala que hacer que los estudiantes analicen su propio trabajo hace que se apropien del proceso de evaluación y “hace posible llevar a los estudiantes a niveles más altos porque los criterios son claros y razonables”.⁶²

Tal como lo señalan estos docentes, en el proceso de autoevaluación se pide a los estudiantes no solo que piensen acerca del aprendizaje sino también que apliquen criterios –más o menos definidos, según los casos

que acabamos de ver— en el contexto de su propio trabajo. Al hacerlo así, los estudiantes pueden explicarse de un modo más preciso dónde pueden estar los obstáculos y, en consecuencia, los atajos para superarlos. La finalidad de involucrar a los estudiantes en autoevaluaciones no es llegar a una calificación, sino que ellos obtengan una mayor comprensión, la cual puede utilizarse para nuevos aprendizajes.

3. Trabajar con protocolos para la autoevaluación, elaborar fichas de corrección para el chequeo de cuestiones de gramática, redacción, ortografía son prácticas no muy frecuentes pero no ausentes en las aulas de la Ciudad. Por lo general, son el producto de la participación de algunos docentes en instancias de formación o del trabajo en grupos a nivel institucional (“esta ficha me la dio una maestra que antes trabajaba en la escuela, y me pareció que podía servirme para que los chicos asumieran en forma autónoma parte del proceso de evaluación”). Más frecuente es la estrategia de “hablar con los alumnos” (metacomunicación en situación, al decir de Perrenoud) como medio para ir desarrollando la capacidad de auto-evaluarse. Los estudios de Klenowski, White y Frederiksen⁶³ dan cuenta de que este tipo de acciones significan un paso importante hacia la autoevaluación.
4. No incluimos en este acápite referencias a la cuestión de la auto-corrección en clase. Si bien no todos los docentes la emplean de la misma manera, por lo general está práctica queda asociada a la constatación de los errores a partir de la exposición pública de las formas de resolución correcta. Si bien entendemos que puede ser sumamente valiosa a la hora de “chequear” la propia comprensión, en la medida en que se expresan los criterios a partir de los cuales una resolución puede ser considerada correcta o incorrecta, la referencia a la “autocorrección” no implica por lo general el involucramiento del estudiante en su propia evaluación ni lleva implícito el compromiso del propio sujeto.

Entendemos que los procesos de regulación que el docente propone, deben orientarse, como señalamos en el capítulo 1, a fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus progresos, sus estrategias frente a la tarea y a los obstáculos en el sentido de la “evaluación formadora”. Lograr que los alumnos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje es, si no la más importante, una de las principales metas del andamiaje provisto por el docente.

CUADRO 5. LA EVALUACIÓN ENTRE O POR LOS PARES

Desde hace varias décadas, el estudio del aprendizaje en grupo y colaborativo puso de manifiesto toda su potencialidad. Esclarecer que no todos los trabajos colectivos son grupales, y de estos, no todos son co-

63 *Ibid.*

operativos, llevó al estudio de las condiciones en que estas tareas son más potentes en términos de aprendizaje.

El estudio detallado de la interacción entre los alumnos indica que se trata de no fomentar cualquier tipo de interacción o contacto sino aquellos que promuevan el conflicto cognitivo, las explicaciones elaboradas, la creación, mantenimiento y progreso de la comprensión mutua. Las decisiones sobre el modo de conformar los grupos, el tamaño de los mismos en función de la tarea, la división del trabajo asignada o asumida, el seguimiento de guiones prefijados por el docente, o, por el contrario, la libertad de asumir el proceso, no es una tarea menor para el docente.

Más recientemente aún, el trabajo colaborativo fue llevado a la etapa evaluativa del aprendizaje.⁶⁴ Este pasaje conlleva una ruptura –incipiente o profunda, reconocida o sospechada– de un paradigma de aprendizaje basado en la mente individual y en el modo de enseñanza y aprendizaje individual. El problema se hace manifiesto y evidente a la hora de calificar cuando la tarea asignada no fue claramente “guionada”. ¿Es la percepción de la cantidad de trabajo el índice primordial para asignar puntaje? Pero el trabajo de un individuo podría ser expresión de un liderazgo grupal autoritario y que evita la participación de los otros. ¿Es una expresión adecuada de un trabajo así establecido por alguna razón que hay que develar?

No se trata solamente de los aspectos asociativos, grupales entre los alumnos. Estos expresan la aparición de modelos de cognición distribuida *versus* la inteligencia que se ejecuta como solista.⁶⁵ En estas disyuntivas se encuentran también las propuestas que permiten o favorecen la evaluación entre pares o por los pares. Señalamos ahora tres ejemplos de los numerosos encontrados sobre el particular.

64

En esta secuencia seguimos parcialmente los dos primeros apartados del texto “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo”, de J. Onrubia, R. Colombina y A. Engel, en C. Coll y C. Monereo (eds.) (2008), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Morata.

65

Véase D. Perkins, “La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje”, en G. Salomon (comp.) (2000), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.

I. “Fue muy útil tomar lecciones orales en 6° grado. Yo invité a los alumnos a formar parte de la “mesa de examen”. Les conté que cuando yo iba a la universidad las evaluaciones finales se realizaban en mesas de examen. El tema de la mesa fue que ellos daban lección oral y cuando terminaban su presentación se sentaban al lado mío, es decir, se integraban a la ‘mesa examinadora’ junto con otro alumno (siempre somos tres). E iban rotando: por momentos eran evaluados y por momentos eran evaluadores. Como evaluadores, ellos escuchaban lo que los compañeros decían y luego hacían preguntas muy interesantes (que me revelaban también cuánto sabían sobre el tema). Al finalizar la lección, los chicos y yo, opinábamos sobre la exposición. Y fueron ¡mucho más magnánimos que yo en sus devoluciones! A mí me asombra que siempre... me enseñan a mí a ser magnánimo.”

II. “A veces, cuando trabajamos en escritura y reescritura... les digo: ‘Bueno ahora le dan el cuaderno al compañero para que lea lo que ustedes han escrito’. Ahí no solo se ponen en juego los errores ortográficos o de construcción del texto sino también cuestiones como ‘no entiendo la letra’... Pero, bueno, el sistema de escritura es universal, porque sino para qué lo vas a escribir, con solo tenerlo en la cabeza... Entonces ahí surgen estas formas de auto corrección sobre lo que falta, en función de lo que los demás le van a ir diciendo.”

III. La profesora relata un trabajo realizado en la sala de computación sobre “seguridad en Internet”. Al finalizar, comenta cómo se hizo la evaluación. “Primero hubo una evaluación por grupos: luego de desarrollar un diálogo a través de un *chat*, cada grupo tenía que decir –a partir de lo que se había trabajado sobre el tema en clase– si el modo en que había compartido a través del *chat* implicaba algún tipo de riesgo, y luego cada equipo hizo circular su trabajo y los otros lo evaluaron. Las marcas de colores en los textos significan qué le pareció a cada equipo cada oración y la conversación, si era aceptable o había que tener cuidado o era peligroso lo que se decía por los colores... Eran cuatro equipos, en la secuencia el primero elabora la conversación, luego se comenta, se hace la puesta en común de lo que cada uno diseñó, una vez que está se hace circular, y los colores significan la cantidad de equipos que lo leyeron. Da la vuelta y el trabajo vuelve a manos de los autores. O sea, cada trabajo recibe la evaluación de tres equipos... Cada uno va viendo lo que critican los otros y por qué lo hacen y luego tienen que dar la argumentación. Lo rico es que hay diferencias, que no todos coinciden y esto genera debates. Después del debate, se establecieron consensos. Cada grupo diseñó en la sala de computación consejos, que era lo que sacaban en conclusión con respecto a la seguridad en Internet. La verdad es que salió un buen trabajo y después copiamos y pegamos las características y se repartió en cada grado lo que se hizo.”

Hemos registrado numerosas acciones de colaboración entre pares en el proceso evaluativo. En los tres casos que mencionamos la posibilidad de intervención “entre” pares es totalmente distinta. En el primer caso, los alumnos que integran la mesa funcionan como una “maestra en miniatura”, acompañando a la docente en el desempeño de su rol. Desde este lugar, en el que se pierden las relaciones horizontales que implica el trabajo entre pares, sin embargo, los chicos logran hacer aportes evaluativos valiosos a sus compañeros, aportes que, a su vez, son insumo para la evaluación del grupo que realiza la propia docente. Creemos que la tarea podría enriquecerse con una preparación previa que implicara una estrategia cognitiva para construir lo que serían las “buenas” preguntas de evaluación.

En el segundo ejemplo, el par actúa como un eficaz medio de comprobación sobre la construcción y legibilidad del texto. En este caso, la evaluación de los otros alumnos tiene un valor básicamente testimonial, muy distinto de la apreciación fundamentada del docente en el ejercicio de la práctica evaluativa.

Finalmente, el tercer ejemplo es de una envergadura diferente. El proceso es grupal, la apreciación de diferentes grupos le agrega una dimensión cognitiva sobre el sentido y la comprensión. Los alumnos adquieren conocimiento sobre la “lectura mental”, es decir, la capacidad de anticipar cómo el interlocutor podría entender lo que estamos diciendo. La justificación de las apreciaciones agrega un dato no menor. Se aprende en este caso que la opinión debe tener fundamento y éste debe estar validado.

No podemos saber exactamente la función que le asigna el docente al hacer en grupos este trabajo. Las razones pueden atribuirse a una economía de tiempo y de organización, y no solamente a consideraciones de orden cognitivo. Entendemos que en el trabajo en cuestión el mismo efecto podría haber sido logrado si la primera ronda de comentarios se hubiera realizado entre cuatro alumnos y no en cuatro grupos. Las formas posteriores de lograr consenso también pueden variar. Hay docentes que centralizan todo el proceso, siendo los alumnos aportantes pasivos de la palabra adecuada que se dicen en el momento justo. Hay docentes que generan los espacios para lograr sucesivas aproximaciones en aprendizajes recursivos.

La idea que campea al realizar estos comentarios es ofrecer una perspectiva de futuro y de estado. No podemos en este estudio analizar todas las variantes de lo que se denomina *evaluación entre pares* entre los docentes de la Ciudad; lo que sí sabemos es que está ampliamente aceptado y validado por muchos maestros como una posibilidad y que podría ser apertura de nuevos desarrollos.

CUADRO 6. EL *RANKING* DE LOS ERRORES ORTOGRÁFICOS

¿Cómo favorecer la reflexión sobre los problemas de la ortografía desde la evaluación? La corrección del error ortográfico es un clásico de la escuela primaria. Las páginas en rojo plagadas de errores, la repetición de la palabra mal escrita a través de renglones y renglones, la aplicación arbitraria de palabras en la construcción de oraciones descontextualizadas, son más que nada una expresión de la estigmatización del error, del castigo para el alumno que tiene muchas faltas. Lamentablemente para los estudiantes, estos intentos de superar el error no parecen tener incidencia en el aprendizaje de la correcta ortografía.

Lo que sigue es un ejemplo de la utilización de recursos metacognitivos

aplicados al proceso de recolección de errores (en el sentido de no coincidencia figurativa con la escritura requerida). Nos permitirá, como se verá mas adelante, considerar dos conceptos importantes a la hora de la evaluación: error y proceso.

Fernanda, docente de 6° grado, ha desarrollado una estrategia de evaluación colectiva de los errores ortográficos a la que ha llamado “el *ranking* de los errores”:

“Mensualmente dedico una clase a trabajar con el grupo total de la clase sobre los errores ortográficos del período. En sus casas, previamente, los alumnos deben repasar en sus carpetas los errores ortográficos detectados a lo largo del mes y realizar un listado individual que luego llevan a la clase. Ya en el aula, entre todos compartimos los errores en el pizarrón y establecemos un *ranking* de errores (los ‘Top Ten’) destacando de esta manera los más frecuentes.”

“Entre todos los chicos, trato de que saquen la regla que explica la forma correcta de escritura en cada caso. Después los alumnos construyen distintos tipos de textos que incorporan las palabras analizadas: mensajes, avisos. Como la actividad se repite, es interesante conocer cómo mes a mes pueden verse cambios y permanencias en reglas no aprendidas. Las referencias a las palabras detectadas los meses anteriores ayudan a recuperar los problemas que persisten.”

1. La actividad de evaluación prevista por la docente implica, en principio, la aceptación del error en el marco del aprendizaje. Es un testimonio que pone al descubierto las dificultades con las que tropieza el proceso de aprender, sin censurarlas. Entiende necesario tener en cuenta los errores habituales y trabajar con ellos y sus causas para favorecer la incorporación de las reglas que los determinan.
2. Cabe distinguir que a lo largo de nuestro trabajo hemos detectado diferentes modalidades y significados de la palabra “error”. En algunos casos, el error se entiende dentro de una corriente de pensamiento que pone énfasis en la construcción del significado. En otros, como en el presente ejemplo, error tiene que ver con los aspectos más figurativos del aprendizaje. En uno y otro, los procesos remediales son diferentes. En el ejemplo citado se trabaja con un modelo que podríamos asimilar a un “condicionamiento operante”: la docente trata de organizar secuencias de repeticiones y aprobación,⁶⁶ y lucha con la memoria y el olvido mediante el refuerzo constante.⁶⁷ Su materia prima no es la comprensión sino la adquisición y la internalización de reglas a memorizar.

66

R. Amigues, M. Zerbato Poudou (1999), *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, Buenos Aires, FCE, pág. 48.

67

R. Mayer (1986), *Pensamiento; resolución de problemas y cognición*, Buenos Aires, Paidós, Capítulo 2.

3. El análisis del error en esta clase se constituye en una estrategia de evaluación formativa (de hecho está ajena a toda forma de calificación) y se convierte en un momento más del dinámico proceso de aprender. A través de la externalización de las hipótesis, los alumnos ponen a prueba sus conocimientos (aunque sean incorrectos) y pueden manifestarse sin la contrapartida de la sanción: el aula se transforma en un banco de pruebas. Frente a las hipótesis esgrimidas por los alumnos, la intervención del docente introduciendo correcciones, comentarios o justificaciones, permite ajustes sucesivos y necesarios para favorecer el aprendizaje y mejorar las actuaciones futuras de los alumnos.

