

Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. Escuela “tradicional”¹

Assessment practices implemented by teachers: “innovative” school vs. traditional school

Zulma Perassi

Universidad Nacional de San Luis - Argentina
zperassi@gmail.com

Recibido: 02 de abril de 2014 / Aceptado: 30 de mayo de 2014

¹ Este trabajo se basa en la Ponencia efectuada por la autora en el XV Comparative Education World Congress *New Times, New Voices/ Nuevos Tiempos, Nuevas Voces*. World Council Of Comparative Education Societies - Wcces, Buenos Aires. Junio 2013.

Resumen

Este trabajo se enmarca en la investigación denominada *La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos*, que se desarrolla en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Su propósito principal es analizar las diferencias y coincidencias que poseen las prácticas evaluativas de docentes que se desempeñan en escuelas creadas a partir de un proyecto “innovador” (Escuelas no graduadas), y aquéllas que despliegan los profesores de escuelas estatales tradicionales. El estudio se concreta en escuelas públicas de la provincia de San Luis, Argentina.

La elaboración de esta presentación recupera indagaciones realizadas durante varios años en el campo de la evaluación educativa; profundiza el acercamiento a la evaluación que se desarrolla en las escuelas “innovadoras” y procura una contrastación de los rasgos distintivos de ambos contextos. El abordaje metodológico que se asume, es de corte cualitativo, valiéndose de registros de observaciones, análisis de producciones, entrevistas y algunos cuestionarios.

Los resultados obtenidos insinúan varias coincidencias, entre ellas cierto divorcio entre discursos y prácticas. Se advierte una clara tendencia a priorizar la evaluación de procesos en el ámbito de la no gradualidad; no obstante, el “lugar” del/la alumno/a sigue siendo subsidiario en los dos espacios.

Cabe preguntar, ¿el carácter innovador de los proyectos fundacionales logró impregnar las praxis evaluadoras que en esas escuelas se sostienen? ¿Los modos vigentes de concebir la evaluación colaboran en la formación de sujetos democráticos?

Palabras claves: Evaluación educativa, docente evaluador, prácticas evaluativas, concepciones, Escuela No Graduada.

Abstract

This work is framed within the research project called “Educational Assessment as a Challenge: Discourses and Practices. Subjects and contexts”, which is conducted at *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*. The main objective is to analyse the differ-

ences and similarities of assessment practices implemented by teachers working at "innovative" schools – Alternative Schools – and state-owned traditional schools. The study focuses on state-owned schools from the province of San Luis.

The preparation of this presentation is based on investigations conducted along several years in the field of educational assessment, it deepens the approach to assessment taken at innovative schools, and it contrasts the characteristic features of both innovative and traditional educational contexts.

The study adopts a qualitative paradigm, and it also resorts to observation records, production analysis, interviews, and some questionnaires.

The results obtained suggest several similarities, among which the most striking one is the lack of connections between discourses and practices. A clear tendency to prioritise the assessment of processes in the context of alternative schools is observed. However, the place of the student continues to be subsidiary in both contexts.

Has the innovative character of foundational projects managed to transfuse those assessment practices that are kept in those schools? Do the current ways to conceive assessment help in the formation of democratic individuals?

Keywords: Educational assessment, Evaluators, Assessment practices, Conceptions, Alternative schools.

Forma sugerida de citar:

Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. escuela "tradicional". *Alteridad*, 9 (1), pp. 44-55.

Presentación

En el marco del proyecto de investigación que pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, denominado *La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos*, se avanza en la comparación de las prácticas evaluativas docentes que se dan en dos tipos de escuelas públicas, de gestión estatal, en la provincia de San Luis, Argentina. Las primeras, corresponden a docentes que trabajan en instituciones de educación común, con un estilo tradicional; y las segundas, en escuelas que fueron creadas a partir de un proyecto educativo considerado innovador.

Esta elaboración focaliza su búsqueda en la detección de las principales coincidencias y diferencias que se detectan en el ámbito de la educación básica (primaria) de los dos tipos de instituciones. Desde la investigación en curso, se entiende que la evaluación, dentro de la escuela, constituye un factor clave a través del cual se puede habilitar o negar la posibilidad que tiene el/la alumno/a de ser parte de su propia formación. En este sentido, las concepciones y las prácticas

evaluativas que los docentes sostienen, resultan determinantes para el aseguramiento de un proceso democrático.

En el ámbito macrosistémico, el desarrollo que tuvo la evaluación educativa en el pasado siglo, se enfatizó en los 90. La mayoría de los países latinoamericanos inauguraron sus sistemas nacionales de evaluación, otorgándole a esta disciplina un destacado lugar en la agenda política. La preocupación dejó de estar centrada en el acceso y extensión de la escolaridad, para desplazarse hacia otros aspectos del sistema educativo (tales como, los contenidos curriculares, las dinámicas internas, sus organizaciones, la gestión, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje). Este movimiento incidió en las concepciones y en las prácticas evaluativas, se produjeron cambios conceptuales (en especial, referidos a la sustitución de nociones simples y monolíticas por concepciones más complejas y pluralistas), pero también, cambios metodológicos y estructurales, los que fueron otorgándole a la evaluación un papel protagónico en la gestión de la educación.



