

CUADERNILLO N° 7 (PARTE I)

El proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular: la evaluación (Parte I)

OBJETIVOS del Taller

- Analizar la evaluación como un proceso permanente que genera la comprensión y mejoramiento de las prácticas institucionales y áulicas.
- Orientar la búsqueda de criterios consensuados en la implementación de las prácticas evaluativas.
- Articular las propuestas de enseñanza y aprendizaje, con las diferentes instancias de evaluación.

INDICE DE LAS TEMÁTICAS PROPUESTAS

- Introducción.
- La evaluación: una herramienta para conocer, comunicar y modificar prácticas educativas.
- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos: su relación con las propuestas de enseñanza.
- La evaluación: una práctica que discrimina o incluye: diferentes dimensiones de análisis.

a) INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye una práctica compleja que problematiza de manera permanente el funcionamiento institucional. Es quizás, una de las acciones pedagógicas más conflictivas, por el fuerte impacto social y psicológico que sus diferentes formas de instrumentación produce en los sujetos involucrados.

Evaluar no es una acción que se desarrolle de manera esporádica por los docentes o por la escuela, sino que es una práctica que está presente en toda la vida institucional.

Teniendo en cuenta estas consideraciones cabe aclarar que esta temática no se puede tratar en toda su extensión desde estos Cuadernillos, por lo cual se hace indispensable realizar una selección de algunos aspectos relevantes.

En función de la complejidad del tema en cuestión, organizaremos su desarrollo en dos Talleres. En este Cuadernillo realizaremos un breve análisis a modo de encuadre general, que opere como marco de referencia para contextualizar las prácticas evaluativas. En función de la importancia que adquiere la evaluación de los aprendizajes, consideramos necesario partir de una mirada reflexiva sobre la misma, estableciendo su relación con los procesos de enseñanza.

En el próximo Cuadernillo, centraremos la atención en otra instancia de la evaluación: la Evaluación Institucional, con el objetivo de ofrecer elementos para el análisis del funcionamiento escolar.

Para ingresar al análisis de la evaluación, nos parece oportuno partir de una metáfora utilizada por Santos Guerra (Santos Guerra, M.A.: "Como en un espejo. Evaluación cualitativa de los centros escolares". Magisterio del Río de la Plata) que se refiere a ella como un "espejo" que devuelve su imagen a quién en él se mira. El texto dice:

"...de la comprensión que suscita la imagen, nacerá la decisión de recomponer el gesto, limpiar la cara o realizar una operación más compleja. El espejo ha de estar limpio y bien colocado. No ha de distorsionar la imagen como lo hacen los espejos cóncavos o convexos."

Y continúa *"...mantener el espejo ante la realidad, situarlo de forma que pueda recibir una imagen fiel, limpiarlo de impurezas que dificulten la visión, recibir las sugerencias de quienes en él se miran: he aquí la tarea de los evaluadores"*, y la tarea de la evaluación.

El significado de esta metáfora está centrado en la función de la evaluación como acción que posibilita el análisis de la realidad educativa, para que a partir de la misma se implementen los ajustes o modificaciones que se consideren necesarios.

En este sentido, la práctica de la evaluación adquiere una dimensión integral, ampliando su acción a todas las experiencias que ocurren en el contexto institucional.

Al respecto, Bertoni expresa: *"...todo proceso de evaluación pone en evidencia múltiples aspectos, relacionados con las características y procesos de la institución educativa, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas curriculares y editoriales, las particularidades de los docentes y de los alumnos, etc..."* (Bertoni, A. y otras: "Evaluación: nuevos significados para una práctica completa". Ed. Kapeluzs. Bs. As. 1996).

La evaluación es, por lo tanto, una actividad que proporciona información relevante sobre el funcionamiento institucional y que cumple una función orientadora de las decisiones que se toman cotidianamente. En este sentido, es oportuno aclarar que la evaluación no queda circunscripta al Sistema Educativo exclusivamente. Toda institución necesita para mejorar su funcionamiento, una mirada reflexiva sobre sí misma, lo que le posibilita una retroalimentación permanente, teniendo en cuenta no sólo los resultados, sino además las condiciones previas y actuales del momento en que se realiza la acción.