Resumiendo, si analizamos este cuadro desde la perspectiva del modelo de evaluación formativa y su énfasis en la teoría sociocognitiva de la enseñanza y el aprendizaje, el presente trabajo no debería figurar aquí. Sabemos con claridad que la realidad no se mueve con modelos contruidos en el laboratorio. En el contexto del aula, se encuentran, coexisten, pensamientos y acciones que provienen de diferentes concepciones y responden a momentos distintos de los procesos de formación de cada uno de los docentes; las acciones simultáneas y complejas que demanda la práctica facilita el echar mano a diversos recursos. Lo que nos puede aportar este ejemplo es rescatar procesos que, si bien en la enseñanza puede calificarse con razón como de base conductista, respetan algunas de las características propias de la evaluación formativa: colaboración entre pares, aprendizaje como proceso, autoevaluación y, en alguna medida, trabajo metacognitivo.

CUADRO 7. EVALUAR A TRAVÉS DE PROYECTOS

En las distintas entrevistas mantenidas en el marco de esta investigación, la mención al trabajo por proyectos apareció frecuentemente. Vincular la evaluación del proceso formativo y la mejora en la enseñanza con esta metodología es una oportunidad para abordar cuestiones complejas con las que no hay que batallar cuando se trata de contenidos basados en una organización curricular por materias o disciplinas, con una graduación ya establecida, o cuando se establece como metodología el aprendizaje memorístico y la ejercitación repetitiva. Como señala Perrenoud,⁶⁸ trabajar por proyectos orientados a la producción, permite desarrollar un conjunto de tareas en las que todos los alumnos deben jugar un rol activo al tiempo que suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto, como decidir, planificar, coordinar, etc.; favorece aprendizajes identificables y hace posible ejercer la movilización de recursos cognitivos producidos y evaluados hasta entonces de manera separada. Los beneficios asociados a la estrategia son, en este caso, transferidos a la situación de evaluación.

J. es maestra de 6° grado de Lengua y Ciencias Sociales en el barrio de Belgrano. Desde hace un tiempo viene desarrollando propuestas de evaluación a través de proyectos de trabajo. “Teatro de papel” fue una propuesta asociada a la enseñanza del eje “textos narrativos/cuentos maravillosos”, alentado a lo largo de todo un bimestre. Para la elaboración de esta propuesta se inspiró en el Kamishibai (Teatro de papel), una forma de teatro callejero cuyo origen se remonta a los relatos creados en los templos budistas de Japón.

El proyecto propuso la elaboración grupal de una narración que, en la instancia final del curso, sería narrada oralmente acompañada por imágenes de las distintas escenas del relato. La propuesta de evaluación final fue explicitada a los alumnos en el inicio de la unidad. Se trataba de elegir en forma grupal un mito o un cuento maravilloso y posteriormente recrearlo en otra época o contexto, introduciendo un matiz paródico a la reinterpretación.

La consigna de trabajo implicaba distintas etapas o pasos:

- Realizar una búsqueda de cuentos maravillosos/mitos en forma individual y, una vez identificado el género, elegir uno de ellos.
- Organizados en grupos, relatar a los compañeros el texto elegido por cada miembro del grupo y seleccionar uno para trabajar en forma conjunta.
- Reescribir el relato a partir del nuevo contexto o época elegida. Uno de los miembros del grupo debía guiar la escritura del primer borrador de ideas a partir de la secuencia narrativa elegida y el agregado posterior de las secuencias secundarias.
- Elaborar la narración definitiva.
- Incorporar las imágenes (una por cada secuencia).
- Presentar el relato oral a los compañeros del curso.
- Realizar comentarios finales de las producciones de los otros equipos.

1. El ejemplo de J. permite pensar en formas de evaluación orientadas al diseño y la elaboración de instrumentos no convencionales de evaluación que se realizan en función de los contenidos curriculares del curso. Se trata en este caso de una evaluación que refiere a una actividad, a un hacer concreto y contextualizado: la elaboración de un producto que se va construyendo a lo largo de un período, con un cronograma prefijado y que requerirá la realización de subproductos o productos intermedios, que serán evaluados y monitoreados por la docente en cada etapa. Esta dinámica impide la aparición de juicios de valor como “bien”, “mal” o “trabajo mal hecho”. Frecuentemente, la actividad se realiza por única vez con referencia a un único proyecto. La maestra tiene necesidad de interrogarse en cada trabajo sobre lo deseable desde las demandas de actividad que

fija el proyecto, lo posible desde el análisis que ella hace del grupo o del individuo. En este camino descubre sus propias aspiraciones.

2. El complejo producto final esperado expresa un propósito de formación integrador en el que se ponen en juego –y se evalúan– saberes diversos, en este caso, de lectura, escritura, identificación de géneros literarios, expresión oral, expresión artística y dramatización. También permite obtener información valiosa sobre otros aspectos como habilidades de índole psicosocial, actitudinal; y destrezas vinculadas con la organización del trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades en el grupo, la planificación de la tarea, la realización de las mismas etc., que no se demandan en las actividades habituales del aula.
3. La incorporación de producción de imágenes y la representación pública de la obra implica una evaluación no limitada a la palabra escrita ni al lenguaje simbólico. La apelación a otras formas de expresión restringe la formalidad del instrumento y plantea como válidos modos de representación alternativos (visual, auditiva), lo que estimula la creatividad.
4. En el desarrollo del proyecto/producto, este dispositivo logra integrar aspectos de la evaluación formativa que toma en cuenta el proceso, reorienta la labor en cada etapa, constata la originalidad y la efectividad del esfuerzo realizado; y aspectos de una evaluación final conclusiva. Si bien la variedad de procedimientos es muy grande, la evaluación final se centra en un examen del objeto logrado. Es el objeto –cualquiera sea su presentación– producido en el grupo, el que es examinado y no el rendimiento de cada uno de los alumnos. Esto favorece la comprensión de metas, la externalización de niveles de exigencia, de lo que se considera bueno o aceptable; colaborando luego en la fijación de estándares individuales. Desde el punto de vista de la psicología sociocognitiva se parte de situaciones sociales externas que luego se convierten en propias, individuales.
5. En la primera etapa, el docente orienta al estudiante en la selección de tema, la organización del trabajo, el ajuste del proyecto a los objetivos, con el propósito de optimizar los esfuerzos y garantizar un buen aprendizaje. El trabajo docente se dirige a evaluar, por ejemplo, si se comprendieron bien los objetivos del trabajo, si los alumnos están bien orientados en relación con la elección del relato realizada, la división técnica del trabajo, los niveles de participación de cada miembro, etc.. En la segunda etapa, la de elaboración del producto, la docente contribuye a dar claridad a las ideas de los estudiantes; a reorientar, si es necesario, el trabajo de los grupos; a profundizar la investigación. Para la valoración del trabajo, pueden tenerse en cuenta, entre otros elementos:

- o el ajuste de lo realizado con referencia a lo planificado,
- o el manejo de situaciones no previstas durante la realización del trabajo,
- o el compromiso de cada estudiante con el trabajo,
- o la colaboración en la reescritura de los textos,
- o la coherencia en el manejo conceptual,
- o la forma como el estudiante afronta las dificultades y los retos que supone el trabajo.

En la etapa final de terminación del producto, la docente valora:

- o la correspondencia entre los resultados obtenidos y los objetivos establecidos,
- o los aportes del trabajo,
- o la calidad de la presentación del trabajo,
- o la claridad expositiva,
- o el cumplimiento con el cronograma de trabajo.

La docente también procura garantizar retroalimentación para que los alumnos puedan mejorar la producción.

6. Aun cuando esta instancia no está sistematizada, el trabajo grupal y secuenciado de los alumnos en el proyecto ofrece un espacio para la autoevaluación y la evaluación entre pares. En cada etapa, espontáneamente, al generar un espacio para la revisión y el relevamiento de las tareas realizadas, la docente permite que los alumnos analicen las tareas cumplidas, los logros, lo que queda por resolver, sin que ello signifique una intervención inmediata por su parte. La autoevaluación y la evaluación entre pares ayudan a que cada alumno identifique sus fortalezas, conflictos y puntos débiles, en el marco de la tarea y tome iniciativa en relación con el rol que le ha asignado el grupo.
7. En este caso, la docente previó una nueva instancia final de evaluación entre pares, al habilitar, finalizada la exposición, un espacio para comentarios a cargo del resto de los compañeros del curso. Para la docente, esta forma alternativa de retroalimentación es sumamente valiosa porque, en el marco de una tarea que ha sido realizada por todos los grupos, recoge una “observación ilustrada”, fundada en la experiencia y el conocimiento adquirido por los otros integrantes del curso, que han estado, a su vez, expuestos a un desafío semejante. (véase Cuadro: Actividad modelo).
8. La evaluación de proyectos remite frecuentemente al problema de la elección de los criterios que se utilizan a la hora de evaluar. Los proyectos involucran contenidos transversales o procedimientos vinculados con acciones y objetos, y eso determina que frecuentemente remiten en general a las páginas introductorias y basales del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. Propósitos generales que describen el rol del ciudadano o las cualidades humanas que se pretende

del alumno. Estos principios requieren la recolección de datos sobre la conducta del alumno.⁶⁹ No son temas menores. Por el contrario, es trabajar y evaluar sobre lo fundante de la educación.

CUADRO 8. EVALUACIÓN INTEGRAL CON PRODUCTO NO CONVENCIONAL: PROBLEMA

Esta experiencia de evaluación la relata el director de la escuela, que observa la clase. Se trata de una propuesta desarrollada a lo largo de una semana de trabajo en el marco de la instancia de Boletín Abierto, en primer grado de una escuela del Bajo Flores.

“Fui invitado a 1° A para la inauguración del Supermercado Los Amigos, creado por los mismos chicos. La observación de la interacción entre la docente y los chicos me permitió inferir todo el trabajo previo realizado en el aula, en donde se encuentra organizado el supermercado con diferentes cajas, *sachets* con sus respectivas etiquetas y los precios en exposición para su compra.”

“La docente puso en relación diferentes disciplinas como Prácticas del Lenguaje y Conocimiento del Mundo. En el área de Matemática plantea situaciones reales que los niños pueden apropiarse, desafíos interesantes desde los cuales logran ponerse a trabajar. En el área que sea, hay que trabajar con problemas y buscar soluciones a ese problema. Siempre tiene que haber un problema... y no un problema de cuentas. El rol de la maestra es completamente sustantivo y el alumno trabaja en equipo, comentando la interacción, participando en la producción de conocimiento matemático en el aula. A mí no me interesa a esta edad que se copien, porque el otro compañero es el mediador, seguro lo va a ayudar.”

“Sin duda la posibilidad de anticipación, se vincula con las posibilidades de efectuar cálculo. La maestra entrega a cada alumno la suma de 24 pesos en diferentes billetes y monedas (elaborados por los chicos) y propone un conjunto de problemas por medio de preguntas (¿Cuánto dinero recibiste? ¿Cuántas monedas de un peso, billetes de dos y cinco pesos hay?). Incluye sumas y restas junto con otras de complemento y diferencia. Algunos elaboran mentalmente la respuesta, otros ordenan los billetes organizándolos según sus intereses. Es interesante ver cómo la señorita Hilda le pide a los niños que escriban las cuentas o cálculos que hicieron y después organiza el análisis colectivo de la escritura y de los tipos de problemas... En esta actividad, la docente pudo evaluar muchas cosas: hubo suma, diferencia, complemento, hasta el concepto de multiplicación (cuando trabajaron las ofertas de la inauguración).”

1. La actividad del supermercado es un ejemplo de prácticas no convencionales de evaluación, esto es, pruebas que no son de lápiz y papel, que se realizan en forma frecuente en las escuelas de Ciudad. Se trata de crear, a partir del abordaje de temas concretos y cercanos a la experiencia de los niños, situaciones desafiantes en un contexto lúdico, que permite la evaluación de los saberes adquiridos a lo largo del año. Por esta razón, la experiencia se encuadra adecuadamente en la instancia de Boletín Abierto.
2. El docente hace referencia al “trabajo con problemas”. De la misma manera que en la enseñanza, pensar para la evaluación el abordaje de problemas implica ubicarse en una perspectiva que, al tiempo de validar saberes, se propone que los alumnos puedan descubrir y pensar por sí mismos, que sean partícipes activos en la construcción del conocimiento.
3. Para la evaluación integradora, la ventaja de trajar con problemas es que, al proponer situaciones complejas y vinculadas con el entorno real, permite el trabajo interdisciplinario; de ahí la referencia del docente a los contenidos de distintas áreas: Matemática, Lengua y Ciencias Sociales.
4. En el marco de este tipo de actividad, el docente se esfuerza con las “soluciones” provistas por los alumnos. Dado que en un contexto real, más allá de la realización de los cálculos, las soluciones pueden ser diversas, admitir variantes y, posiblemente, generar nuevas preguntas, ofrece a los alumnos nuevas oportunidades para el aprendizaje, en un clima de confianza, distendido, donde cada alumno propone alternativas valiosas.
5. La estrategia de evaluación se vale en este caso en la interacción verbal entre docentes y alumnos. Es en las preguntas y respuestas donde el docente puede constatar “qué aprendieron” los alumnos en relación con los contenidos trabajados. Sin embargo, otra parte importante de la evaluación está asociada a la preparación de la propuesta. Los saberes no se ponen en acto exclusivamente en el momento de la interacción, sino previamente ya que los alumnos han tenido que participar en la confección de las monedas y billetes que permiten la incorporación de números naturales y también decimales (la discusión de los centavos) y en ediciones sobre la organización del espacio que revelan conocimientos incipientes sobre el valor del mercado en la sociedad desde una dimensión social y económica, la cuestión del intercambio, la moneda como bien necesario para el intercambio, el precio y los mecanismos de su formación, la adquisición del dinero para realizar los intercambios, los salarios; las actividades económicas, con especial referencia al comercio.
6. En esta actividad aparece un observador externo –el director– que registra las intervenciones de los alumnos y de la maestra; esa información

es compartida posteriormente con todo el equipo docente, ofreciendo un insumo importante en las decisiones sobre la promoción de los alumnos que llegan a la instancia de “Boletín Abierto”.