La evaluación es una disciplina que atraviesa diversos espacios educativos e involucra diferentes objetos. En esos espacios siempre conviven múltiples evaluaciones. El esfuerzo de esta investigación concentró su interés en la evaluación que ocurre en el ámbito escolar.

La evaluación en educación es una problemática difícil y compleja sobre la que se ha debatido muy poco en el ámbito de la escuela, aún cuando la misma ha provocado históricamente cierta intranquilidad en sus actores.

La investigación se orienta a captar los modos de *pensar y hacer* evaluación en la escuela, buscando comprender las concepciones vigentes en ella. Se pretende develar los rasgos esenciales de las culturas evaluativas, entendiéndolas en los contextos socio-políticos y culturales en que se desarrollan.

En este escrito se recuperan algunos aspectos específicos de los estudios que se vienen desarrollando desde hace varios años, referidos a las concepciones de evaluación que poseen los docentes de escuelas estatales en esta provincia, para contrastarlos –o ponerlos en diálogo– con las nociones, ideas y modos de evaluar que poseen los/las maestros/as de educación básica de dos escuelas públicas de esta jurisdicción, que hace un cuarto de siglo atrás, fueron fundadas como *escuelas no graduadas*.

Breve referencia a las escuelas elegidas como escenarios de contraste

Las dos instituciones de referencia, son escuelas estatales de educación básica que están emplazadas en contextos geográficos y culturales diferentes: una en la ciudad capital provincial y la otra, en una localidad más pequeña del interior. Ambas fueron creadas en el año 1987 a partir de la puesta en marcha un proyecto de *escolaridad no gradua-*

*da*². Dicho proyecto constituyó, en aquel momento, una importante innovación para el sistema educativo de esta jurisdicción y requirió, desde el inicio de su ejecución, condiciones especiales para su desarrollo como: una intensa capacitación del personal aspirante a ingresar, acceso a los cargos docentes por concursos de antecedentes y oposición, formación permanente del profesorado en los primeros años de instalación del proyecto, extensión de la jornada laboral docente (a fin de efectuar trabajos en equipo, sostener los procesos de formación, desarrollar talleres de apoyo al alumnado), otorgamiento de un plus salarial al profesorado por la complejidad de su trabajo, etc.

Estas escuelas alcanzaron un destacado prestigio y reconocimiento en sus respectivas comunidades, manteniendo claras diferencias entre sí, por los entornos en los que se insertaban. Con el transcurso de los años y por múltiples razones³, el gobierno fue quitando progresivamente su apoyo, quedando ambas libradas a sus propios esfuerzos durante mucho tiempo. En la actualidad, las relaciones con las autoridades de gobierno parecen haber mejorado con la primera escuela –no es un detalle menor, el cambio de funcionarios que trajo consigo un nuevo período político– mientras que la institución emplazada en el interior provincial, alejada del poder político, aunque legalmente sigue siendo “no graduada”, hace varios años (aproximadamente desde 2005) comenzó a funcionar

2 El proyecto proponía una modalidad organizativa diferente, sustentándose en principios esenciales tales como: aprendizaje concebido como proceso dialéctico, basado en el descubrimiento y mediatizado por un enseñante, resaltándose especialmente, el respeto por el ritmo de aprendizaje del/la alumno/a. El mismo era entendido como una construcción individual en un contexto social, favorecido por el clima institucional democrático. La estructura organizativa eliminaba el “grado” y ponía énfasis en la trama curricular que se ordenaba por tramos o agrupamientos, por los cuales avanzaba cada estudiante a su propio ritmo. Si bien un alumno podía demorar mayor o menor tiempo en recorrer cada agrupamiento, nadie retrocedía (en este sentido, no existía repitencia).

3 Una de las más sobresalientes refiere al hecho que la escuela situada en la ciudad capital, comenzó a ser percibida como una “amenaza” por las autoridades gubernamentales, puesto que se erigió en clara opositora a la política provincial y referente gremial en las luchas y movilizaciones docentes.

como escuela graduada. En el año 2010 en dicha escuela "se oficializó la muerte de la no gradualidad, porque el Director General de la institución tomó la decisión de adoptar la libreta común oficial (sustituyendo la cartilla evaluativa vigente hasta entonces, que constituía una diferencia clave con las demás escuelas)"⁴.

¿Cuáles son las razones que justificaron la elección particular de estas instituciones, como escenarios de contraste?