La evaluación de las prácticas educativas de manera integral, favorece los procesos de revisión y mejoramiento de las actividades de la institución, así como también el logro de un mayor nivel de profesionalización docente, que revierte en un mejoramiento de los aprendizajes.

Si bien la evaluación supone un espacio complejo y en continuo debate, podemos considerarla como un proceso en el cual intervienen todos los actores implicados en la vida escolar, a punto tal que podemos decir que la evaluación impregna todas las acciones educativas.

b) LA EVALUACIÓN: UNA HERRAMIENTA PARA CONOCER, COMUNICAR Y MODIFICAR PRÁCTICAS EDUCATIVAS

¿Para qué evaluamos?, ¿cuál es el sentido y valor que le atribuimos a esta práctica compleja y controvertida?

La respuesta lógica que nos daríamos a estos interrogantes es que evaluamos con la intención de saber si los alumnos aprendieron los contenidos escolares, pero además lo hacemos con la finalidad de comunicar los resultados a los sujetos evaluados, formando parte de su proceso de aprendizaje. Por último, explícita o implícitamente utilizamos esta información para cuestionarnos sobre la marcha del proceso educativo.

En este sentido, la evaluación ofrece la **lectura** de una determinada realidad, en un determinado momento, y en determinadas condiciones. Podemos afirmar que la evaluación está condicionada y a la vez condiciona la vida institucional. Profundizar en su análisis significa comenzar a explicar la práctica pedagógica que se desarrolla en la escuela.

Como ya dijimos, si bien, desde un enfoque integral es una actividad que compromete a todos los aspectos del ámbito institucional, el peso más significativo está puesto en la función de la evaluación como verificación de los aprendizajes escolares de los alumnos. Los estudios e investigaciones referidos a la evaluación de los alumnos, son mucho más amplios y enriquecedores que los existentes en relación a otros aspectos que intervienen en la enseñanza, tales como: evaluación de proyectos, evaluación del desempeño docente, evaluación de los materiales curriculares, etc.

Es importante destacar que todas las actividades que se realizan en la escuela son potencialmente evaluables.

Gimeno Sacristán dice al respecto:

“...la evaluación tiende a entenderse como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos...”

Podemos extraer de la cita, tres aspectos esenciales:

- proporciona información
- emite un juicio de valor con relación a la misma
- ayuda en la toma de decisiones

La idea misma de la evaluación incluye la **valoración**, es decir que se emite una opinión sobre su resultado con relación a ciertos criterios u objetivos planteados previamente. En el caso de la evaluación de los aprendizajes, al juicio de valor generalmente se lo expresa a través de una calificación, nota o concepto, lo cual simplifica el sentido amplio de la evaluación como proceso integral y comprensivo referido al desempeño del alumno.

¿Cómo se configura la práctica evaluativa?

Se implementa siguiendo cierta lógica, que si bien en su ejecución no es tan lineal, generalmente se concreta a través de una serie de etapas.

Al respecto, el texto de Bertoni, se refiere a esta secuencia de la siguiente manera:

*“ - el **relevamiento de la información** a través de diversos procedimientos...*

*- el **análisis de los datos** según marcos de referencia que orientan la lectura de éstos,*

*- la **producción de conclusiones**, en algunos casos expresadas en juicios de valor, que traduce el análisis en proposiciones sobre el “objeto” evaluado, o , en otros casos, la producción de datos cuantitativos, “cifrados”, que demuestran algún otro aspecto de dicho objeto,*

*- la **comunicación a los actores** involucrados en el proceso evaluativo o la divulgación a otros de las conclusiones elaboradas,*

*-...la **toma de decisiones** para intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo.”*

El texto citado caracteriza a la evaluación como una actividad de **comunicación** en el sentido de que implica básicamente producir un conocimiento y transmitirlo a los diferentes actores involucrados en la misma.

En este sentido, la comunicación sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos es un derecho de la familia y una obligación de las escuelas. Lo importante es atender a la forma y naturaleza que adquiere esa comunicación y la circulación de esta información, no depositándola exclusivamente en las calificaciones.

¿Cómo se comunica esta información?