CUADRO 9. EVALUAR PARA MODELIZAR

Un afiche pegado en la pared recoge las normas de la sala o las recomendaciones sobre buen comportamiento en el recreo, una redacción elaborada entre todos los alumnos documenta algún proceso reflexivo. Las paredes del aula muchas veces son testimonios de lo que el alumno debe “ver” o tener presente antes o después de emprender una tarea. El “ver” de los alumnos es un resabio de una pedagogía basada en los sentidos y la repetición. Sin embargo, el modelizar da cuenta de un proceso constructivo complejo. La evaluación para la mejora también puede ser una ocasión para la construcción de modelos de referencia. Este ejemplo, desarrollado en 2° grado, narra una experiencia que busca establecer mediante la evaluación parámetros básicos para normalizar los procesos de escritura:

“Para orientar la producción de un texto expositivo, introducimos a los chicos en el tema elegido⁷⁰ a través de la pregunta: ¿qué necesitan los chicos para vivir? Organizados en grupo, se les propuso a los chicos imaginar una situación hipotética en un país imaginario. Primero comenzaron por caracterizar ese país. ¿Cómo se llamaría? Vamos a suponer que el país se llama Frutilandia. Los chicos fundamentaron el nombre, diseñaron una bandera... y luego empezaron a fantasear: ¿Cómo es Frutilandia? ¿Y sus dimensiones? ¿Quiénes viven allí y a qué se dedican? ¿Cómo son las casas? ¿Y las habitaciones? ¿Cuáles son los derechos de sus habitantes y cuáles las prohibiciones que rigen?”

“Luego de terminada la reconstrucción, como forma de evaluación, propusimos hacer un texto normalizado. Trabajamos las producciones que los chicos hicieron espontáneamente; a partir de eso se normalizó el texto en el pizarrón. Entonces desde el error y desde los aciertos se construyó un texto sencillo... ¿Cómo lo normalizamos? Por ejemplo, el texto arranca con minúscula, y entonces pregunto a los chicos si está bien o mal y por qué... Es una evaluación formativa... O: ‘Pusimos Frutilandia cinco veces. ¿Podemos ponerlo de otra manera para no repetir tanto? ¿Cómo podríamos decir?’ También trabajamos la coherencia del texto. Vamos cambiando, re trabajando y finalmente quedó producido en un afiche un texto normalizado.”

1. Razonablemente los docentes asocian este tipo de actividad a la evaluación formativa. La denominación es variada: “trabajos modélicos”; “afiches” o “posters” “trabajo normalizado”. Discriminar la función y proceso de cada uno de ellos demandaría una investigación en sí

misma. Construir “entre todos” un modelo de “buena redacción” y dejarlo en un afiche apela a diferentes tipos de conducta vinculadas con el contenido o el proceso que se pretende modelizar. Si nos referimos al ejemplo, de nada sirve repetir las mismas palabras cuando se cambia el tema y el propósito; lo que se pretende es que se tengan en cuenta las recomendaciones y el camino realizado hasta llegar al modelo; un afiche que expone un laborioso trabajo de ortografía (ver Cuadro: El ranking de los errores) puede ser una señal para reproducir lo hecho, pero aquí la copia se hace necesaria. Otro donde se comparan diferentes procedimientos para la resolución sobre divisibilidad demanda una decisión del alumno que implica un trabajo conceptual previo.

2. El trabajo de modelizar parecería ser la etapa final de un proceso que, sin embargo, está más cerca de la mejora de la enseñanza que de la mirada puesta sobre el control o el rendimiento. El trabajo modelo debe ser pues analizado uno por uno, dado la diversidad y la falta de instrumentos para abordarlo.
3. La docente demuestra con claridad el punto de llegada (y muchas veces los caminos para alcanzarlo o los atajos para evitar problemas). Saber con claridad adónde uno va, es parte del proceso de evaluación formativa y está ligado directamente a la mejora en la enseñanza. Construir modelos puede expresar una actividad remedial ante las dificultades en las progresiones de aprendizaje⁷¹ establecidas curricularmente y aporta claridad en el punto de llegada, fundamental para la comprensión del alumno del alcance de su propio aprendizaje.

CUADRO 10. ACTIVIDADES PARA “EL AFUERA” DEL AULA

En los relatos y entrevistas los docentes refieren a la realización de actividades de síntesis destinadas a un público externo al aula: alumnos de otros grados, padres que vienen a la escuela, alumnos de otras instituciones, la población de la comunidad local. Estas “muestras”, actividades de “escuela abierta”, participación en certámenes, concursos, etc. ofrecen una notable oportunidad para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

“La profesora de Informática había enseñado a usar el Power Point. Entonces propusimos hacer que los chicos realicen una presentación para mostrarla a toda la escuela en relación con el tema que estábamos trabajando: la vida política de la Argentina en la época de las dictaduras, cómo fue el acceso al poder, qué se hizo con ese poder... Nos interesaba trabajar especialmente la cuestión de la autoridad y las implicancias del manejo del poder en los gobiernos de facto.”

71

Como ya señalamos, las progresiones del aprendizaje o los continuos del aprendizaje son importantes para monitorear y respaldar el desarrollo a lo largo del tiempo. A diferencia de los estándares, que han recibido una gran atención durante la última década, se ha desarrollado relativamente poco y ha existido mucha menos investigación en relación con el empeño por explicar las progresiones en el aprendizaje. Desde luego que la mayoría de los maestros tienen cierto sentido intuitivo de qué sigue, o no sería capaces de ayudar a los estudiantes a desempeñarse mejor. Shepard, *op. cit.*, pág. 22.

“Otra ejemplo de evaluación que no es la sumativa es la que los chicos hicieron sobre el calentamiento global. Elaboraron un folleto en informática sobre lo aprendido sobre este tema con la intención de generar conciencia entre los alumnos de la escuela sobre el cuidado medioambiental. Pasaron con los materiales producidos por los salones. Fue un cierre de la investigación y esto tiene que ver con la evaluación porque cuando fuimos a la sala de informática hicimos un debate sobre qué había que comunicar en el folleto...y las razones por las que había que comunicar el tema del calentamiento global y el enfoque que se le dio. Para mí eso es una evaluación importantísima porque ellos en grupo comunicaron los saberes a los compañeros...”

“Los chicos de 7° grado... participaron de un concurso promovido por las Madres de Plaza de Mayo en los que tenían que hacer afiches sobre la dictadura del 76. Un grupo decidió hacer cerebros que se fugaban, que se iban. Otro hizo edificios y gente llorando... Esa vez la consigna fue representar una época a través de un dibujo.”

“En la escuela primaria los maestros dedican mucho tiempo a explicar a los alumnos qué deben hacer y cómo hacerlo.”⁷² La mayor parte de estas explicaciones toman en cuenta que el contexto de aplicación se sostiene a lo largo del tiempo, omitiendo numerosas verbalizaciones. Por ejemplo, ante el pedido de la maestra: “Chicos, pongan la fecha”, los alumnos entienden que deben hacerlo en el cuaderno de determinada manera, en determinado lugar del cuaderno.

El proceso de evaluación padece de las mismas ventajas y limitaciones, producto de conocer supuestos, modelos, aceptaciones, limitaciones. El significado deseado está determinado por el sentido situacional, por la necesaria “puesta entre paréntesis de los intereses y preocupaciones humanas que definen una realidad social temporariamente compartida por los interlocutores”.⁷³ Realizar una actividad para otros y en otro contexto implica un cambio profundo en los criterios de evaluación y eso facilita el examen comparativo tanto de lo que se demanda en clase como de aquello que se requiere para que otro público lo entienda.

Bruner⁷⁴ señala: “Es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo (...) “Contar” y “mostrar” son tan humanamente universales como hablar”. Siguiendo sus ideas podemos enfatizar la intersubjetividad, esto es, la habilidad humana de entender la mente de los otros, en nuestro caso los compañeros con los que se comparte la tarea, el docente que establece los límites de lo aceptable o deseable y la comunidad a la que va dirigida el trabajo que se muestra. Los alumnos se ayudan unos a otros en estos propósitos, constituyendo una comunidad de pares en

interacción. Estas actividades son formas de otorgar sentido a la evaluación. Los “otros” tienen una mirada despojada de la calificación y el logro individual, puesta en la comprensión y en la emoción de la recepción. Los criterios de aceptación y rechazo, la aparición del ojo experto.

Esta actividad de evaluación formativa se liga con el concepto de transferencia de los aprendizajes. Para que haya transferencia, la enseñanza inicial se centra en la comprensión, en el trabajo docente de ampliar la comprensión de los estudiantes, la formulación de una nueva pregunta que ponga en tela de juicio lo realizado. Los nuevos contextos o diferentes públicos demandan dicha transferencia. Al decir de Shepard, ilustran que las buenas tareas de evaluación pueden intercambiarse con las buenas tareas de enseñanza.⁷⁵

Este análisis tiene mucho que ver con aquel que hicimos en el cuadro relacionado con proyectos. Se observan conductas cognitivas que no siempre se ponen de manifiesto: el sostén de objetivos de largo alcance, modalidades cognitivas para organizar y graduar metas y submetas, conductas para integrar diferentes trabajos con el propósito de obtener un resultado deseable, negociación de significados diversos. Los docentes no ponen nota por estos trabajos. Esto destaca la disociación entre la evaluación sumativa y la formativa, y es un argumento más para que nuestro trabajo contribuya a que esta diferencia acorte distancias.

CUADRO 11. LA DEVOLUCIÓN DE LA PRUEBA: “ASÍ ME LLEVE TODO EL DÍA”

La prueba escrita -por tradición escolar, por su fuerte componente emocional, por su instancia calificatoria- se instala como un momento de cruce de aspectos de formación, instrucción, relaciones de poder, autovaloración, y, por supuesto, ofrece una fuerte posibilidad de conocimiento y metacognición.

El docente, una vez finalizado el proceso de enseñanza pautado con determinados propósitos, contenidos y actividades, produce un corte, suspende la enseñanza; procura obtener o confirmar información acerca del aprendizaje alcanzado por sus alumnos. Se instala un proceso evaluativo y clasificatorio.

La prueba recoge información limitada con respecto a la pregunta: ¿En qué lugar del proceso de aprendizaje se encuentra el alumno ahora? Ofrece insumos al docente para realizar ajustes en la estrategia de enseñanza ulterior; información sobre la etapa conclusiva del proceso de aprendizaje, sobre logros y errores; acentúa el conocimiento sobre los modos de alcanzar los objetivos previstos y la meta deseada.

La mayor parte de las veces, la prueba es simplemente un recurso para obtener una nota, el valioso “aprobado” y una oportunidad para olvidar

75

L. Shepard (2006), *op. cit.*, punto 2.8.

lo enseñado. Sin embargo, para algunos docentes “la prueba” es más que una toma burocrática. Transforman este momento en un proceso formativo. La oportunidad de clasificar y aprobar es transformada en una posibilidad de aprender.

Encontramos varios registros de docentes que utilizan la prueba en este sentido. Aquí ofrecemos testimonios de ello:

“En la devolución de la prueba escrita, luego de entregar en general les pido que la miren, que la observen, que vean las partes correctas, las partes incorrectas, y que analicen las correcciones que les hago (puede ser que yo me haya equivocado también, eso siempre se los digo)... Me interesa que ellos vean cuál fue el error y que puedan observarlo. Que no sea ‘la recibo y la guardo’. Hay un momento en que les pido: ‘sentate, mirá, fijate’. Porque si no, entregás la prueba, se va a la mochila y ya está. Ese primer momento de análisis de la prueba es individual (seguramente, después en la casa, depende de la familia, se volverá a ver o no).. Y en un segundo momento, hago una revisión general de todos los ítemes, como si fuera a corregir la tarea: ‘¿vos qué pusiste? ¿Y vos? ¿A quién le pasó lo mismo?’ La entrega de la devolución es para mí una clase más. Me gusta analizar entre todos los errores, porque siempre les digo ‘el error de él, por más que vos no lo tuviste, te ayuda a pensar el tema diferente, a tenerlo en la cabeza de otra manera’. La devolución es una clase más, y después si es necesario, a veces tengo una charla individual con cada uno, pero eso no siempre es igual. Si la mayoría de las evaluaciones está bien, directamente llamo a alguien y le digo: ‘Fijate acá’, o ‘¿Qué pasó?’. Porque hay algunos alumnos que ni siquiera contestan, entonces si no contestó nada hay que ver por qué. Pero la evaluación siempre en algún punto tiene que ser individual, una reflexión sobre lo hecho (...).”

“Para mí trabajar con el error en la devolución es fundamental. ¿Qué quisiste poner, por qué lo pusiste así? ¿Cómo lo pensarías diferente? Y llegar a partir de ese error a una concepción diferente, una idea diferente... Los chicos aprenden mucho en esa instancia de revisión. Si no, ¿de qué me sirve entregarle la prueba y decirle ‘esto lo hiciste mal’? De hecho yo no pongo mal, pongo ‘equivocado’; no me gusta ni el mal ni el regular. Jamás les pongo en un ejercicio en el cuaderno ‘esto está mal y hazelo así’. No, lo volvemos a intentar, y no lo borres porque eso es lo que hiciste antes y el error es válido. Pero no sabés lo que les cuesta entender, trabajar sobre el error les cuesta un montón... Hay toda una historia con los chicos: ‘¿Cómo que te equivocaste?’, les dicen algunos. Para los papás también a veces es fuerte. Y no es habitual que una maestra les diga que el equivocarse no está mal”.