Existen varios motivos, los principales pueden resumirse en los siguientes enunciados:

- a- La génesis de ambas instituciones fue un proyecto particular, que nucleó al cuerpo docente en torno a nociones centrales de: innovación, transformación, democracia, participación, respeto por el otro, entre otras, gestando una ideología específica que se fue *amasando* progresivamente, instalando diferencias claras entre estas escuelas y el resto de las instituciones estatales.
- b- Esas diferencias que eran observadas por los miembros de la comunidad y por otros actores del sistema educativo, también fueron auto percibidas por los integrantes de estas instituciones quienes buscaron fortalecerlas gestando una particular identidad y un fuerte sentido de pertenencia (aún cuando entre ellas resultaban nítidamente diferentes).
- c- La situación socio-política cambió y con el transcurso del tiempo, las condiciones históricas iniciales se fueron modificando, el prestigio construido hace más de dos décadas (que ligó tan estrechamente a ambas escuelas), parece no poder sostenerse.

Ante esta situación y considerando esos contextos escolares específicos, que en su período fundacional fueron particularmente cuidados y asistidos con procesos de formación y acompañamiento gratuitos *en servicio* al cuerpo docente,

cabe preguntar si ¿se logró instalar en ellos *otros* sentidos a la evaluación?

Abordaje metodológico

Para llevar adelante este trabajo se adopta una metodología cualitativa que pone en diálogo diferentes espacios y tiempos de las prácticas y los discursos evaluativos docentes. Para ello, se focalizan distintos contextos y circunstancias de relevamiento a fin de enriquecer el contraste. En esta ocasión, la búsqueda se orienta a considerar:

- Procesos de formación y capacitación docentes referidos a la evaluación educativa, destinados a profesores, directivos y supervisores de escuelas públicas estatales, desarrollados en la última década.⁵
- Dinámicas evaluativas cotidianas desplegadas por los docentes durante seis (6) años, en un centro educativo estatal de alta complejidad, dirigido por la responsable de este trabajo.
- Debates y producciones de maestros/as y directivos de las escuelas no graduadas, en una tarea de revisión conjunta de las propuestas evaluadoras vigentes en dichas instituciones, durante los años 2012-2013. (Proceso que involucró alrededor de 75 personas).
- Diálogo mantenido con referentes claves de las escuelas consideradas (miembros del equipo directivo, profesores fundacionales, supervisor) acerca de significados y prácticas evaluativas.

Las principales técnicas utilizadas para esta investigación, fueron las siguientes:

- Observaciones con modalidad participante.
- Entrevistas profundas con referentes claves; y entrevistas informales a diferentes actores.
- Cuestionarios orientados a capturar las nociones iniciales y genuinas de los y las participantes.
- Producciones individuales y grupales.
- Testimonios de maestros y maestras.

4 Información brindada por la Regente de Educación Primaria, en el marco de una entrevista.

5 En estos procesos se implicaron más de 500 docentes.



Aproximaciones teóricas que enmarcan el trabajo

Es necesario realizar una breve referencia a las coordenadas conceptuales que guían esta producción, a fin de explicitar el posicionamiento que se asume desde la investigación y colaborar con la comprensión de lo que aquí se enuncia.

La evaluación educativa es entendida en este trabajo en el sentido que M. Antonia Casanova definió hace varios años atrás (1995); es decir, como un proceso sistemático y deliberado de búsqueda de información acerca de una situación -o de algún objeto particular- para elaborar juicios de valor sobre la misma. Esas valoraciones deben fundamentar las decisiones que se adoptan acerca de dicha situación, procurando su mejoramiento.

Toda evaluación es un proceso que produce información intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento (Elola, Zanelli, Oliva & Toranzos, 2010: 17).

Cuando se analiza la historia de la evaluación educativa, se advierte el surgimiento de múltiples concepciones a lo largo del tiempo; hecho que se enfatiza durante el pasado siglo. La reconstrucción no permite delinear un prolijo devenir con articulaciones claras y ordenadas, sino que, en este proceso se descubren concepciones superpuestas, encontradas, avances y retrocesos, contradicciones y luchas.

El término “concepción” es definido por el Diccionario de la Real Academia Española –en su vigésima segunda edición- como *acción y efecto de concebir*. Concebir deriva del latín *concipere*, y su principal significado -según la mencionada fuente- refiere a: comprender, encontrar justificación a los actos o sentimientos de alguien.

En esta investigación se adopta la palabra concepción en vinculación directa con la noción de paradigma, entendido como el “conjunto de

creencias y actitudes, como una visión del mundo ‘compartida’ por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada” (Alvira, 1982 en Domínguez Fernández, 2000: 21). En tal sentido, las concepciones de evaluación se interpretan, en este trabajo, como *las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana*. Las mismas aluden al “posicionamiento” que adoptan las personas respecto al fenómeno en estudio. Desde esta perspectiva, las concepciones comprenden los *modos de pensar y de hacer evaluación educativa*; es decir, si bien los discursos pueden denunciar inicialmente la posición de cada persona, existen múltiples razones por lo que esto no siempre es así; por ello, se asume que son los actos lo que develan la verdadera concepción que abraza cada cual.