Es necesario acordar **criterios** para llevar a cabo la misma en función de los objetivos y destinatarios. El PCI es el ámbito para establecer los mismos. En relación a ello podemos decir que:

- los alumnos deben conocer en qué momento del proceso están, cuáles son sus logros, sus dificultades para alcanzar los objetivos planteados,

- los padres deben contar con información veraz y orientaciones clara para comprender el proceso de aprendizaje de sus hijos y brindarles el apoyo necesario,

- los otros docentes necesitan tener una caracterización de los alumnos para dar continuidad a la historia escolar de los mismos en la institución.

¿Cuáles serían estos criterios básicos?

Los criterios tendrán que ver con aspectos tales como:

- el de la promoción de los alumnos,

- la pautas a asumir con aquéllos que no han alcanzado los objetivos previstos,

- la continuidad de ellos en el ciclo siguiente, entre otros.

c) LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS: SU RELACIÓN CON LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

La evaluación de los aprendizajes escolares constituye una práctica pedagógica altamente institucionalizada. Por ello es necesario reflexionar sobre:

¿para qué se evalúan los aprendizajes de los alumnos?.

En general nuestras respuestas se orientan a considerar que evaluamos para:

- proporcionar informaciones o datos que den lugar a diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, y
- certificar y acreditar conocimientos, como requerimiento social que permite la promoción y movilidad de los alumnos en el sistema educativo.

Evidentemente una de las funciones irrenunciables de la evaluación es la de verificar los aprendizajes de los alumnos; pero, ¿qué se verifica?, ¿con qué objetivo?.

Si un docente, por ejemplo, revisa una tarea, interroga a los alumnos, aplica una prueba, y no obtiene los resultados satisfactorios y esperados:

¿Qué actitud asume? ¿cómo analiza las causas de esta situación?, ¿reflexiona sobre las actividades propuestas?, ¿se replantea que tal vez las estrategias de enseñanza no fueron adecuadas? o por el contrario, ¿se limita a culpabilizar a los alumnos, al medio socio-cultural, a la despreocupación de sus padres?.

Si se limita a la segunda opción, además de estar engañándose a sí mismo, el docente está desaprovechando el potencial didáctico que tiene la evaluación, porque como dice Sacristán, es el momento de :

“...buscar datos que ayuden a decidir si la estrategia metodológica desarrollada es adecuada o no, o en que medida lo es, para guiar un proceso de enseñanza que encauce, provoque y configure un proceso de aprendizaje.”

De modo que la verificación de los aprendizajes de los alumnos debe ir inseparablemente unida a la **validación de la acción docente**.

En otras palabras, Susana Celman plantea:

“Si el docente logra centrar su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los alumnos han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso.” (Celman, S.: “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?

Es importante relacionar e integrar las propuestas de enseñanza con las prácticas evaluativas. Cuando a través de la metodología implementada se logra que los alumnos desarrollen procesos de apropiación de conocimientos significativos, resulta incoherente recurrir a un sistema de evaluación en que sólo se solicita la repetición mecánica de la información. Del mismo modo ocurre cuando se desarrollan estrategias de trabajo grupales en el aula y se plantea evaluar de manera exclusivamente individual.

La práctica pedagógica se fragmenta al utilizar enfoques diferentes al interior del propio proceso educativo. Recordemos que la evaluación debe ser un espacio de reflexión que dé lugar a la producción de conocimientos.

Es importante recordar que esta producción de conocimientos va acompañada de una **acreditación** que responde a una lógica institucional, proceso por el cual se asigna una calificación que certifica esos conocimientos. La misma cumple una función social, institucional y personal. A través de ella, se evalúa o devalúa a los alumnos. De alguna manera podríamos decir que los esfuerzos de ellos se concretizan en una calificación y es difícil lograr que la asignación de una nota refleje la complejidad del proceso de aprendizaje.

Al respecto Díaz Barriga reafirma lo expresado: *“... la nota soy yo, por lo tanto una mala nota significa lo poco que valgo, o una buena calificación refleja lo mucho que soy”*.

De allí la importancia de aclarar los requisitos y las tareas que serán necesarias para lograr la acreditación.

Otra cuestión importante, vinculada a la concepción que el docente tiene de la evaluación, es analizar cómo ante situaciones en que los alumnos no resuelven las actividades planteadas en el aula o las propuestas de tarea extraescolar, se recurre a acciones sancionadoras como la de tomarle una prueba. Se constituye nuevamente en una manera de concebir a la evaluación como un “castigo”, desvirtuando totalmente el sentido de la evaluación como práctica pedagógica comprensiva del proceso de aprendizaje.