“A mí me gusta saber cómo lo pensaron porque si yo no me puedo meter en la cabeza del otro de alguna manera, cuesta, pero necesito ver cómo pensaste esto para llegar acá y en la medida que pueda ver cómo pensaste, te puedo ayudar, si no ¿cómo? No sé otra manera, no me sale otra manera, necesito saber cómo llegaste acá”... La prueba no es “equivocado” y ya está, siempre tiene una explicación del por qué no es correcta la resolución. Ahí es donde yo trabajo. Entonces, siempre, aunque sea prueba, está la aclaración y va con escritura, eh? Demoro un montón en corregir, para que cuando ellos se sienten un momento a reflexionar -así me lleve todo el día-,⁷⁶ ellos lean y aprendan tanto del enunciado del problema como de la explicación que les estoy poniendo y que lo puedan pensar sin que yo se los esté verbalizando; que ellos mismos puedan leer a partir de lo que les escribí, si está bien o mal. Después obvio que voy a estar ahí, pero si lo pueden ver solitos con esa explicación escrita, me parece que está mucho mejor.”

“Frente a la devolución de una prueba que tuvo muy malos resultados, yo les dije que cuando en el grupo hay tanta cantidad de pruebas con nota baja yo también evaluo mi trabajo. Eso se los digo siempre a los chicos. Quiere decir que me faltó ajustar algo para que se entendiera mejor el tema y ellos dijeron que sí, que se sintieron inseguros en esta cuestión de juntar todo lo que habíamos visto por separado; que si bien lo juntamos faltó ejercitación, más cantidad de trabajos para resolver. Yo les dije que para ellos fue una evaluación de proceso. Nosotros en esta parte vimos solamente multiplicaciones, divisiones y paréntesis, sumas y restas. Luego cuando retomemos la potenciación y la radicación, que ya se anexa algo más... Bueno, en ese caso, anulé la prueba, no tomé en cuenta la nota y les puse más actividades para trabajar eso.”

Hemos seleccionado dichos de docentes para los que la devolución de los resultados de “la prueba” está dotada de una profunda significación pedagógica. Es claro en estos testimonios que no alcanza con comunicar cuántos alumnos resolvieron bien o mal un ítem o en qué ítems falló un determinado alumno. Se requiere que la retroalimentación ofrezca a los alumnos información valiosa sobre el origen del error y los posibles modos de superarlos. Para ello es de destacar que estos docentes logran:

1. Disponer de tiempo. Tomarse tiempo para la devolución requiere, previamente, tomarse tiempo para la corrección. La frase “*así me lleve todo el día*” implica reconocer que en muchas oportunidades es necesario que las observaciones dejen de ser estandarizadas y reconozcan el camino especial que transita cada alumno. La corrección ofrece información y sin información, no hay posibilidad de cambiar ni mejorar.⁷⁷

76

El subrayado es nuestro.

77

Véase E. Litwin y otros (2003:49): “Cabría preguntarse si estos formatos son correcciones genuinas que permiten espacios de encuentro entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, ¿pueden constituirse en dispositivos para pensar? Desde este lugar la nota numérica desafía a los alumnos a reflexionar acerca de las razones que indujeron al profesor en esa toma de decisión. Ese desafío cognitivo impulsa a los estudiantes a revisar los diferentes componentes que intervienen en los aprendizajes”.

2. Desvinculan la prueba estrictamente de la administración de las calificaciones. Las docentes del relato analizan y explican a los alumnos las razones de los aciertos o de los errores individuales o grupales en la resolución de las actividades. Una de ellas señala: “*es una clase más*”. Comparte con todo el grupo aproximaciones a los errores más significativos y recurrentes, analiza sus posibles fuentes, presenta ayudas o muestra los intersticios que permiten superar los obstáculos en la resolución de los problemas. Trata de “ponerse en la cabeza” de sus alumnos, recreando los procesos cognitivos puestos en juego, observando la ausencia de datos necesarios o correctos para sustentar las hipótesis o las soluciones, etcétera.
3. Asignar tiempo a la revisión en clase jerarquiza la evaluación y la incorpora explícitamente como un componente principal de la enseñanza y vital para el aprendizaje. Explicar y dar información sobre los resultados individuales y grupales de la evaluación hace que los alumnos crezcan en confianza y fortalece las bases afectivas necesarias para afrontar tareas que serán cada vez más complejas. Reconocer el error, desde esta perspectiva, no implica estigmatización sino genuino trabajo intelectual y reconocimiento de la compleja trama en la que se construye el conocimiento escolar.
4. Algunas docentes procuran no solamente dar retroalimentación a cada alumno –ya sea recurriendo a un proceso de participación grupal o con acercamientos individuales– sino igualmente alentar los procedimientos de rectificación del error.
5. Ocasionalmente (en esto encontramos menos referencias específicas), la evaluación no sólo se refiere a los aprendizajes de los alumnos, sino también a la detección de “los aspectos específicos de las estrategias docentes que quizá estén obstaculizando el aprendizaje. Buscan explicaciones del éxito o el fracaso en el aprendizaje y se fijan especialmente en las decisiones de su enseñanza que pudieran ser la causa” (Shepard; 2006;29). El último testimonio no sólo da cuenta de una reflexión sobre el aprendizaje de los alumnos sino de la misma docente que, de ese modo, integra su aprendizaje al de los alumnos en un proceso compartido.
6. La utilización formativa de las instancias sumativas promueve, como vimos, un tiempo para que el alumno se relacione con su propio aprendizaje en términos de reflexión sobre lo hecho (pruebas, escritos, recopilación de trabajos, revisión de carpetas u otras actividades); pero no constituye en este caso un registro sistemático de experiencias –reiteradas, variadas, constantes y dirigidas al mismo fin– ligadas a la reflexión personal sobre los errores producidos. El acento está puesto en comprobar si el alumno registra con claridad nuevas explicaciones o posibilidades de modificar los errores cometidos. Sería algo así como “*demostrame que entendés lo que te explico*

e intentá nuevamente". El pasaje de esta idea a *"mirá tus reflexiones sobre el aprendizaje, revisá los errores anteriores y decime ahora cómo lo solucionarías"* es un paso más en la instrucción metacognitiva⁷⁸ tarea que no hemos registrado en las escuelas.

CUADRO 12. ANDAMIAR LA EVALUACIÓN FINAL

En nuestro diálogo con los maestros, hemos podido identificar algunas prácticas de evaluación cuya finalidad específica es preparar o entrenar a los alumnos en orden a la superación de los exámenes de cierre de la unidad y del bimestre, especialmente en los grados superiores de la escuela primaria (6° y 7°). Algunas de esas prácticas aparecen referidas del siguiente modo:

I. "Los alumnos todavía tienen temor cuando les planteo que vamos a tener una prueba de fin de bimestre. Sobre todo en séptimo es importante porque están a punto de egresar de la primaria y tienen que estar preparados para los desafíos de la escuela media. Hay muchos chicos que, por el temor o la ansiedad que les genera la prueba, bajan mucho su rendimiento, su desempeño es muy distinto en la prueba que en las tareas habituales. Por eso, antes de la evaluación final, trabajamos sobre los contenidos de la evaluación. A veces, les muestro pruebas de años anteriores. Vemos las consignas y las respuestas que dieron los chicos, y yo hago comentarios sobre los errores o los aciertos, sobre todo volviendo sobre la consigna para ver si la respuesta se adecua a lo pedido. Otras veces, hicimos ensayos breves con ejercitaciones semejantes a las que aparecerán en las pruebas. Yo los corrijo para que vean los errores que aparecen y traten de superarlos. Ellos saben que la nota que les pongo no se promedia: son sólo actividades preparatorias pero que les da mucha información sobre los puntos a revisar."

II. "Cuando preparamos alguna pequeña investigación en grupo (en Ciencias Sociales) que va a durar varias semanas, suelo hacer una puesta al día a mitad de camino para ver cómo los chicos van avanzando, cómo van con la búsqueda de información. Ellos me cuentan las dificultades que tuvieron, los materiales que encontraron, me preguntan sobre cómo abordar la resolución de la tarea, etc. Luego, una semana antes de la entrega, hacemos otra ronda con los grupos para ver el avance de la investigación y las respuestas que van dando a las consignas. Es para mí otra oportunidad para enseñar, trabajar sobre los errores, darles orientaciones sobre cómo seguir."

III. "A veces, no en todos los casos, dedico parte de la clase anterior a la prueba a revisar los temas que serán evaluados. Yo les

aviso que vamos a hacerlo y eso me ayuda porque muchos (no todos) tratan de leer todo para esa clase de repaso y me hacen algunas preguntas sobre lo que no entendieron.”

1. Algunas de las prácticas que hemos podido identificar para organizar este cuadro podrían ser consideradas “evaluaciones formativas de camino a la evaluación final”. Se trata de ofrecer ayudas y dar retroalimentación en una circunstancia específica: la instancia previa a la evaluación final. El docente, que advierte las dificultades asociadas al rendimiento en una situación de tensión como es la prueba final, que sabe que muchas veces el desempeño del alumno en la prueba no se corresponde con sus progresos (evaluados informalmente en el trabajo en clase); propone una instancia de trabajo que busca “andamiar” el aprendizaje en vistas a la superación del desafío abierto por la prueba final, reducir las tensiones y generar un espacio en el que los saberes de los alumnos puedan desplegarse del mejor modo. Hay una intención de romper con la idea de control que asume la evaluación desde un enfoque clásico. Se trata de que la evaluación no genere excesiva tensión por imprevisible y alejada de las actividades de la enseñanza.
2. En ese proceso, los maestros hacen ajustes, descubren puntos débiles, ofrecen nuevas orientaciones. Y los alumnos externalizan sus construcciones, pueden consultar sobre sus dudas, toman atenta nota de los caminos propuestos para superar las dificultades registradas. Para estos docentes, la retroalimentación es mayor en estas circunstancias que en la misma devolución de la prueba: el carácter conclusivo de la prueba final viene dado por la calificación que pone un cierre a esa etapa, más allá de las correcciones y la retroalimentación que ofrezca el docente en la devolución.
3. En este tipo de prácticas el apoyo en el aprendizaje va unido a los resultados escolares. La preparación para la evaluación final abre posibilidades a la evaluación del proceso. Ambas modalidades aparecen relacionadas y hasta confundidas. El tratamiento de los logros y las dificultades de los alumnos aparece “por fuera” de la evaluación sumativa, pero con el propósito claro de apuntalarla, de ayudar a superar la instancia, que se vive todavía como una situación tensio-nante. Es notable que este tipo de prácticas aparezca en los años superiores de la escuela primaria, en los que la responsabilidad por la aprobación aparece asumida cada vez con más énfasis por los alumnos y sus familias. Esta razón explica el crecimiento de las tensiones asociadas a la resolución de las pruebas, que no sólo se consideran una instancia para expresar el estado de los aprendizajes alcanzados sino también una manifestación del compromiso y la responsabilidad personal del alumno en el ejercicio de su oficio.

4. Trabajar *andamiando* la evaluación final fortalece también la posibilidad de que los alumnos reconozcan las metas a alcanzar en el dominio de cada disciplina. Cuando los maestros ayudan a los estudiantes a entender e internalizar aquello que hace, colabora en el desarrollo de cierta conciencia metacognitiva de aquello a lo que necesitan prestar atención mientras escriben o resuelven un problema.

CUADRO 13. VARIACIONES EN TORNO AL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FINAL

No cabe duda que a la mayor parte de los docentes les satisface más la tarea de ayudar, y con ello, promover la mejora en los aprendizajes, que la de comprobar o calificar. Como señala Ebel,

“quienes desearían abolir las pruebas o las consideran un mal necesario, no pretenden afirmar que la educación sea posible sin ninguna clase de evaluación de rendimiento de los estudiantes. Lo que sí se proponen afirmar es que un buen docente, que trabaja con un número razonable de alumnos, no tiene necesidad de pruebas para formarse un juicio válido del rendimiento de los estudiantes. Posiblemente también querrán decir que las pruebas que han visto o que ellos mismos han tenido que emplear dejan tanto que desear, que el docente se las arreglará mejor sin el tipo de ayuda que tales pruebas pueden brindar”.⁷⁹

Poner punto final a un proceso, evaluar los conocimientos logrados no tiene que estar asociado necesariamente al formato prueba convencional: individual, basado en la memoria y recopilación, subrayando la calificación como resumen del conocimiento. Por otra parte, el profesorado cambia al compás de nuevas necesidades y de la percepción de las posibilidades de los alumnos. El modelo clásico de la evaluación sumativa certificativa supone contar con un alumnado homogéneo, interesado, que dispone de un tiempo para el estudio que le permite recapitular e integrar el trabajo realizado durante cierto período, con una familia “naturalmente” preocupada por los resultados del estudio del hijo/a y dispuesta a colaborar en el proceso. Pero queda claro que ésta no es hoy la realidad de la mayor parte de las escuelas de gestión estatal de la Ciudad. El profesorado, atezado por carencias de tiempo, pérdida de rol social e inmerso muchas veces en el mismo contexto social que los alumnos, debe resolver creativamente los problemas asociados con el cambio de escenario. Los ejemplos que aquí se presentan son intentos de afrontar esta situación a través de la búsqueda de variantes a la clásica prueba certificativa:

“Este año cada prueba de Ciencias Sociales tuvo una forma distinta. Para los chicos siempre era una sorpresa cómo se iba a evaluar. Después de la clásica prueba a libro abierto, que fue un

79

R. Ebel (1977), *Fundamentos de la medición educacional*, Buenos Aires, Guadalupe, pág. 70.

fracaso total (dieron las notas más bajas de todo el año porque los chicos copiaban de acá hasta acá) llegué a la conclusión de que evidentemente, no había promovido comprensión. Y yo empecé a buscar una forma de evaluar distinta para que ellos pudieran al mismo tiempo aprender y estudiar, porque la verdad, llega la mitad del grado a la prueba sin haber estudiado. No les importa mucho la nota. Aquí hay jornada completa y la situación de evaluación es una situación ideal para aprender, porque es cuando se produce el aprendizaje y también hay otras cuestiones después: ellos escuchan y opinamos respecto de la nota.... Si los voy a evaluar en Ciencias Sociales y no estudiaron, me dije, tengo que lograr evaluarlos y que estudien todo al mismo tiempo, en esa hora de clase. Y eso dio lugar a un montón de cuestiones muy divertidas. Lo que pasa es que el formato tiene que ser sorpresa. Por ejemplo, un día les di la prueba y después de unos minutos les dije: 'Qué bueno sería ahora que tenemos el cuestionario estar estudiando en casa, no? Bueno, tienen quince minutos para estudiar'. Entonces los chicos sacaban los libros... en esos minutos leían y me preguntaban. Lo que no podían hacer era copiar frases del libro. Acabado el tiempo, guardaban el libro... y ahí largaban (...)"