En las distintas concepciones y modelos que se reconocen en el campo que nos ocupa, la figura del evaluador ostenta un lugar destacado. El/la docente, en su papel de evaluador goza de una destacada relevancia en el desarrollo de este proceso y en ocasiones –en el marco de ciertas concepciones-, detenta un poder desmedido que resulta amenazante. Simultáneamente, el lugar que ocupa el evaluado –sea éste un sujeto individual o colectivo-, varía en los diferentes modelos, advirtiéndose a lo largo de la historia un movimiento de progresiva visibilidad del mismo, ligado directamente con procesos de redistribución de poder que operan en el espacio que se sitúa.

La sucesión de concepciones ha marcado también modificaciones significativas en la definición de las evidencias esenciales que dan cuenta del objeto a evaluar, determinando la prioridad temporal en que se concreta la indagación. Este hecho fue acompañado -y en gran medida provocado- por el cambio de la función evaluadora. La función formativa comenzó a cobrar importancia decisiva en la segunda mitad del siglo pasado –este término fue introducido por Michael Scriven en 1967-, sin llegar a invalidar la función sumativa de la evaluación que fue perdiendo el esplendor de otra época.

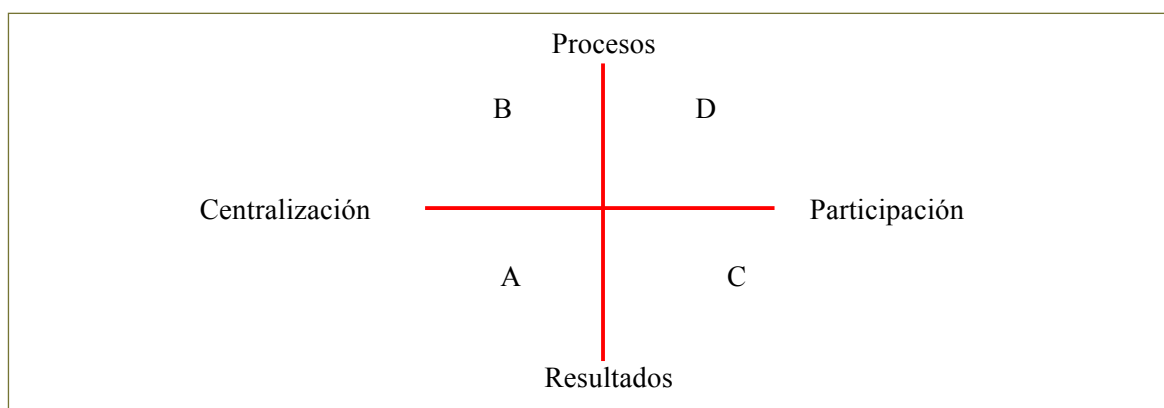
Atendiendo a lo expuesto, es posible identificar dos ejes (o categorías) de análisis que permiten revisar y comprender algunos aspectos centrales de las concepciones en este campo:

El primero se refiere al grado de concentración que posee este proceso en manos del evaluador. Se trata de un *continuum* que liga polos opuestos; en un extremo se ubica el monopolio de la evaluación en la figura única y excluyente de quien formula juicios valorativos; y en el otro, se reconoce la descentralización del proceso, con articulación de juicios y la participación activa del sector evaluado.

El segundo eje alude al emplazamiento de los indicios indispensables para concretar la evaluación. Los puntos que tensionan esta línea son: resultados vs. procesos. El primero de ellos representa una evaluación sumativa, con un sentido de verificación o constatación de lo previsto, que se lleva a cabo al final de una intervención. La focalización en los procesos busca recoger evidencias que permitan conocer la situación, para decidir el sostenimiento o replanificación de la acción. Esta indagación ocurre en el devenir de dicha intervención.

Al cruzar los ejes enunciados, se define la figura que se detalla a continuación:

Figura 1. Ejes de análisis de las concepciones evaluativas



Fuente: Autora

La intersección de ambos ejes delimita cuatro regiones con características particulares.

- A- Reúne aquellas concepciones en las que el evaluador tiene un fuerte control del fenómeno y sus juicios son determinantes. Se evalúan los resultados alcanzados, con propósitos de verificación de lo realizado.
- B- Comparte con la región anterior la concentración del procedimiento y la emisión de juicio en la figura del evaluador (individual o colectivo). Los procesos son las fuentes que proveen indicios en estos modelos evaluadores.
- C- La valoración es también responsabilidad de otros actores distintos al evaluador, la partici-

pación activa del evaluado le otorga un lugar diferente frente a este fenómeno. El control de los resultados es la búsqueda que reúne a las partes.

- D- Hay participación de distintos actores, se realizan acuerdo o negociación entre evaluador y evaluado. La prioridad está puesta en la consideración de los procesos que ofrecen información para poder reajustar el objeto indagado.

Las concepciones tradicionales de evaluación educativa se emplazan en las primeras zonas enunciadas –en particular, se ligan con la región A, mientras que los modelos democráticos y críticos avanzan hacia las últimas regiones. Sin pretensio-



nes de trazar un nítido sendero, es posible advertir que, durante el siglo XX, la historia de la evaluación en el ámbito de la educación evidencia un movimiento sostenido y continuo. Procedente de otras disciplinas, la evaluación comenzó a adquirir identidad propia en el terreno de la educación en las primeras décadas, con el vigor del paradigma positivista y los albores de un modelo conductista que concebía la evaluación como exclusiva responsabilidad del evaluador, con el consecuente desdibujamiento del sujeto-objeto evaluado. El examen preferentemente escrito, fue la representación de la “manera correcta” de evaluar los resultados alcanzado por el/la alumno/a aprendiz.