En los **Diseños Curriculares Jurisdiccionales** se hace referencia a este tema cuando expresan:

“...surge de la verificación sistemática y periódica del logro de los aprendizajes estipulados para una etapa determinada. Se relaciona con la constatación de los cambios en diferentes aspectos del comportamiento de los alumnos. La verificación de dichos cambios y aprendizajes constituye un proceso que va más allá de instancias puntuales. Cobra importancia entonces el diseño de las actividades evaluativas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Asimismo, otro aspecto a analizar es el concepto de **objetividad** asociada a los juicios de evaluación. Si bien la objetividad supone la distancia del objeto en el acto de conocimiento, en el marco de la acción educativa sólo desde lo subjetivo se puede conocer al otro, es decir se conoce al alumno desde una relación que se establece con el docente. Se pueden objetivar ciertas apreciaciones, pero el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje del alumno lleva al docente a involucrarse subjetivamente con el mismo. En este sentido resulta ingenuo el planteo de quienes dicen que para garantizar una objetividad al clasificar no hay que ver el nombre del alumno. La objetividad positivista es una ilusión imposible (Sacristán 1994). (Otro es el sentido que se le atribuye a las evaluaciones externas, cuyo objetivo es obtener información a nivel nacional, para la toma de decisiones en las Políticas Educativas. Tal es el objetivo del ONE).

Desde una perspectiva constructivista, consideramos que saber quién realizó una actividad ayuda al docente a saber con quién está interactuando, a recordar que tipo

de búsquedas, problemas, procesos siguió cada alumno. La lectura de las producciones de los alumnos no debe hacer caso omiso de las diferencias individuales, por el contrario, es a partir de las mismas que se las debe evaluar. De esta manera, la información que nos aporta la evaluación posibilita reorientar y mejorar los aprendizajes, atendiendo a las características de los procesos que intervienen en ellos.

d) LA EVALUACIÓN: UNA PRÁCTICA QUE DISCRIMINA O INCLUYE. DIFERENTES DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Para acercarnos a una comprensión más amplia del proceso evaluativo, focalizaremos su análisis en diferentes dimensiones, interdependientes entre sí que las caracterizaremos como: la dimensión social, psicológica, pedagógica, ideológica y técnica, subyaciendo a todas ellas una posición ética que ésta presente en toda práctica educativa. (Estas dimensiones están tomadas del texto de Sanjurjo, L.Vera,T.: "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior".Ed. Homo Sapiens. Rosario.1994).

¿Qué entendemos por la dimensión social de la evaluación?

Alude fundamentalmente al impacto que sus resultados *producen en el contexto social*. Pensemos: ¿cuál es la situación social en que quedan los alumnos que no logran superar con éxito la evaluación, lo que puede derivar en un abandono de la escuela?. ¿Qué representación social se tiene de un alumno que deja sus estudios?. La escuela es la institución que acredita los saberes que un sujeto debe adquirir para ingresar activamente en el espacio social, por lo tanto, su fracaso escolar, lleva aparejado su fracaso en el mundo social y productivo. En este sentido, la escuela, a través de la evaluación y acreditación de los alumnos, cumple una función seleccionadora.

Si graficamos en una pirámide los datos que se observan sobre la permanencia de los alumnos en el Sistema Educativo, en la base ubicamos el ingreso al nivel primario y en el vértice el egreso del nivel superior.

La función selectiva de la escuela a través de la evaluación, se patentiza en los elevados porcentajes de desgranamiento escolar. Cabe aclarar que si bien son muchas las investigaciones que analizan la incidencia de factores socio-económicos en la deserción, es menester dimensionar las características que asumen ciertas prácticas educativas para favorecer fracasos escolares.

Este poder selectivo es evidente en los niveles más altos del Sistema Educativo. Al respecto dice Gimeno Sacristán:

“La democratización del acceso a la escolaridad básica hace de la enseñanza una oportunidad para todos, sea cual sea su circunstancia personal y su origen social. Cuando se practica la evaluación con tintes selectivos y jerarquizadores es una práctica antisocial, pues no se trata de elegir a los mejores por sus logros, o a quienes valen y quienes no, sino de proporcionar oportunidades para que todos adquieran la cultura básica y lleguen al final. Así se explica la aparición de la idea de

que la evaluación, si es comparación con algo o con alguien, debe ser la del sujeto consigo mismo.”