"Otra muy interesante que fue la interconsulta. Pero nunca les tengo que avisar cómo es, porque lo divertido es la sorpresa. Estábamos en un examen de dos horas. Cuando más o menos advertí que los chicos ya estaban metidos en la elaboración, y que todo el mundo ya había pasado por un momento de tratar de ver de qué trataba el examen y empezaba a trabajar, aparecían las interconsultas. La consigna era juntarse con alguien (yo decía con quién) 'vos con vos, vos con vos'. Era una charla... 'académica'. Y después cambiaban con otro compañero. Yo los hubiera grabado. La actividad se prolongó unos minutos, y luego continuaban solos haciendo el trabajo. Te digo que la interconsulta funcionó (...)"

"Hubo otra instancia maravillosa, a la que llamamos 'Minipulsaciones'.⁸⁰ Como no se podía hablar por teléfono, ellos tenían que buscar todas las fuentes de consulta que creyeran apropiadas. Entonces me preguntaban:

- ¿Podemos preguntar en el recreo a...?
- ¡Dale!
- ¿Podemos abrir el libro, buscar en la biblioteca e ir a la computadora?
- Yo les abría todas las posibilidades... Entonces, les dije:
- ¡Qué raro que tienen a S. (el genio, esos pibes que tenés que son más inteligentes que vos) y no le preguntan a él!
- ¿Y le podemos preguntar?
- Yo les dije que estaba todo permitido.

80

En referencia a un programa de televisión que consiste en responder preguntas sobre distintos temas con la colaboración (telefónica) de personas elegidas por el participante.



1. En esta docente hay un intento explicitado de cambiar el formato de la evaluación, vinculado con la aceptación de las dificultades que presenta el alumnado: falta de motivación intrínseca, ausencia de hábitos de lectura, etc. De la evaluación final sumativa apenas queda la motivación extrínseca, más que nada el “deber” de hacerla. A juicio de la docente, el nuevo y cambiante formato (“la sorpresa”) dota al acto evaluativo de un componente lúdico valioso que atrae y compromete a los estudiantes en la tarea. Por supuesto, en el cambio también se modifican los tiempos de la “toma”.

2. En el segundo y tercer ejemplo, la docente vincula el instrumento con el trabajo colaborativo o la búsqueda de información en diversas fuentes, rompiendo la idea del aprendizaje individual y de la evaluación como herramienta de control a través de la cual hay que “rendir cuentas” de lo aprendido apelando a los saberes construidos en forma personal. En lo descripto, la profesora pone en escena de algún modo el concepto de cogniciones distribuidas⁸¹ y considera la cognición como un flujo de información y no como la acumulación de conocimiento. De acuerdo con la idea (implícita) de la docente, la resolución de los problemas o interrogantes asociados a la consigna puede requerir el conocimiento provisto por otros. Entendemos que esta apreciación, incluida no sólo en la enseñanza sino en el acto mismo de evaluar, favorece en los alumnos el desarrollo de estrategias para pensar en el aula la construcción del conocimiento.

3. Este breve cuadro nos plantea, sin embargo, problemas interesantes para el análisis:
 - o Por un lado, podríamos considerar lo expuesto como un germen, una posibilidad existente en las escuelas de la Ciudad, que manifiesta la aparición de lo nuevo. Sin dejar de ponderar la creatividad que demuestra el trabajo, ¿es indicio de nuevas posibilidades a ser exploradas? Estas nuevas posibilidades, ¿no deberían ser sistematizadas? ¿Podría el formato propuesto ahondar en los procesos metacognitivos por los que cada uno de los alumnos está atravesando? ¿Podría favorecer la autoevaluación y examinar no sólo los contenidos sin el proceso y los recursos que cada alumno posee para “soltar los andamios” e ingresar en otra zona de desarrollo?
 - o Desde el punto de vista estricto de la evaluación final, ¿el formato es coherente con el proceso de enseñanza? A la distancia, y atendiendo sólo a las palabras manifestadas por la docente, parecería que la necesidad de pensar “algo nuevo e interesante” en el formato se impone a otras variables como la representatividad, la diferenciación cognitiva, la significatividad. Establecer novedosos formatos en cada una de las evaluaciones incluye dificultades adicionales: hay que observar, registrar y valorar cómo se incorpora lo nuevo. La validez de contenido se ve amenazada y los procesos nuevos agregan un condimento adicional que hace que incluso

81

Convendría reconsiderar la cognición humana concibiéndola como distribuida más allá del ámbito del organismo propio, y ello en distintos sentidos: abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entorno y de los artefactos. En G. Salomon (2001), *op. cit.*, pág. 126.

la confiabilidad de la lectura del ojo experto del docente se vea comprometida.

- o Desde el punto de vista de nuestro esfuerzo por encontrar indicios de evaluación formativa que promuevan el aprendizaje, no hay señales de que en el proceso evaluativo se detecten en qué lugar y momento del aprendizaje está situado el alumno, con qué recursos cuenta para solucionar los problemas que enfrentan ni qué recursos para andamiar el aprendizaje se pueden utilizar. Las discusiones esbozadas nos parecen interesantes perspectivas de análisis que justifican la inclusión de esta ficha.

3.2. Una mirada de conjunto: algunas categorías para pensar las prácticas de evaluación en el aula

Nuestra mirada para analizar este relevamiento estuvo focalizada en las acciones individuales idiosincráticas de los docentes. Preocupados por que cada uno de sus alumnos apruebe, los maestros recurren a una serie de prácticas que, inscriptas dentro de un modelo de enseñanza determinado, intentan obtener información y procedimientos para la mejora de un alumno particular y del conjunto de su clase. Dado que nuestra incursión en el terreno ha sido limitada por razones metodológicas y por los recursos disponibles, los resultados no pueden ni deben generalizarse. Ello explica la organización de nuestro análisis en dispositivos, escenas y cuadros. No obstante, intentaremos sistematizar en este punto las observaciones realizadas en torno a ciertas recurrencias encontradas en torno a dos grandes dimensiones: a) estrategias evaluativas que promueven la mejora de la enseñanza y del aprendizaje a través de la evaluación del proceso; b) estrategias que promueven la mejora a través de la evaluación final.

I. MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

Estos procesos coincidirían con las apreciaciones de Stake: “La evaluación formativa y sumativa pueden tener lugar al mismo tiempo, pero conviene mantener separada las funciones de mirar hacia delante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa (...). La mayoría de evaluadoras y evaluadores internos dedican más tiempo a la evaluación formativa que a la sumativa”.⁸² Sintetizamos las prácticas de evaluación registradas de modo recurrente para apreciar el proceso de aprendizaje en algunas categorías generales:

I.a. Prácticas de observación y registro que se realizan durante la clase

Todos los docentes consultados reconocen el valor de la observación en la evaluación informal de los alumnos, destacando su papel en lo que

ellos llaman la “evaluación permanente”. Generalmente son las prácticas de enseñanza los disparadores de la observación y reflexión sobre los aprendizajes de los alumnos. Las observaciones se efectúan simultáneamente con la enseñanza durante la etapa “activa” (en términos de las referencias utilizadas por Ph. Jackson).⁸³ Los docentes dan cuenta de observaciones realizadas durante la presentación de tareas de los alumnos, en la corrección de trabajos, en las comunicaciones orales u otras actividades de aula (*Cuadro 1. Las observaciones y su registro / Escena 1. El caso de Lucía. La coherencia entre la enseñanza y la evaluación*).

La operación de registro de la observación –mucho menos frecuente que la observación propiamente dicha– suele igualmente hacerse en forma simultánea por medio de marcas, claves, anotaciones en un listado u otras señales. No obstante, en la mayor parte de los casos analizados no se advierte una práctica sostenida ni sistematizada de registro; los ejes de la observación no se encuentran definidos o descansan en las intuiciones de los docentes; no se sostiene la estrategia en el tiempo, de modo de asegurar cierta homogeneidad en la información obtenida. Por estas razones, tanto las pautas de la observación como el registro terminan siendo herramientas poco jerarquizadas.

I.b. Propuesta de evaluación entre pares

Hemos encontrado diversos modelos de revisión de errores de aprendizaje donde los docentes y alumnos colaboraban entre sí para determinar las causas del error y/o encontrar soluciones a las dificultades que se presentan (*Dispositivo 3. Observación, seguimiento y definición de parámetros en el Programa “Maestro más Maestro” / Escena 1. El caso de Lucía: La coherencia entre la enseñanza y la evaluación / Escena 2. El error como punto de apoyo de la retroalimentación / Cuadro 5. La evaluación entre o por los pares / Cuadro 8. Evaluar para modelizar*) Si bien hay variantes importantes dentro de ellas (varios alumnos oficiando de evaluadores de la producción de un compañero sin intervención del profesor; el profesor supervisando el proceso de escritura en el pizarrón, el profesor guiando el proceso con una presentación final modelo o sin ella) muchos de los docentes entrevistados dan cuenta del uso frecuente de este tipo de práctica. Aun cuando no todos los usos tienen el mismo valor en términos de los procesos que genera en el aula, la evaluación entre pares, en tanto promueve la autonomía y el desarrollo del juicio crítico por parte del alumno, abre una puerta valiosa para la evaluación formadora.

I.c. Propuestas que promueven la autoevaluación y la autorregulación

A través de diversas estrategias algunos docentes promueven la reflexión de los alumnos sobre los resultados de los aprendizajes y sus causas proponiendo espacios para analizar el proceso, sus alcances, sus límites. Una de las que hemos encontrado con mayor frecuencia refiere a

83

Ph. Jackson (2002), *Prácticas de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

la elaboración de cuestionarios (formales o informales) de revisión y/o chequeo (*Cuadro 4. Autoevaluación y reflexión personal*). La evaluación se convierte, en este tipo de estrategias, en un instrumento en manos del estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, así como para regular dichos procesos.

De acuerdo con los docentes, este tipo de estrategia facilita a los alumnos:

- el autoanálisis respecto a sus actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que ponen en las distintas tareas de aprendizaje;
- el control de la adquisición de los conocimientos y las habilidades a fin de identificar estados iniciales que le dificultan o facilitan la adquisición de nuevos conocimientos;
- el tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje (identificación de los procedimientos más efectivos para su estilo y ritmo de aprendizaje, etcétera).

Los ejemplos encontrados son, a nuestro criterio, intentos débiles o poco sistemáticos en relación a las posibilidades metacognitivas, esto es la capacidad del individuo de tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, sus avances y obstáculos, de las acciones que le han hecho progresar y aquellas que inducen a error.

I.d. Propuestas de evaluación que buscan apuntalar la evaluación final

Algunos docentes generan instancias de evaluación en diferentes momentos del curso con el fin de brindar espacios nuevos para el tratamiento de los avances y dificultades de aprendizaje de los alumnos por fuera de la evaluación final, pero con el propósito de apuntalarla u ofrecer ayuda para asumir el desafío que implica aprobarla.

Entre estas propuestas (*Cuadro 12. Andamiar la evaluación final*) pudimos identificar clases (o segmentos de clases) en los que se habilita un espacio para resolver dudas, repasar o consultar, analizar evaluaciones realizadas con anterioridad. También hemos referido dentro de este grupo aquellas propuestas que consisten en el desarrollo de trabajos en equipo ejecutados en etapas o a lo largo de períodos prolongados en los que “se detiene la enseñanza”, se instala un proceso de evaluación parcial y se formulan devoluciones que colaboran en la revisión del producto y del proceso de aprendizaje. En este caso, los alumnos reciben orientaciones por parte del docente y, a veces, la opinión de sus compañeros, si el docente habilita esta instancia de evaluación entre pares. Dentro de este grupo incluimos la evaluación del trabajo escolar en torno a un proyecto (*Cuadro 7. Evaluar a través de proyectos*) en tanto la consecución del producto final implica la definición de distintas etapas concluidas las cuales el docente interviene para promover ayudas y ofrecer orientaciones para la revisión.