Varios años después, en oposición a la preeminencia otorgada a los resultados, se registra el surgimiento de modelos evaluativos que enfatizan el valor de los procesos, como aspecto exclusivo a considerar (al menos desde el discurso). Esas concepciones no interpelaban todavía el rol absoluto del evaluador.

Es en las últimas cuatro décadas del siglo pasado, y especialmente a partir de enfoques alternativos y críticos, que se reconoce la importancia capital que poseen los actores implicados en el proceso evaluador. Se apuesta al diálogo entre evaluadores y evaluados, inaugurando la posibilidad de acordar criterios ordenadores para desarrollar una acción compartida. Se entiende necesario considerar procesos y resultados.

Las concepciones evaluativas que alientan la formación de sujetos participativos, críticos, responsables, capaces de desempeñarse activamente en ámbitos democráticos, deberían situarse en algún punto de estas dos regiones C o D.

En la formación de esos ciudadanos participativos y responsables, la autorregulación se constituye en un hecho sustantivo dentro de la escuela. La evaluación del desempeño del/la alumno/a es la herramienta clave que alienta o desestima la posibilidad de concretar procesos autorregulativos. “En el desarrollo de la capacidad de diálogo intersubjetivo y de la argumentación racional radica la posibilidad de for-

mación de sujetos autónomos y democráticos” (Melamed, 2007: 6).

Ninguna acción externa modifica al sujeto si no es percibida, comprendida, interpretada y aceptada como válida por él mismo. En este sentido la regulación exterior incide efectivamente cuando se torna *autorregulación*. Perrenoud (2008) sostiene que la autorregulación no se da espontáneamente en los estudiantes, sino que demanda la puesta en marcha de estrategias y dispositivos didácticos por parte del profesor. En palabras de Anijovich (2010) se hace necesario generar procesos de retroalimentación “(...) entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante, o grupo de estudiantes” (p. 139).

Las concepciones de evaluación que alientan prácticas democráticas, instalan condiciones favorables para el despliegue progresivo de la autorregulación del sujeto en formación, implicándolo gradualmente con su propio aprendizaje.

Algunos resultados de la búsqueda

En esta presentación se seleccionaron tres focos claves para el análisis:

- a- El concepto de evaluación que poseen los docentes.
- b- Descripción de “la mejor evaluación”.
- c- Los modos de hacer evaluación en la escuela.

a- *El concepto de evaluación*

Los docentes que trabajan en escuelas comunes de gestión pública estatal de la Provincia de San Luis, significan de múltiples maneras este concepto. En la población analizada se pueden identificar algunos rasgos particulares según el nivel del sistema educativo en que se desempeñan. Aquí se mencionarán sólo los referidos al nivel básico.

Los maestros de escuelas primarias muestran dispersión en sus conceptualizaciones. Los relevamientos realizados indican que existe una propensión a definir la evaluación en términos de comprobación o constatación. El objeto de valo-



ración aludido es preferentemente el aprendizaje de los estudiantes, pero también se hace referencia a la propia enseñanza desarrollada. Se rescata una intencionalidad que opera desde un doble control: la calidad de los conocimientos aprendidos y la eficacia de aquello que se ha enseñado. Las palabras más usadas en los enunciados del concepto son: *comprobar, medir y calificar*, aunque en los últimos dos años ha crecido la idea de evaluación en el sentido de conocimiento y búsqueda.

La evaluación en la escuela básica ha comenzado a problematizarse desde hace un tiempo, habilitándose algunos espacios de debates en torno a la misma.

¿Cómo piensan la evaluación los maestros y maestras que se desempeñan en las escuelas que nacieron no graduadas?

Se observa gran heterogeneidad en las respuestas. Un grupo importante la percibe como un proceso que se relaciona y acompaña constantemente a la enseñanza y el aprendizaje. Para la mayoría, cuando se habla de evaluación, se está pensando sólo en la evaluación de aprendizajes. Son pocos los sujetos que se incluyen en ese proceso, es decir, se registra baja alusión a la autoevaluación.

Se enfatiza y recupera con insistencia el uso de los resultados de la indagación, indicando la importancia que poseen los mismos para la toma de decisiones, la modificación de los procesos, la búsqueda de nuevos avances de los estudiantes y la mejora de las propias prácticas.

Es importante la cantidad de personas que otorga valor instrumental a la evaluación, entendiéndola como herramienta de cotejo o instrumento de comprobación de lo aprendido.

Algunas voces docentes ligan la evaluación sólo con la consecución de resultados.

Para otros, significa "poner en práctica lo aprendido", en este sentido, se asume como una bisagra articuladora de lo aprendido en la "teoría" y la ejecución o aplicación en un contexto de acción o simulación.