En sus primeras experiencias, la evaluación fue utilizada como un instrumento de selección para el ingreso a una determinada actividad: funcionarios, obreros, empleados. Cuando la misma ingresa como práctica al Sistema Educativo lo hace cumpliendo esta función, con el objetivo de certificación de los aprendizajes. Los conceptos de rendimiento escolar y control ligados a la evaluación, tienen un significado “fabril” en el sentido de medir lo que rinde un trabajador, en un tiempo determinado y en función de un programa previsto.

Esta conceptualización se trasladó a la escuela sin redefinirla y esto orientó las acciones educativas en una dirección que llegó a tergiversar los principios básicos del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

¿Qué entendemos por la dimensión psicológica de la evaluación?

Cuando la evaluación se transforma en una práctica clasificatoria, la asignación de puntajes ubica a los alumnos en una escala jerárquica: “los malos, los buenos, los regulares”, donde se le adjudica un valor no sólo a la producción de los alumnos, sino también a ellos mismos como personas. Esta forma de etiquetar, incide en la autoestima generando actitudes de valoración o desvalorización, cuyo impacto en los aprendizajes dentro y fuera del ámbito escolar es muy significativo.

La experiencia docente, lo que podemos considerar como el conocimiento práctico que cada uno generó desde sus espacios de trabajo, nos ha demostrado que cuando a un alumno se lo “etiqueta” de una determinada manera: “el rebelde”, “el estudioso”, “el flojo”, el mismo termina respondiendo al rótulo con el cual se lo identificó. Es importante señalar esta acción, ya que sabemos muy bien cómo la representación que se genera con relación al alumno es determinante para su desempeño escolar. Si manifestamos una actitud positiva y de estímulo hacia nuestros alumnos, éstos mejorarán sus experiencias de aprendizaje, por el contrario si no confiamos en que avancen, con seguridad no lo harán. Este proceso continúa además en el ámbito familiar, donde esas mismas representaciones son fortalecidas.

En relación a esta problemática, Perrenoud expresa:

“...las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum”. (Perrenoud, P.: “La construcción del éxito y el fracaso escolar”. Morata. Madrid. 1990).

Es importante destacar los conceptos vertidos por el autor al considerar el espacio escolar como potenciador de jerarquías entre los alumnos, con la consecuente trascendencia social y personal que las mismas producen.

Si bien esta práctica clasificatoria y jerarquizante no se originó en la escuela, ésta ha demostrado una gran capacidad para legitimarla.

¿Qué entendemos por la dimensión pedagógica de la evaluación?

La palabra evaluación en el ámbito escolar está casi homologada a la idea de acreditación (certificación de los aprendizajes), lo que lleva a que en el aula se cruce con la idea de nota, de clasificación. En este sentido en el discurso pedagógico adquiere una connotación fuerte, así como desde el control y el poder del docente.

La práctica de la evaluación ejerce una importancia sustantiva en las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, entre docentes entre sí, entre los docentes con los padres y equipos de gestión, es decir tiñe para decirlo de alguna manera, las interacciones entre los actores implicados en la escuela. Por eso sostenemos que es una práctica pedagógica conflictiva. A nivel del currículum oculto es donde se presenta con mayor fuerza la problemática de la evaluación en alguno de sus aspectos, tales como: el alumno estudia y realiza sus actividades en función de la evaluación, y el docente la utiliza como espacio de poder y prestigio. En muchas oportunidades, el docente hace uso de la evaluación para controlar la disciplina, con lo que tergiversa totalmente el lugar de la evaluación en el proceso educativo. Recordemos algunas prácticas que se han rutinizado, con carácter punitivo como el uso frecuente en la fórmula en tono de amenaza: “saquen una hoja”. Cuando la evaluación adquiere este peso coercitivo y determinante en la relación educativa, se pierde el verdadero placer de enseñar y aprender.

Al respecto, Edith Litwin dice:

“...el problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia. Pero dicha importancia fue adquirida como resultado de una patología: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación ,transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (...) En las prácticas de enseñanza la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender.” (Litwin,E. y otros: “La evaluación de loa aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Piados. Bs. As. 1998).