I.e. Instrumentos específicos para la evaluación en proceso

Hemos observado también la construcción de algunos instrumentos específicos para la evaluación de los aprendizajes en proceso. Entre ellos hemos hecho referencia a:

- a) La creación de portfolios o carpetas de trabajo (*Cuadro 2. Portfolios*) en los que se registran algunas de las producciones escolares que dan cuenta del progreso de los alumnos en la comprensión de un tema o en el desarrollo de alguna competencia específica. Destacan en este punto las valiosas experiencias de escritura en primer y segundo grado generadas en el marco de las escuelas ZAP. Como ya lo hemos señalado, las experiencias recabadas se encuentran, sin embargo, en estado embrionario y son el producto de inquietudes de docentes aislados que buscan innovar en la evaluación para promover desde este lugar el progreso de sus alumnos. Avanzar en esta línea será posible en tanto los docentes cuenten con modelos que permitan ganar en confianza sobre los cambios a realizar, estructura para la toma de decisiones, ayuda y tiempo para aprender sobre estas estrategias cuyo valor ha sido y es objeto de numerosas investigaciones.
- b) Utilización de instrumentos de enseñanza como recurso evaluativo. Tomados como estrategia de evaluación, los mapas conceptuales o semánticos (*Cuadro 3. Utilización de mapa conceptual o semántico para evaluar*) son valiosos para algunos docentes en tanto permiten analizar las representaciones que el alumno va elaborando de los conceptos de la materia y valorar su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo.
- c) La creación de parámetros, rúbricas o cuestionarios de chequeo (especialmente en el control de los procesos de escritura). Esta categoría se alimenta con un solo caso en el que hemos notado un uso consistente de este tipo de herramientas (*Dispositivo 3. Observación, seguimiento y definición de parámetros en el Programa M+M*). Pero en sentido contrario y confirmatorio, notamos la ausencia de indicaciones o guías sobre los logros mínimos deseables. La carencia de éstas generan dificultades a la hora de evaluar y promover, o incluso de utilizar instrumentos creados como instancias facilitadoras para la promoción (*Escena 3. Las mil caras de Boletín Abierto*). Como ocurre habitualmente, el nivel alto de rendimiento no es el problema al que nos enfrentamos. El tema es para el docente el establecer el “piso” deseado para promover intensamente el aprendizaje de aquellos que presentan dificultades. Los tres dispositivos que analizamos en este informe expresan intentos en este sentido, aunque no parece ser muy frecuente que los docentes encuentren, como en estos casos, tan sólido amparo institucional.

d) En este punto incluimos una práctica que es habitual en las aulas de la Ciudad: la elaboración de trabajos modélicos o normalizados (*Cuadro 9: Evaluar para modelizar*). Este tipo de estrategias permite, a nivel del aula, que el alumnado tenga claridad sobre aquello que se considera el punto de llegada deseable en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

I.f. Prácticas de devolución centradas en el análisis colaborativo de los errores de aprendizaje

Con especial relevancia en los primeros años de la escolaridad (fundamentalmente relacionado con el proceso de alfabetización) se advierte una particular reflexión de los docentes sobre la importancia de trabajar con el error en tanto indicador de procesos y como modo de atender los síntomas de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos (*Escena 2. El error como punto de apoyo de la retroalimentación / Dispositivo 2. La “ciclada” / Dispositivo 3. Observación, seguimiento y definición de parámetros en el Programa M+M / Cuadro 6. El ranking de los errores ortográficos*).

No obstante haber registrado ejemplos valiosos de prácticas de análisis colaborativo de errores, en particular en relación con los procesos de escritura; conforme se avanza en los niveles educativos parecería que la consideración positiva del error da paso a la penalización del error aumenta en tanto se lo atribuye al desinterés, la falta de compromiso o de responsabilidad individual de los niños (o sus padres) en el proceso educativo.

I.g. Propuestas de evaluación centradas en el cambio institucional

En el análisis de las prácticas de evaluación, hemos podido identificar algunos proyectos distritales que han promovido mejoras en la enseñanza y que cuentan con un componente fuerte ligado a la evaluación de los aprendizajes. En relación con la evaluación del proceso analizada en este punto, adquirió particular relevancia el proyecto del Distrito Escolar 14° de enseñanza ciclada (*Dispositivo 2. La “ciclada”*). Promovido desde la supervisión escolar, el proyecto involucró a la mayor parte de las escuelas del distrito (primer ciclo) en una propuesta de trabajo por ciclo y basada en el reagrupamiento de los alumnos de acuerdo con su progreso en las distintas áreas curriculares. Esto necesariamente cambió el modelo evaluativo, ya que requirió la evaluación permanente del progreso de cada alumno por parte de todo el grupo de docentes participantes de la experiencia. Desde el campo de la evaluación, lo innovador reside en: a) la posibilidad de considerar los ritmos diferentes del aprendizaje en cada alumno; y b) la percepción de que la responsabilidad por la promoción no depende exclusivamente de un maestro individual.

II. MEJORA DE LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FINAL

II.a. Pruebas finales no convencionales

Muchos docentes entienden que, si bien las evaluaciones finales pueden ser válidas para la documentación y la acreditación, no debieran imponer condiciones que las transformen en una situación de excesiva presión en la que dejen de contemplarse necesidades, dificultades, ritmos diferentes, etc. Por esta razón, se planean la necesidad de distender y romper las ritualidades de la evaluación promoviendo dispositivos novedosos para la evaluación final:

- a) Variaciones al dispositivo del libro abierto, para transformar la evaluación en un momento más de estudio, en el que el alumno puede recurrir a otros materiales en el contexto del examen. Este tipo de propuestas busca, además, transformar los exámenes en situaciones de aprendizaje en los que se suprimen los obstáculos habituales: se puede pedir ayuda, se puede preguntar, se puede consultar al docente, al texto, al compañero, detenerse a estudiar nuevamente o posponer la situación transitoriamente (*Cuadro 13: Variaciones en torno al instrumento de evaluación final*).
- b) Variaciones en torno a las presentaciones o lecciones orales (individuales y grupales). Los alumnos acceden en estos casos, a oportunidades alternativas de formular preguntas y fundamentalmente colaborar en la definición final de la calificación, al realizar la evaluación de los saberes y competencias puestas en juego en la presentación de los compañeros.
- c) Elaboración de instrumentos de evaluación no convencionales: hemos registrado algunos instrumentos interesantes alternativos a las pruebas escritas: la presentación de una obra de teatro o dramatización, de un producto tecnológico complejo, la elaboración y participación en un juego en el que estén implicados los saberes adquiridos, la presentación de la solución a un problema planteado para la enseñanza. Precisamente el desarrollo de un problema a resolver en el marco de la evaluación final fue el ejemplo analizado en este caso (*Cuadro 8: Evaluación integral con producto no convencional: problema*).

II.b. Propuestas para el trabajo con el error

Con más o menos sistematicidad, la mayor parte de los profesores entrevistados plantean promover instancias formativas posteriores a las evaluaciones convencionales donde realizan devoluciones personales y generales, donde les señalan los errores comunes y las distintas formas de resolución posibles (*Cuadro 11. La devolución de la prueba*). Buscan superar de este modo, el tenso trámite de la devolución de “la nota”.

Estas propuestas permiten tanto a docentes como alumnos completar con señalamientos relevantes el proceso de evaluación.

El análisis de los errores pueden tener que ver con intercambios de distinto tipo: charlas informales con los estudiantes mostrándoles dónde y por qué se equivocaron; la devolución oral y abierta de trabajos para su reelaboración a partir de señalamientos de las dificultades y equivocaciones o de cuestiones que los alumnos no tuvieron en cuenta al elaborarlos; desarrollo de clases completas en las que se retoman los errores que aparecen con mayor frecuencia en las evaluaciones para discutir sobre ellos con los alumnos; etcétera.

II.c. Seguimiento de los alumnos y su rendimiento en función del Boletín Abierto

Hemos visto que, sin negar el valor de la experiencia de Boletín Abierto y su necesidad para aquellos alumnos con diferencias en el ritmo de aprendizaje, la estrategia se ubica en un lugar de debate (*Escena 3. Las mil caras de “Boletín Abierto”*). En uno de los distritos estudiados, donde su implementación se controla muy cuidadosamente, el Boletín Abierto arrastra otro tipo de discusión sobre la función social de la escuela, sobre la cuestión de la “promoción social”, que planteáramos al inicio de este informe. De hecho es una nueva oportunidad de observar y realizar un seguimiento cuidadoso de los alumnos que presentan más dificultades en someterse a los ritmos y convenciones que fija la escuela. Es necesario analizar pormenorizadamente el impacto de la estrategia diferenciando los contextos de aplicación en una Ciudad que se presenta social y educativamente fragmentada.

II.d. Experiencias de evaluación institucionales basadas en la gestión curricular

Esta categoría se construye a partir de otra de las experiencias institucionales valiosas que hemos podido registrar: la desarrollada en el Distrito 20° (*Dispositivo 1. Evaluación distrital: un camino para la mejora de la práctica docente*). Como hemos visto, el proyecto puso el eje en el mejoramiento de la enseñanza a partir del estudio y análisis del *Diseño Curricular* de la Ciudad. Para ello, se identificaron aquellos puntos poco conocidos o cuyo contenido se ignoraban y se trabajó activamente para solucionar esto mediante la participación de capacitadores de la Ciudad, al mismo tiempo que se dilucidaba cómo era exactamente lo que cada docente entendía en la acción por los contenidos disciplinares y la metodología enunciada. Se trabajó sobre planes y programas analizando cada uno de ellos y, finalmente y como consecuencia, se abordó el problema de la evaluación final distrital, elaborada a partir de las prescripciones generales de los Proyectos de Evaluación Jurisdiccionales, pero asignando un papel clave a los maestros, coordinadores y directivos en la definición del mapa curricular. La forma de evaluación desarrollada en el

distrito expresa un punto de intersección interesante entre la evaluación en el aula y la provista por los operativos jurisdiccionales.

3.3. Consideraciones finales

Cuando comenzamos a realizar el presente relevamiento, nos vimos en la necesidad de fijar algunos puntos de apoyo iniciales que nos permitieran establecer, en la intrincada red de nuestros propios conocimientos, un ancla en el complejo y controvertido mundo de la evaluación de los aprendizajes escolares en la Ciudad de Buenos Aires.

El punto de acceso al entramado de razones, acciones y tensiones que presenta la evaluación en el aula, lo definimos del siguiente modo: la evaluación a la que prestaríamos atención, la que nos interesaba iluminar es aquella por medio de la cual el docente busca remover obstáculos, abre perspectivas, amplía el horizonte y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Tanto desde el punto de vista motivacional como cognitivo –y mejor aún cuando ambas perspectivas confluyen en acciones que el propio alumno emprende– mejorar el aprendizaje, permitir su acrecentamiento en extensión o profundidad, sería pues el eje de nuestra mirada sobre las prácticas de evaluación. Esta condición necesaria no fue, sin embargo, suficiente en el inicio. Necesitamos por ello incluir en las consideraciones preliminares algunas notas características de la evaluación provenientes de teorías explicativas derivadas de la psicología cognitiva que son fundantes para la acción de evaluar y consideraciones didácticas que focalizan en la coherencia, la observancia por lo sustantivo de los conocimientos, el respeto por consideraciones instrumentales y éticas que facilitan la toma de decisiones.

Definidas unas coordenadas de partida, unos lineamientos generales entre todos los enfoques posibles, ingresamos al mundo de las escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires guiados por referentes expertos que nos facilitaron los primeros contactos. Nos encontramos con un mundo complejo donde la habitualidad de la prueba tradicional es el ropaje más visible que reúne a supervisores, equipos directivos, docentes, alumnos y padres en la posibilidad de valorar el conocimiento de un alumno, establecer el control de la conducta, asegurar la permanencia en el sistema escolar, pautar los tiempos y encauzar el oficio del alumno. El sistema de prueba / calificación / promoción permite a todos saber lo que se espera de ellos y lo que se debe hacer. Esta “cultura del aprobar” que hemos definido en el capítulo 2, se encuentra actualmente tensionada, desgarrada por una realidad que cambió la composición social de las familias que concurren a la escuela de gestión estatal y alteró su organización tradicional, disminuyó la motivación de los alumnos por el aprendizaje y el reconocimiento social de la docencia, aumentó visiblemente la fragmentación del sistema escolar.

Alcanzamos a percibir que la evaluación en el aula no es la punta del iceberg sino la cobertura exterior que envuelve prácticas diversas con concepciones también disímiles: docentes que ofrecen durante el proceso de enseñanza claves para cambiar el derrotero del aprendizaje; distritos que por medio del análisis de los lineamientos curriculares y la construcción de las pruebas distritales construyen la idea de la mejora constante para sus alumnos, equipos con educadores que intentan una modificación organizacional para romper el corset de la promoción; cambios en la concepción de la intervención de los pares. La diversidad de procedimientos señala ciertos movimientos, aun cuando carece de cohesión en el sistema; semillas del cambio que pueden germinar al amparo de buenas condiciones de desarrollo.

Pensar el cambio

Según Susana Celman,⁸⁴ para que se pueda mejorar la evaluación se requiere la presencia de dos condiciones:

“Condición de intencionalidad. Para utilizar la evaluación como un modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico, los sujetos deben estar interesados en ello. Estas cuestiones raramente despiertan adhesiones irracionales. Son, generalmente, el producto de un trabajo reflexivo y consciente, asentado en posturas éticas (...).

“Condición de posibilidad. Por tratarse de una propuesta que no consiste en seguir un plan previsto, detallado y preciso, sino en el ofrecimiento de un trabajo artesanal cuyo modelo, si existe, lo crea el propio sujeto, la evaluación entendida en estos términos requiere:

- que los sujetos se sientan tales, es decir, que puedan desplegar cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía personal;
- que exista o se genera, un medio educativo que admita o mejor aún, valore estas actividades, y
- que se creen las condiciones institucionales y materiales de trabajo docente para su desarrollo.”⁸⁵

Considerando estas condiciones como marco de cualquier cambio en relación con la evaluación en el aula, en este punto acercamos algunas propuestas cuya finalidad no es reducir las contradicciones propias del cambio que opera en el marco de la cultura del aprobar, sino por el contrario, identificarlas, ponerles nombre y pensar alternativas para superarlas. No se trata de decir “hay que cambiar”, sino de redireccionar y orientar. El intento es poner foco en los casos más ejemplificadores en cuanto a la mejora de la enseñanza basada en una acción de evaluación, estableciendo puentes entre ellos, consolidándolos. Se trata, en fin, de mejorar instrumentos existentes dándoles otra consistencia; de fortalecer la confianza del docente en sus propias prácticas, de enriquecer con ejemplos y teorías las construcciones intuitivas.