Cuando se consideran las ideas iniciales que emergen en estos maestros al enfrentar ins-

tancias evaluativas, surgen con insistencia las nociones de *aprendizaje, diagnóstico, revisión*, pero también se rememora la *ansiedad* que esta acción provoca. Con notable frecuencia se la vincula con el *temor y el control*.

En un nivel de evocación menos significativo se hace referencias a conceptos tales como: resultados, exigencias, desafíos, incertidumbre, tensión, reflexión, transferencia, medición, acción, demostración, entre otros. Se insinúa una relación directa entre este fenómeno y algunos componentes de la currícula (objetivos, contenidos, capacidades, estrategias) que corrobora la focalización que esos maestros y maestras realizan en la evaluación de aprendizajes.

b- La mejor evaluación

Cuando la investigación se orienta a comprender la noción de evaluación ideal que poseen los docentes en ejercicio, en escuelas de esta provincia, emergen con insistencia ideas que: aluden a una evaluación continua en el tiempo, brindan insumos para decisiones futuras e involucran al alumno/a, entendiéndose como un proceso holístico, con alta focalización en el estudiante.

Para muchos directores de escuelas estatales la mejor evaluación se plantea como una indagación permanente, que siempre se *está haciendo*, alejada del castigo y del control, que invita a reflexionar. Se propone la evaluación como el proceso que en sí mismo constituye aprendizaje. Una indagación que incluya a toda la institución, no sólo los conocimientos del/la alumno/a.

Los supervisores consultados se imaginan a la evaluación ideal como un proceso constructivo, que abre posibilidades de mejora e involucra a todos los actores (Perassi, 2011).

¿Cómo imaginan la mejor evaluación las y los docentes que trabajan en las dos escuelas que nacieron no graduadas?

Ellos y ellas subrayan la necesidad de una evaluación continua –o permanente–, sistemática e integral. Aluden a un proceso con objetivos claros y procedimientos adecuados, que atienda las características propias del grupo a evaluar (sus



capacidades, necesidades, intereses, dificultades) y muy especialmente, el ritmo de aprendizaje de los y las alumnos/as. La centralidad del estudiante como destinatario es planteada masivamente. Una evaluación de excelencia para estos maestros y maestras, no puede ignorar los saberes previos que porta el/la alumno/a, ni desconocer el entorno que lo contiene.

Se remarca la indispensable coherencia que debe existir entre enseñanza y evaluación, destacando el valor de la última, como oportunidad de considerar la posibilidad de transferencia de lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana.

Al pensar en la evaluación ideal se evoca insistentemente la responsabilidad y la justicia, como condiciones esenciales de la misma.

c- Modos de evaluar en las escuelas

En las escuelas estatales comunes, las prácticas evaluativas desarrolladas por los y las maestros/as de educación básica de esta provincia, son múltiples. Las más reconocidas por los indagados son las “pruebas” escritas y orales. Un lugar destacado, le otorgan a las pruebas trimestrales que se aplican al cierre de cada período en que se divide el año escolar; son instancias evaluativas instituidas oficialmente. En los hechos, se plantea a la evaluación como un momento de aplicación de un instrumento escrito e individual que los/as alumnos/as deben resolver en una temporalidad acotada (la misma duración que posee el módulo o clase de la asignatura que se está indagando) y siempre, administrado en presencia del profesor responsable.

Hay poco reconocimiento de la evaluación que se produce todos los días en el salón de clase y que permite orientar el avance de cada estudiante. Los/as maestros/as parecen no visualizar como evaluaciones, aquellas que ocurren por fuera de lo instituido oficialmente y reconocido socialmente (entre otras, las evaluaciones que realizan los estudiantes de sus propios desempeños, de las de sus pares o de la propuesta pedagógica del/la docente, las valoraciones que hacen los padres u otros miembros de la comunidad escolar, etc.).

La evaluación en las escuelas estatales de la Provincia de San Luis –cualquiera sea el trayecto que se analice- está referida casi exclusivamente a los aprendizajes que logran los/as alumnos/as, más particularmente, al dominio que ellos/as poseen sobre los contenidos conceptuales enseñado.

¿Cómo evalúan los/as docentes que se desempeñan en las escuelas que nacieron no graduadas?

Ellos también evalúan casi exclusivamente los aprendizajes. Hay una búsqueda para detectar el grado de apropiación que posee cada estudiante de los contenidos conceptuales, pero a la vez, se indagan algunos procedimientos y actitudes. Se rescata la intencionalidad de trabajar por capacidades aunque no se detectan acuerdos institucionales al respecto; se pueden identificar algunos esfuerzos en esa línea y el desarrollo histórico de ciertas capacidades complejas, en los tramos finales de la educación primaria.

Debe destacarse la evaluación en proceso, planteada como parte indisoluble de la enseñanza –sin solución de continuidad con la misma-, aunque sus registros no asuman la sistematización adecuada. Se entiende a la evaluación como práctica cotidiana.