La educación no se modifica por la rigurosidad del sistema de evaluación, sino por los cambios en las propuestas de enseñanza.

Es importante plantearse claramente la función pedagógica que le asignamos a la evaluación, para ello es necesario partir de preguntarnos: para qué, qué y cómo evaluamos.

Si discutimos, consensuamos, reflexionamos sobre estos interrogantes, es posible que la evaluación adquiera una dimensión diferente en el contexto escolar y se constituya en una práctica que orienta y favorece los aprendizajes escolares.

¿Qué entendemos por la dimensión ideológica de la evaluación?

El considerar a las capacidades innatas o la procedencia socio-cultural de los alumnos como justificadora de las diferencias entre los individuos, orienta abiertamente la emisión de juicios de valor con relación a los resultados del proceso

evaluativo. Podemos reconocer como en muchas situaciones se generan representaciones sobre los alumnos con expresiones tales como : “los que son flojos”, los que por “más que se esfuercen no van a llegar a mejores resultados”, aquellos a los que “ no se les puede exigir más porque no dan”, etc. Este tipo de “rótulos”, como dijimos, dan muestra de un posicionamiento donde subyace la idea de que una predisposición determinista que opera como jerarquizadora de los sujetos en el contexto social.

Desde este enfoque, no se tiene en cuenta que los alumnos desarrollan un aprendizaje más o menos eficiente, según cuales hayan sido sus experiencias previas con relación a una cultura más cercana a la cultura escolar.

Esta creencia de que los individuos llegan a la escuela con capacidades predeterminadas para obtener diferentes resultados en los aprendizajes escolares, tiene una fuerza ideológica tal que, como ya fue analizada en la dimensión social, rotula o marca de manera anticipada el desempeño de los alumnos en su vida escolar.

Muy diferente resultará considerar que las diversas competencias dependen también de las experiencias previas de los sujetos, de las interacciones sociales que tuvieron los alumnos en sus contextos de pertenencia, y que la adquisición de nuevos saberes les posibilitará ampliar sus marcos referenciales. En este sentido, los procesos evaluativos deben tener en cuenta la diferencia en los puntos de partida de los alumnos, sus propios procesos, las aptitudes hacia el desempeño en determinadas actividades mas que en otras, etc. Por eso es importante no generalizar el desempeño de los alumnos en función de los resultados en ciertos campos disciplinares, dejando de lado una mirada más integradora donde se lo valore de manera más global. Estas dificultades aparecen con más claridad en el nivel medio, donde un alumno puede obtener buenas evaluaciones en algunas asignaturas y no mantener el mismo perfil en otras.

Resumiendo, la concepción que el docente asuma con relación a las producciones de los alumnos, tiene una influencia decisiva a la hora de valorar sus aprendizajes.

Al respecto dice Parcerisa, A.:

"La evaluación al igual que la educación, nunca es algo neutral, ni puede serlo".

Siempre hay un componente filosófico y ético que la atraviesa de manera permanente y da significado a todas las decisiones se toman en torno a ella.

¿Qué entendemos por la dimensión técnica de la evaluación?

Refiere básicamente al tipo de estrategias que utilizamos en el proceso de evaluación. Consideramos que el docente permanentemente está evaluando. Con esto queremos decir que las diferentes acciones que se realizan en la escuela son observadas, analizadas, pensadas. Por ejemplo, cuando se finaliza una actividad desarrollada en clase y previamente planificada, es probable que el docente se formule ciertas preguntas tales como: ¿los alumnos trabajaron bien?, ¿estuvieron motivados?, ¿los recursos utilizados fueron los adecuados?. En este caso, está realizando una **evaluación informal**, no sistemática, ni planificada. Este tipo de

evaluaciones tienen un gran valor porque focalizan en un análisis de la acción reciente, pero pueden desaprovecharse datos importantes al no ser sistematizada.

Cuando la evaluación es planificada, y responde a una intencionalidad explícita, estamos hablando de una **evaluación formal**. Esta se ejecuta a través de instrumentos que se seleccionan con determinados objetivos educativos.

En las otras dimensiones ya analizadas, el peso más representativo está puesto en el **para qué y el qué** de la evaluación. En esta dimensión el punto de análisis es el **cómo** evaluar a partir de la utilización de instrumentos que nos brinden información sobre aquellos aspectos que queremos evaluar.