Ni una sola de las propuestas que se esbozarán a continuación es de rápida resolución. Las propuestas afectan al sistema como totalidad aun cuando aquellos agentes en los que se espera un cambio sean los docentes que están al frente de un aula. Señalan perspectivas culturales firmemente establecidas, modifican tiempos y circunstancias que hacen a las expectativas con respecto al cumplimiento del rol considerando los limitantes existentes en tanto a disposiciones laborales, jerarquías instituidas, normativas vigentes. Están expresadas en términos de acciones posibles, aún cuando ello sean los ejemplos que hacen visibles las ideas de cambio, eje central de cualquier intento de modificación.

Pensamos en términos de políticas de largo aliento que deben ser coordinadas por el sistema y apoyadas por éste para que sean operativas y pueda llegar a la práctica de aula. Organizamos las sugerencias ofrecidas en dos líneas de trabajo según sea el “teatro de operaciones” que afecte:

- o En la primera situación los cambios propuestos se manifiestan en las *acciones individuales* y en los momentos y tiempos que cada docente decida. No cabe duda que para aprender estas prácticas es necesario el trabajo grupal o la intervención de los organismos institucionalizados para la capacitación y formación, pero finalmente es un docente concreto quien llevará adelante esa práctica.
- o En la segunda línea de opciones se propone mayor *sistematización y coordinación de acciones* para gestar y luego instalar en el aula la posibilidad de un cambio en las prácticas evaluativas. Estos procesos demandan una serie de pasos intermedios más complejos.

Esta diferencia no es menor a la hora de instalar acciones de largo alcance; afectan no solo los procesos de formación, sino también la calidad de las consecuencias de la aplicación. Sin embargo, ambas se entrelazan con dos ideas centrales para la teoría evaluativa, presentes siempre de algunas forma en los supuestos de los docentes⁸⁶ sobre su tarea aún cuando se manifiesten en construcciones intelectuales que toman la forma de una “didáctica de sentido común”:⁸⁷ el par subjetividad/objetividad y el par individuo/grupo, manifestándose este último tanto desde lo metodológico como en lo político en relación con el ejercicio de un poder más o menos democrático y consensuado.⁸⁸

- a) En nuestras aproximaciones al tema, el docente siempre pretende ser justo y objetivo pareciendo que estos conceptos entran en apoyo o contradicción en un campo de batalla conceptual, en una urdimbre de relaciones que teje y desteje consideraciones diversas sobre:
- o La relación entre “un alumno particular”, su historia previa, los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos, por un lado; y “todos” los alumnos a cargo –el recorrido global de la enseñanza y el aprendizaje.

⁸⁶ A. Camilloni, “El sujeto del discurso didáctico”, en A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, S. Feeny (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

⁸⁷ *Ibid*, pág. 45.

⁸⁸ “Esta tensión simultánea en dos sentidos –de arriba abajo y viceversa– generada por la aplicación de la reforma, es un síntoma de las dificultades y los problemas graves con los que tropieza la introducción del cambio educativo. M. Fullan y A. Hardgreaves (1996), *La escuela que queremos*, Buenos Aires, Amorrortu, pág. 19.

- La apreciación del docente como crítico de sí mismo, del proceso de enseñanza del cual es responsable y también del proceso de aprendizaje de los alumnos, tanto el deseable, como el posible y el efectivamente realizado.
- Los juicios de los pares en la institución que reciben a alumnos de otros docentes y esperan de ellos ciertos aprendizajes para continuar con la enseñanza programática.
- La estimación que la sociedad -frecuentemente a través de los padres- asigna a los juicios de valor que hace sobre cada uno de “sus” alumnos.

En situaciones extremas adjudicar el carácter de “subjetivo” a una evaluación parecería ser sinónimo de arbitrario y contrario a la posibilidad de cualquier juicio correcto y justo. En aparente contradicción, muchas veces el docente desconfía de los resultados de una prueba construida por evaluadores externos, libre de las tensiones de preferencias o prejuicios, aduciendo riesgos de arbitrariedad al no tomar en cuenta el contexto específico de “su” escuela y del recorrido posible realizado por “sus” alumnos. Se confía y desconfía tanto de la objetividad ontológica, como de la objetividad de procedimientos.⁸⁹

Sin embargo, podemos pensar que esta tensión no se resuelve volcándose en una defensa de la racionalidad técnica,⁹⁰ ni en un elogio del solipsismo; apoyamos las conclusiones de House y Howe cuando dicen: “La evaluación es tan buena o tan mala como lo sea el marco axiológico de referencia en el que se encuadre, del mismo modo que será tan buena o tan mala como la metodología de investigación que utilice. En realidad, no se pueden desligar”.⁹¹

La propuesta de intervención desde nuestra perspectiva es *revalorizar la subjetividad del docente, mejorar sus juicios como “práctico reflexivo” apoyándose en mejores instrumentos*. El primer aspecto no es una consecuencia que se logrará solo con mejorar los instrumentos de recogida de información, analizar buenas prácticas evaluativas como inspiradoras de cambio o cualquier otra acción de mejora: es necesario abrir posibilidades de realizar prácticas específicas para el análisis y consideración del tema de la subjetividad del docente. Consideramos, por añadidura, que este tema no puede ser abordado fuera de los colectivos de trabajo en instituciones específicas. Sugerimos, entre otras, las siguientes posibilidades:

- Establecer la evaluación de los aprendizajes como un tema angular de la formación docente entre los objetivos del Proyecto Escuela.
- Promover análisis grupales sobre los criterios de calificación y su construcción. La idea no es llegar a un acuerdo, sino facilitar la identificación de los valores y las expectativas implícitas de manera más o menos conciente, en diversas situaciones.

- Discutir los objetivos de la evaluación de cada docente construyendo una tabla de especificaciones, siendo la función fundamental en este caso la idea del análisis entre propósitos, contenidos, recursos de enseñanza.
- Promover la discusión grupal de la construcción de la prueba que cada docente entrega a sus alumnos. En ese sentido, la experiencia de usar una tabla de especificaciones a modo de guía constituye una ayuda posible. La tabla de especificaciones establece un recurso técnico para organizar la relación entre objetivos, contenidos y las preguntas de la prueba: (tipo, cantidad y peso relativo de cada una). Al observar como cada docente planea, compone y organiza su prueba reconstruyéndola en dicha tabla, el grupo de profesores abre la puerta para compartir el conocimiento de actividades de enseñanza realizadas por cada uno en el aula, las ideas sobre la relación entre éstas y los objetivos iniciales, aporta sugerencias para la mejora de buenas preguntas, en fin, enriquece la discusión sobre criterios de calificación y herramientas evaluativas. La propuesta es usar este recurso, habitualmente empleado en el proceso de construir pruebas objetivas con propósitos calificativos,⁹² como un artilugio para promover la reflexión sobre los criterios de evaluación y la relación entre objetivos, actividades y preguntas realizadas para examinar el aprendizaje.⁹³
- Analizar situaciones puntuales en los que se evalúa el avance o determinamiento del aprendizaje de un alumno particular, tratando de vincular el aprendizaje individual con la expectativa institucional de logros.

La idea es atacar dos amenazas para que la subjetividad sea considerada un factor distorsionante: a) el aislamiento del docente; y b) la ausencia de diálogo profesional horizontal en las escuelas. Esto implica revalorizar el “sujeto colectivo”⁹⁴ para potenciar la acción individual.⁹⁵ El ejemplo mencionado pretende sugerir y no indicar. Enfatiza la acción colaborativa en la formación en servicio. Se tomó el par objetivo/subjetivo, pero de la misma manera se podrían indicar acciones para el par individuo/grupo.

Creemos que estos conceptos estructurantes son la vía regia de ingreso a acciones más específicas como las que sugerimos a continuación:

- Promover mejoras en las técnicas de observación y seguimiento.
- Promover mejoras en las acciones que impliquen la evaluación entre pares alumnos.

Mejoras en las técnicas de observación y seguimiento

Nos apoyamos aquí en la gran cantidad de datos que recogimos en nuestro trabajo: los docentes de la Ciudad suelen recoger información sobre sus alumnos. Al potenciar esta práctica ya instalada, los docentes

92

T. Tenbrink (1984), *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea, pág. 116.

93

J. Apel; B. Rieche (2001), *Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación*, Buenos Aires, Aique, pág. 169.

94

C. Cullen (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, pág. 26.

95

No idealizamos los grupos de trabajos. Sabemos de las luchas de poder y las relaciones complejas dentro de las escuelas. Compartimos las reservas de lo que Hardgreaves llama “trabajo en equipo artificial”. A. Hardgreaves (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata. Sin embargo, los grupos son un eficaz mediador para vencer el aislamiento y posibilitar el vínculo de decisiones a nivel macro y el trabajo de aula.

ganarían en credibilidad, apoyando sus decisiones en datos recogidos a lo largo del tiempo. Dos consideraciones prácticas son necesarias para que se fortalezca este recurso:

- 1) Tiempo. El docente debe contar con un tiempo para llevar adelante esta tarea. La comunidad privilegia el dictado de clases por sobre las actividades realizadas fuera del aula; es desde la decisión política que se puede revertir, lentamente, esta situación.
- 2) Valoración institucional. Las observaciones de los docentes no tienen la suerte de las nuestras: habitualmente no son requeridas institucionalmente, manteniendo un status de herramienta personal, casi privada. Socializar este recurso e institucionalizarlo, jerarquizaría también la subjetividad del docente. Es el requerimiento institucional, la utilización de las observaciones realizadas por cada docente, el puente para transitar el camino de la valoración.

Aunque sabemos que es fácil de decir y difícil de instalar, la oportunidad de entrega de los boletines y el contacto con los padres es una buena oportunidad para jerarquizar las observaciones docentes destinadas a la comunidad. Al mismo tiempo, estas observaciones –dado que proporcionan información valiosa sobre el alumno–, podrían ser la base para encuentros institucionalizados al momento del inicio de clases entre el docente saliente y el entrante.

Tiempo e institucionalización son llaves necesarias para crear la conciencia y la demanda. Ejemplos, guías y selección de criterios son necesarios para avanzar en el dominio de la técnica.

Señalamos en nuestro relevamiento que los docentes de la Ciudad no solo observan sino que realizan un registro de las observaciones, por ejemplo, bajo la modalidad de una colección de trabajo. Entendemos que podemos apoyarnos en esta práctica para transformar la colección en un portafolios que, como ya lo señalamos, no es una simple colección de tareas realizadas por los alumnos, sino una recuperación de trabajos seleccionados según criterios específicos. El trabajo realizado en el marco del programa M+M manifiesta una práctica de este tipo que, sin embargo, no se ha generalizado en otros campos de la enseñanza, al carecer de lo que subyace claro en este caso: la existencia de criterios definidos sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Establecer criterios (tanto de observación, de registro y de apreciación de los resultados) es una tarea muy valiosa para el colectivo de los docentes, para la dupla docente-alumno, o simplemente como motivación para trabajar en el grupo de alumnos, la observación y registro de los avances -lentos, persistentes, obstinados- que tiene todo grupo.

Establecer criterios de evaluación no es una práctica totalmente ajena en las escuelas de la ciudad: cuando se analizan errores de ortografía, se si-

que un criterio de frecuencia, cuando se desarrolla un proyecto acotado se hace considerando un criterio de tiempo. Aquí se trata de establecer que el trabajo de evaluación comience en la observación, continúe en la recopilación y culmine en la reflexión del registro elaborado. En este momento del trabajo en las aulas, establecer criterios para la evaluación de los aprendizajes resulta fundante.

Resumiendo: tiempo, institucionalización, recursos y criterios son cuatro puntos a trabajar en el tema de la evaluación en el aula.

Acciones que promuevan la evaluación entre pares alumnos

El trabajo colaborativo, la evaluación entre pares son procesos que se encuentran ampliamente difundidos entre los docentes de la Ciudad. Encontramos ejemplos de diferentes formas de participación de los pares tanto en las etapas de construcción del conocimiento, como en las que puntualmente podemos llamar de evaluación aún cuando ambas pueden no ser distinguidas por el profesor/a a cargo.

Es importante distinguir las diferentes funciones que tiene el trabajo de evaluación entre pares, al mismo tiempo que evitar el uso indiscriminado del mismo como sustituto para aquellas dificultades que presenta el docente a la hora de evaluar (hemos identificado algunas prácticas no descriptas en este informe que revelan que algunos trabajos de evaluación realizados entre alumnos vienen a sustituir la ausencia del trabajo específicamente docente).⁹⁶

La evaluación entre pares implica una serie de precondiciones como por ejemplo:

- Una cultura de respeto entre los pares del aula, sin burlas ni prejuicios.
- Una cultura de respeto por la voz del alumno por parte del docente, respeto del alumno como ser en formación portador de propuestas originales, respuestas desviadas, opciones divergentes. Para eso es necesario contar con una didáctica que permita la construcción del conocimiento en el aula.
- Una cultura donde se favorezca la metacognición y el metaconocimiento utilizando registros sistemáticos de los propios aprendizajes y reflexiones, dando tiempo para ello y valorizando la participación de los alumnos.^{97 98}
- El conocimiento y aceptación de la comunidad (padres) de este enfoque socio cultural.
- Una cultura que respete el proceso de aprendizaje y tenga por finalidad promover constantemente nuevas metas.

96

C. Colls y C. Monereo (compiladores) (2008), *Psicología de la educación virtual*, Madrid, Morata, Capítulo X. No cabe duda de que la facilitación de la comunicación entre pares y entre grupos que posibilitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación agudizarán el problema de diferenciar claramente el trabajo entre alumnos y el trabajo colaborativo entre alumnos, tanto en los momentos evaluativos como en los momentos de enseñanza y de aprendizaje.

97

J. Apel (1993), *Evaluar e informar*, Buenos Aires, Aique.

98

J. Allen (2000), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*, Barcelona, Paidós. Se pueden leer allí ejemplos del trabajo con portafolios; la cuidadosa y prudente utilización de la metacognición; y el trabajo colaborativo y respetuoso de la comunidad de alumnos, docentes y padres en los procesos de evaluación. Allen ofrece ejemplos de prácticas que vinculan los dos puntos que mencionamos y que no necesariamente tienen que estar separados.