El trabajo frecuente en pequeños equipos desarrollado por los profesores hace que los instrumentos diseñados sean –por lo general- un producto de debates grupales.

Se trata de instituciones escolares que poseen una propuesta pedagógica claramente centrada en el/la alumno/a, el ritmo de construcción de los aprendizajes es una preocupación que se divisa también en la evaluación, aunque no se generan dispositivos alternativos de aplicación simultánea, se trabaja en general con una única propuesta que ofrece diferentes grados de dificultad.

Los principios democráticos y participativos que impregnan este proyecto –y que son más nítidos en aquella escuela que continúa con el mismo- dan origen a un aprendizaje dinámico, con debates abiertos, invitaciones a la búsqueda y construcción activa del saber a partir de la consulta en diversa fuentes, pero no se ven reflejados a la



hora de la evaluación. El lugar de los/as alumnos/as se reduce al de "destinatarios", sin implicación efectiva en el proceso evaluador, aunque existen algunas excepciones –casos puntuales– de maestros y maestras que otorgan a la fase de devolución un espacio importante para reconstruir las producciones elaboradas.

A modo de reflexión final: la configuración de concepciones evaluativas en ambos escenarios

Se observan coincidencias y diferencias en los modos que tienen los/as docentes de concebir y hacer evaluación, tanto en escuelas estatales comunes (EEC), como en las que nacieron no graduada (ENG).

En ambos escenarios, hablar de evaluación es referirse a evaluación de aprendizajes. Se desdibujan para estos profesores/as "otras" valoraciones que ocurren en el ámbito de la institución y del aula. La autoevaluación es un proceso muy poco presente en sus relatos y en los hechos.

Los profesores de EEC que se dedican a la educación primaria tienden a vincular la evaluación con el control, la verificación, la medición y la comprobación de lo aprendido. Se resalta la función sumativa de la misma y la focalización de los resultados alcanzados por los/as alumnos/as.

Los maestros de ENG en cambio, relacionan insistentemente este fenómeno con los procesos de aprendizaje, su mejora y la toma de decisiones sobre la enseñanza futura. Aun cuando algunos de ellos siguen focalizando en los resultados, surge con fuerza el propósito de revisión con que se evalúa –resaltando así la función formativa–, subrayándose con frecuencia la interacción sostenida e indispensable que existe entre la evaluación y el aprendizaje.

Otra diferencia se establece con relación a la definición de la *mejor evaluación*. La mayoría de los docentes de las EEC delinean una interesante imagen que no coincide con el concepto que poseen, ni con las prácticas que desarrollan



CONEXIÓN
Acrílico sobre tela
70X90

(se refieren a la evaluación ideal como proceso, mejora y aprendizaje). A su vez, los maestros de ENG construyen una representación que es consistente con sus propias definiciones del fenómeno que nos ocupa (en tanto la evaluación es entendida como aprendizaje), aunque guarda distancia con la acción que desarrollan en este campo. Cabe resaltar además, que en este escenario varios docentes subrayan la dimensión ética de la evaluación.

Cuando se analizan las prácticas de los profesores de EEC, con frecuencia, se advierte la bre-



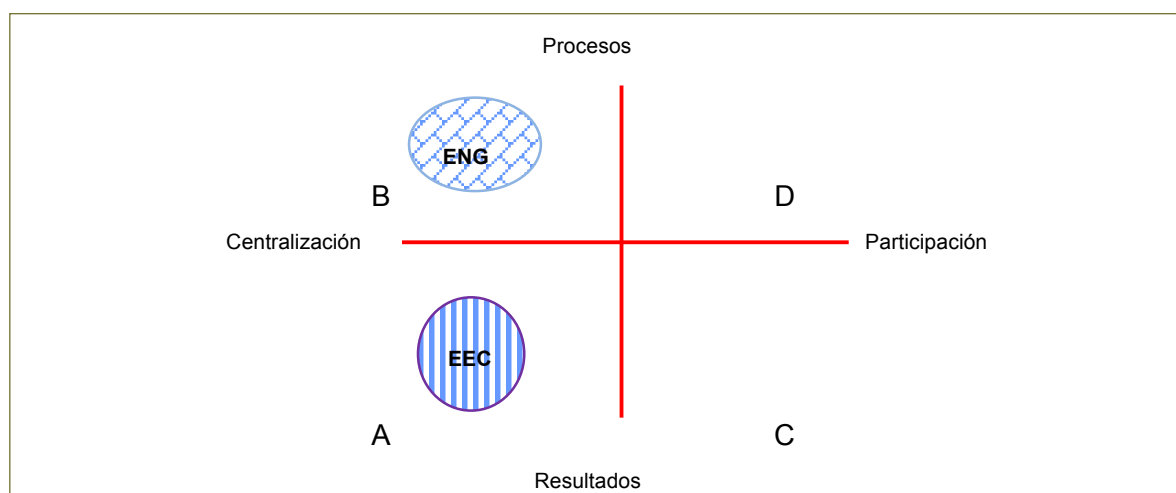
cha que existe entre la evaluación que se hace en la sala de clase y aquella imagen ideal enunciada. La acción privilegia los resultados, concentra la preocupación en torno al diseño de instrumentos, su administración y calificación.