La elección de las técnicas o instrumentos de evaluación dependen no sólo de lo que se quiere evaluar, sino también de los propósitos que se persiguen. Así serán diferentes las características de un instrumento para evaluar matemática, historia, ciencias naturales, tecnología, artística, si el objetivo es acreditar aprendizajes u obtener información sobre el proceso de aprendizaje.

Las decisiones que se tomen con relación a las estrategias evaluativas, competen al docente, que es quién planifica y desarrolla la propuesta pedagógica del aula. Consecuentemente, lo importante es elaborar instrumentos que, como ya lo venimos expresando, resulten coherentes con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Especificaremos brevemente las características que deben tener los instrumentos de evaluación para que resulten adecuados y comprensivos del proceso de aprendizaje.

Sintéticamente estos deben ser:

* **Abiertos:** que permitan evaluar procesos complejos, integrados, que generen en los alumnos reflexión, análisis, comparación, establecimiento de relaciones, etc. Una evaluación que le solicita al alumno un proceso de elaboración y análisis de un conocimiento, es mucho más abarcativa y amplia, que si se le demanda solamente la utilización de su memoria.

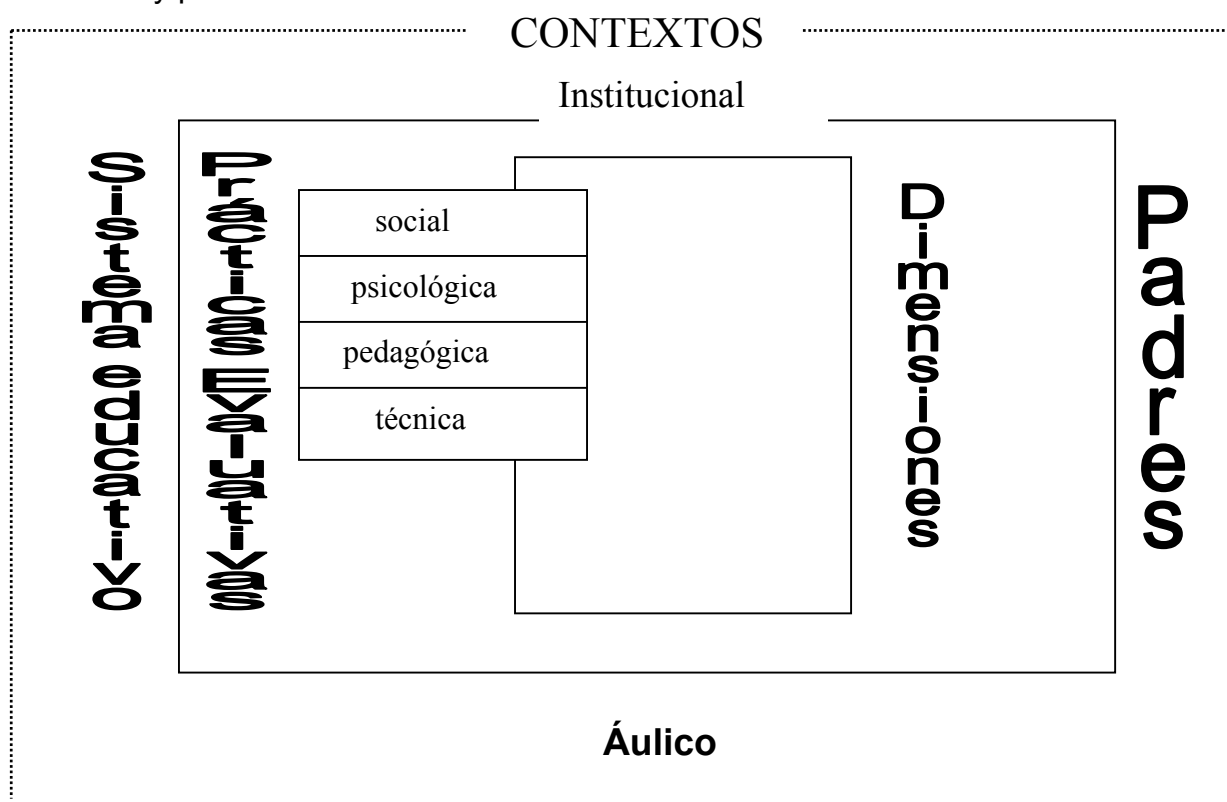
* **Flexibles:** que puedan ser adaptados a las situaciones concretas, y permitan el ingreso de aportes personales y creativos de los alumnos.