Del aula al sistema, del sistema al aula

La segunda línea demanda una acción colaborativa entre docentes, fuertemente grupal con un colectivo que medie entre lo necesariamente personal de la práctica de aula y lo necesariamente general por el hecho de pertenecer a un distrito o una jurisdicción que fija políticas y tiene autoridad para hacerlo. En este sentido sugerimos:

- Iniciar la discusión a nivel de la jurisdicción sobre las posibilidades que el empleo de escalas o rúbricas puede ofrecer a la evaluación en el aula/la escuela/el distrito/la jurisdicción.
- Analizar junto a los maestros modelos de retroalimentación exitosos.

Los dos problemas tienen algo en común: pueden establecer un puente entre los resultados encontrados en los operativos nacionales o jurisdiccionales y las modificaciones que se esperan de ellas en el aula; pero al mismo tiempo pueden ser un nexo en términos de la vinculación de los trabajos realizados en el aula y las acciones de los organismos centralizados.

Mucho se ha escrito sobre la necesidad de realizar los operativos nacionales de evaluación de la calidad, su surgimiento, la interpretación de la intervención del Estado,⁹⁹ el contexto de su producción. Numerosos especialistas han puesto su conocimiento y empeño en la realización de dichos operativos, el análisis de sus resultados y han realizado esfuerzos notables para su implementación.¹⁰⁰ Desde algunos organismos internacionales también se han implementado programas y notables trabajos escritos para vincular los resultados de las evaluaciones con implementaciones en el aula^{101 102}. Sin embargo, la generalización realizada en sentido inverso carece de la misma intensidad de voces. La idea que se genera en este escrito es la posibilidad de realizar un camino de encuentro entre las aulas y el sistema tomando en cuenta la conjunción de dos senderos de dirección opuesta y complementaria: la acción normativa del Estado, y la acción creativa y de gestión propia y diversa de las aulas. Partiendo del relevamiento realizado, para concretar este puente proponemos trabajar sobre dos puntos que parten del colectivo e impacta en lo individual.

Establecimiento de escalas, rúbricas o modelos

En educación, el punto de destino al comenzar el viaje de la enseñanza y del aprendizaje está claramente fijado en los lineamientos curriculares. Por supuesto, como toda lectura y más aún como toda lectura crítica que realizan los docentes, este lineamiento está sujeto a re-interpretaciones constantes y a ajustes necesarios a la hora de la práctica de aula. Una lectura atenta de los lineamientos curriculares facilita un ajuste de las expectativas de cada uno de los agentes del sistema a lo que se propone el Estado en esa materia en particular. Tener claridad de adónde se quiere llegar facilita enormemente el camino y el viaje, pero no garantiza ni que

efectivamente lleguemos a la meta, ni por otro lado, que todos los viajeros realicen el mismo viaje cognitivo. La meta esperada no es igual al punto de partida declarado, media entre ambos el trabajo de los alumnos.

El trabajo de des-contextualizar y re-contextualizar que realiza el docente permanentemente, obliga a detenciones, vueltas y obligados recorridos de senderos laterales. Tener claridad de los puntos de llegadas posible es fundamental para poder evaluar donde esta cada alumno y los próximos pasos a emprender, da sentido y orientación a la mejora posible. El docente realiza este camino en soledad guiado por la experiencia previa y los comentarios de pasillo, el recorrido de algún manual y con suerte, las carpetas de otros alumnos de años anteriores.

No cabe duda que una lectura común, compartida, trabajada de los puntos de partida facilita también la posibilidad de enfrentar lo que ocurre en el transcurrir (el ejemplo del Distrito 20° que publicamos en la *Escena 1* es ilustrativo al respecto). Sin embargo, estamos poniendo énfasis en la generación de herramientas valiosas que proponen escalas o niveles diferenciales de desempeño haciendo que las expectativas de los maestros sean claras, mostrando a los estudiantes cómo pueden alcanzarlas y ofreciéndoles una retroalimentación más acertada de sus fortalezas y de las áreas que necesitan mejorar. Esta situación se expresa claramente en el sistema de rangos generado por el Programa M+M, no sólo un recurso de evaluación diagnóstica sino una vía de acceso a las acciones posibles.

Estamos recomendando, entonces, la realización de alguna forma de graduar el conocimiento esperado. Comprendemos que cada una de estas “formas” entrañan definiciones políticas, pedagógicas y didácticas; la adopción de cualquiera de ella puede llevar al docente a pensar que este punto de llegada debe ser una meta a obtener y no una constatación de lo realizado, pero el riesgo de no tenerla es igual o mas grave aún: fortalecer la dispersión, la individualidad y el aislamiento entre los docentes del sistema.

Se propone obtener estas metas graduadas por medio de un trabajo que medie entre la dirección de las políticas (de arriba a abajo) y la dirección de las prácticas (de abajo a arriba). Siguiendo a Fullan y Hardgreaves, creemos que

“(…) el cambio administrativo en la educación, deberá prestar mucha más atención a la intención del docente. Deberá:

- o dar voz a las intenciones del docente;
- o escuchar activamente –en realidad, auspiciar- la voz del docente;
- o crear oportunidades para que los maestros enfrenten las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas;
- o mostrar disposición a escuchar y aprender lo que los maestros tienen que decir en respecto al cambio;

- evitar crear una cultura de dependencia entre docentes por sobrestimar la veracidad de las investigaciones publicadas y subestimar el conocimiento práctico de los docentes;
- evitar las modas en la forma de una implementación uniforme de nuevas estrategias educativas cuyo méritos y conveniencia se consideren administrativamente exentos de crítica;
- facultar a los maestros y sus escuelas para recuperar una responsabilidad sustancial en la toma de decisiones importantes para el curriculum (el área clave de la intencionalidad y el valor) así como por la enseñanza;
- crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle sus intenciones en conjunto, con tiempo, de modo de desarrollar un sentido común de misión en sus escuelas.”¹⁰³

Modelos de retroalimentación exitosos

La mejora del aprendizaje de los alumnos demanda la ayuda del docente que debe contar con recursos variados y renovados para remover los obstáculos que se le presentan a los alumnos en el proceso de aprender. Una serie de razones puede provocar que la ayuda no cumpla el rol propuesto: la carencia de dichos recursos; la imposibilidad de contar con tiempo o actividades alternativas para aquellos que sí han avanzado y a los que también y simultáneamente se debe atender; que el docente no comprenda la significación del error de su alumno y, por lo tanto, la ayuda que le brinda no es insuficiente sino inadecuada.

Por su parte, los operativos nacionales o jurisdiccionales dan cuenta de los logros y las dificultades más habituales, establecidos y analizados detalladamente por los equipos de especialistas que buscan promover nuevas alternativas para el abordaje de los problemas detectados a través de recomendaciones publicadas en circulares, revistas u otras opciones.

Lo que se propone en los siguientes párrafos y siguiendo la línea de lo que venimos trabajando, es encontrar otra modalidad de trabajo donde se trabaje con los grupos docentes en torno a dichas recomendaciones para que estas sean comprendidas por los docentes y puedan ser adaptadas a cada uno de los grupos o situaciones en las que los docentes experimentaron la dificultad. Se trata de recontextualizar las recomendaciones encontradas, de ubicarlas en cada clase y adecuarlas a las múltiples situaciones posibles. Adoptada esta línea como política, puede ser posible diseñar diversas alternativas de trabajo con los maestros, en forma presencial o mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Como ejemplo proponemos trabajar en la selección, el análisis y la discusión de núcleos de problemas de evaluación recurrentes en la enseñanza. Cada uno de ellos puede ser presentado en un contexto, con un

relato o problema, y con referencias al contenido a enseñar. El docente puede seleccionar uno de los problemas presentados a partir de una primera lectura de los diversos casos. Los casos elegidos podrán constituirse en la base de clases filmadas en las que se lleva al aula, al trabajo concreto, el problema en cuestión. La filmación puede dar origen a una nueva serie de análisis realizada en conjunto por expertos y docentes. El ejemplo citado muestra una estrategia en la que: a) partimos de los operativos y enseñamos su importancia; b) seleccionamos problemas y vemos alternativas de cada uno de ellos, vinculando la enseñanza con el aprendizaje y dando voz a los expertos; c) entramos en el aula y reconocemos la experticia de los docentes de la Ciudad, sus logros, sus dificultades; d) volvemos finalmente al campo de lo teórico y del análisis. En la metodología propuesta se orienta, en síntesis, a establecer un vínculo entre lo general y lo particular, un puente entre la evaluación del sistema y la mejora de la enseñanza en la práctica de aula.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2000), *La evaluación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Aguerrondo, I., *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*. Consulta, 3 de marzo de 2010: <<http://www.fundacexplorar.org.ar/biblioteca/Escuelas%20del%20futuro%20en%20sistemas%20del%20futuro.pdf>>.
- Allen D. (comp.) (2000), *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*, Buenos Aires, Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000), *Didáctica, currículo y evaluación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2004), *La evaluación educativa al servicio de quien aprende. El compromiso necesario de la acción crítica*. Intervención en el Segundo Congreso Internacional de Educación, publicado por UNL Santa Fe, Argentina.
- Ambrosi H. O. (2008), *La verdad de las estadísticas*, Buenos Aires, Editorial Lumiere.
- Amigues R., M. Zerbato-Poudu (1999), *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*, Buenos Aires, FCE.
- Apel J. (1993), *Evaluar e informar*, Buenos Aires, Aique.
- Apel, J. y B. Reiche (2001), *Las pruebas en el aula aprendizaje y evaluación*, Buenos Aires, Aique.
- Astolfi, J. P. (1999), *El error, un medio para enseñar*, Madrid, Díada.
- Baudelot, Ch. y R. Establet (1990), *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.
- Belair, L. (2000), *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*, Sevilla, Díada.
- Bertoni, A., M. Poggi y M. Teobaldo (1996), *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Bruner, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Camilloni, A. (2002), *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Buenos Aires, Gedisa.
- Camilloni, A., S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A. (2005), *La evaluación formativa y formadora*. Resumen de ponencias presentadas en el Cuarto Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, Santillana.
- Camilloni, A., E. Cols, L. Basabe y S. Feeny (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Cardinet, J. (1990), *Les contradictions de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP.
- Coll, C. y C. Monereo (2008), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Morata.

- Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- De Ketele, J. M. (1984), *Observar para educar*, Madrid, Visor.
- Diker G. y S. Feeny (1998), “La evaluación de la calidad, un análisis del discurso oficial”, en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, año VII, N° 12, Buenos Aires.
- Ebel, R. (1977), *Fundamentos de la medición educacional*, Buenos Aires, Guadalupe.
- Elliot, J. (1994), *La investigación acción en educación*, Madrid, Morata.
- Fenstermacher, G. (1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock (1989), *La investigación de la enseñanza*, tomo I, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (1998), *El ojo ilustrado*, Buenos Aires, Paidós.
- Fullan M. y A. Hardgreaves (1996), *La escuela que queremos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. (1982), *La pedagogía por objetivos: obsesión por su eficacia*, Madrid, Morata.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Evaluación Educativa (2009), *La evaluación formativa*.
- Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura (1996), *Observación y Evaluación. Educación Primaria*. <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/o_e_dg.pdf>.
- Hargreaves, A. (1995), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- House, E. R. (1997), *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata.
- House E., K. Howe (2001), *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata.
- Hunter, I. (1998), *Repensar la escuela*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Jackson, Ph. (2002), *Prácticas de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaplan, Carina (1998), *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique.
- Lewis, C. (2002), *Alicia a través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, Buenos Aires, Alianza.
- Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. y M. Palou de Mate (2003), *Corregir: sentidos y significados de una práctica compleja*, Río Negro, Universidad Nacional del Comahue.
- Lyons, N. (comp.) (1999), *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Marchesi, A. y E. Martín (2000), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.
- Marzano, R. J. (1996), *Classroom Assessment and grading that work*, Alexandria, ASCD.
- Mateos, M. (2001), *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Aique.
- Mayer, R. (1986), *Pensamiento; resolución de problemas y cognición*, Buenos Aires, Paidós.

- Moss, P. (1994), "Can there be validity without reliability?", en *Educational Research*, Vol. 23
- Perrenoud, Ph. (2000), *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_cto.ymain/php_2000/2000_26.html>.
- Perrenoud, Ph. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- Postic M. y J. M. De Ketele (1998), *Observar situaciones educativas*, Madrid, Narcea.
- Ravela, P. (2009), "¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?" Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) <http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=249&Id_Grupo=3>.
- Rodríguez Ousset, A. (2000), "La evaluación de dispositivos educativos", en *Revista Pedagógica Universitaria* N° 32-33, México.
- Salomon, G. (comp.) (2000), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Santos Guerra, M. A. (1988), "Patología general de la evaluación educativa", en *Infancia y aprendizaje* N° 41, Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal.
- Schwandt, T. (1997), "Evaluation as Practical Hermeneutics", en *Evaluation* Vol 3 (I).
- Shaklee, B., N. Barbour, R. Ambrose y S. Hansford (1999), *El diseño y uso de carpetas*, Buenos Aires, Aique.
- Shepard, L. (2006), "La evaluación en el aula" (en *Educational Measurement*, capítulo 17, ACE/Praeger Westport. Consulta, 11 de marzo de 2009: <<http://campusvirtual.usil.edu.pe/home/pame/wp-content/uploads/2009/01/1-shepard-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>>.
- Stake, R. (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó.
- Stufflebeam, D. L., A. J. Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática*, Madrid, Paidós.
- Tavella, N. (1972), *Apreciación objetiva del rendimiento escolar*, Buenos Aires, Ed. Biblioteca.
- Tenbrink, T. (1984), *Evaluación, Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea.
- Wasserman, S. (1994), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Wragg, E. (2001), *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*, Barcelona, Paidós.
- Wiggins, G. (1993), *Assessment: authenticity, context, and validity*. Phi Delta Kappan, 74.
- William, D (2009), *Assessment for learning: why, what, and how*, Institute of Education University of London, London.



escuelas