Las prácticas evaluativas desplegadas en las ENG intentan un acercamiento al ideal definido, no obstante, aún no han logrado generar un regis-

tro ordenado y sostenido en el tiempo, capaz de sistematizar las evidencias del proceso que están indagando.

Es posible recuperar los ejes de análisis enunciados en la Figura 1 y a partir de ellos, delimitar los focos de tendencias que emergen en cada grupo considerado (Figura 2).

Figura 2. Concepciones evaluativas predominantes en los docentes indagados



Fuente: Autora

La tendencia más marcada en docentes de escuelas estatales (EEC) ubica su centro en la primera región A, en su vértice externo. La historia de la evaluación educativa estrechamente ligada a la del currículo, identifica el significativo impacto del modelo conductista en el quehacer evaluador del colectivo docente, que aún muestra sus resabios en este grupo. La preocupación por la verificación de los resultados –alentada por las políticas educativas imperantes– pervive como búsqueda central de numerosas culturas escolares. En ese sentido, los exámenes y la acreditación, sustituyen, distorsionan y reducen el significado de la evaluación. El riesgo que existe en este contexto es dejar de entender la evaluación como subsistema del proceso de aprendizaje, para convertirla en un fin en sí misma.

El posicionamiento más representativo de los docentes que trabajan en escuelas que fueron creadas como no graduadas (ENG) se emplaza en la región B del gráfico. Atendiendo los enunciados de Domínguez Fernández (2000), puede afirmarse que este colectivo profesoral se encuentra enmarcado entre dos concepciones de evaluación educativa: la cognitivista y la humanista. La prioridad otorgada a los procesos –sean estos mentales o actitudinales–, la atención a las diferencias y a los ritmos de aprendizajes particulares, la valoración del esfuerzo de quien es evaluado, son algunas características de este grupo.

Cabe destacar que ambos colectivos comparten un rasgo común: el evaluado/a (estudiante) no toma parte activa en el proceso indagador. Tanto en los discursos como en las prácticas,

los/as profesores/as se constituyen en exclusivos evaluadores de la acción educativa. Las regiones que representan colaboración, acuerdo, negociación, democratización (regiones C y D), cobijan solo individualidades, casos específicos, pero no han logrado albergar todavía los modos habituales de pensar y hacer evaluación de los/as profesores/as de esta provincia.

Los/as docentes de ENG han sido capaces de instalar y desarrollar proyectos innovadores, fortaleciendo especialmente la propuesta de enseñanza. Un estilo creativo, abierto, participativo, impregna las didácticas vigentes. Sin embargo, cuando se trata de evaluación la hegemonía la sigue asumiendo el/la docente, quien no ha podido aún descubrir el sentido que tiene involucrar activamente al/la evaluado/a en este proceso. La autorregulación del/la estudiante es una deuda pendiente en estas instituciones y también en las escuelas estatales comunes. Es necesario avanzar en el involucramiento progresivo del sujeto en formación para hacerlo autor/a responsable de sus aprendizajes. Para lograrlo, el aporte de la evaluación resulta decisivo. Se

trata de caminar hacia una evaluación entendida como un proceso de diálogo entre los participantes (Macchiarola, 2012), donde cada uno logre asumir su "lugar", desplegando un intercambio fundamentado y respetuoso.

En ambos escenarios se ha debatido muy poco sobre el sentido de la evaluación. No se ha podido construir, todavía, una praxis evaluadora que ponga en duda las propias prácticas, las enuncie, contraste, comparta y articule la teoría con la acción generando desde el ámbito institucional, nuevas significaciones para este fenómeno que sigue siendo tan decisivo para la educación. Mientras la evaluación no se democratice, resulta difícil pensar en la formación de sujetos participativos, responsables y justos.

En este sentido, se presenta como desafío inmediato generar y "favorecer espacios de reflexión profesional en las instituciones para trabajar la cultura de la evaluación en ellas, así como para develar las creencias, las racionalidades y las concepciones de los profesores en relación con sus prácticas de enseñanza y evaluación" (Katzkovicz, 2010: 123-124).

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Camillioni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkovicz, R. & Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Domínguez Fernández, G. (2000) *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires: Fundec.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva A. & Toranzos, L. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Katzkovicz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En Rebeca Anijovich (Ed.). *Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Macchiarola, V. (2012). Hacia una evaluación participativa para instituciones en democracia. En Z. Perassi (Comp.), *La evaluación y la planificación en educación. Algunas complejidades*. *Revista Alternativas Espacio Pedagógico*, Año 17 N° 66/67.
- Melamed, A. (2007). Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas. En *Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para nueva educación II*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Perassi, Z. (Coord.) (2011). *El desafío de evaluar un programa educativo. La experiencia de PROMSE en una provincia argentina*. Buenos Aires: Miño & Dávila. Colección: Educación, crítica & debate.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