* **Dinámicos:** que sean modificados y elaborados para responder al sentido y función que se le asigna a la evaluación y que no sea utilizada de manera rígida y rutinaria.

* **Confiables:** que respondan a la intencionalidad de lo que se quiere evaluar. Es decir, si el objetivo es valorar el desempeño de los alumnos con relación a un procedimiento en particular (el uso de ciertas técnicas para indagar las características de ciertos materiales) se aplicarán instrumentos de tipo práctico, que posibilite al alumno ejecutar el procedimiento.

* **Coherencia:** que se relacionen y articulen con las actividades que los alumnos desarrollan durante sus procesos de aprendizaje. (Este aspecto ya fué trabajado en párrafos anteriores).

Cuando definimos el **para qué** y el **qué evaluar**, la decisión del **cómo** hacerlo, y consecuentemente la elección del tipo de instrumento se realiza sobre objetivos claros y pertinentes.



En SÍNTESIS

La temática de la evaluación, como ya lo expresamos, es de tal complejidad y amplitud, que resulta difícil abarcarla en su totalidad. Con este material, intentamos aportar algunos elementos que posibiliten “mirar” las prácticas evaluativas considerando sus diferentes dimensiones.

A modo de cierre volvemos a la metáfora del espejo, expresada por Santos Guerra, respecto a la evaluación:

“La finalidad última es mejorar esa realidad, esa imagen que se proyecta en el espejo y que constituye un servicio social que está presidido por los valores. No hay una imagen única, hay muchas imágenes. Se trata de que la que proyectan los más desfavorecidos no se vea menospreciada sino ayudada a mejorar, después de mirarse en el espejo.”

BIBLIOGRAFIA:

- Camilloni, A. y otras** : “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Ed. Paidós, Bs.As., 1998.
- Bertoni, A. y otras** : “ Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja”. Ed. Kapeluz, Bs. As., 1996.

Díaz Barriga, A. : “Docente y Programa : lo institucional y lo didáctico”. Ed. Aique, Bs. As., 1994.

Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. : “Comprender y transformar la enseñanza”. Ed. Morata, Madrid, 1994.

Parcerisa, A. : Decisiones sobre evaluación. Artículo en Cuadernos de Pedagogía No. 223, Madrid, 1994.

Perrenaud, Ph. : “La construcción del éxito y el fracaso escolar”. Ed. Morata, Madrid, 1990.

Sanjurjo, L., Vera, T.: “Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior” Ed. Homo Sapiens. Rosario 1994.

Santos Guerra, M.A.: “Como en un espejo” Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs.As. 1995

ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL TALLER

Objetivos:

- Reconocer al PEI y al PCI como espacios institucionales que posibilitan un trabajo compartido para generar propuestas de evaluación articuladas.
- Destacar la importancia de acordar criterios pedagógicos para trabajar la evaluación de los aprendizajes escolares.
- Reflexionar sobre las prácticas evaluativas como herramientas que posibilitan la retroalimentación de las prácticas de enseñanza.

Se sugiere continuar con la metodología de trabajo de las Jornadas anteriores.

Se propone responder las siguientes actividades :

Actividad No. 1

Cuáles son los principales acuerdos expresados en el PEI, en relación a la evaluación que revisarían y/o ampliarían, a partir del presente Taller.

Actividad No. 2

Analicen y comparen algunas evaluaciones aplicadas a los alumnos en diferentes disciplinas. Establezcan posibles relaciones que hay entre ellas con respecto al qué y cómo evaluar.

Actividad No. 3

Considerando que en una evaluación de seguimiento resulta un 70% de los alumnos reprobados:

- ¿qué lectura realizan de esta situación?,
- ¿qué cambios implementarían en sus propuestas de enseñanza, teniendo en cuenta las dimensiones analizadas en el presente material?

Actividad No. 4

Analicen de qué forma comunican los resultados de las evaluaciones a los distintos destinatarios. ¿Qué criterios utilizan?

Actividad No. 5

Al finalizar el presente Taller, intenten consensuar en su escuela una concepción de evaluación.