

**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Nº 2
LOCALIZACIÓN HUMAHUACA Y TILCARA**

INFORME DE INVESTIGACIÓN

**TITULO: “LAS REPRESENTACIONES QUE DOCENTES
Y ALUMNOS TIENEN SOBRE EVALUACIÓN”**

**Un estudio en el primer y segundo ciclo del Nivel
Primario de la Escuela Normal “República de Bolivia”**

Directora del Proyecto: Prof. Rosa Ida Contreras

Investigadoras: Prof. María Julia Moscoso

Prof. Sara Victoria Sánchez Fuentes

**Colaborador: Analista en Sistema Juan Manuel
Zamboni**

Humahuaca, Julio de 2009

INDICE

Portada	1
Índice	2
Título del escrito	3
Resumen	3
Palabras claves	3
Introducción	4
Desarrollo	5
<i>Cuando de recuerdos se trata desde la perspectiva de docentes y alumnos.</i>	5
<i>La relación docente alumno en el proceso de evaluación</i>	6
<i>Entre el discurso de los docentes y sus prácticas evaluativas</i>	9
<i>Acerca del concepto de evaluación: significados y sentidos</i>	10
<i>Acerca de los instrumentos de evaluación</i>	14
<i>Relación evaluación-poder</i>	18
Decisiones y propuestas superadoras	20
Apreciaciones finales	22
Evaluación de la propia evaluación	23
Bibliografía	24

TITULO DEL ESCRITO

“Las representaciones que docentes y alumnos tienen sobre evaluación”.
Un estudio en el primer y segundo ciclo del Nivel Primario de la Escuela
Normal “República de Bolivia”

RESUMEN

El objeto de investigación de este estudio son las representaciones que docentes y alumnos tienen sobre la evaluación. Ha sido de nuestro interés indagar, desde una perspectiva crítica, la dinámica de la evaluación, las condiciones en que se la presenta, los tipos de relaciones que se establecen entre los sujetos involucrados en el proceso de evaluación, las representaciones que construyen acerca del “otro” en dicho proceso.

Posicionarnos en una investigación socioantropológica nos permitió abordar una problemática socioeducativa recuperando el conocimiento de la cotidianeidad escolar, la importancia de trabajar con los conocimientos locales y contar con estrategias metodológicas intensivas que posibiliten entamar los aspectos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos.

El análisis de los datos nos permite asegurar que la evaluación casi siempre se ha centrado en los conocimientos adquiridos por los alumnos, prestando sólo atención a los resultados de la enseñanza y no a la dinámica y distintas fases de los procesos de aprendizaje; por ello, no es casual que sea el único – el alumno- evaluado.

La evaluación aparece como un instrumento de dominación que desvirtúa y empobrece sus funciones. Por más que los docentes no concedan importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador se ve obligado a afirmar esto por la fuerte demanda de la sociedad, apareciendo así el valor de control social asignado a la evaluación.

PALABRAS CLAVES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

EVALUACIÓN – REPRESENTACIONES – DOCENTES Y ALUMNOS.

INTRODUCCIÓN

El objeto de investigación de este estudio son las representaciones que docentes y alumnos tienen sobre la evaluación. Al respecto, el tema de la evaluación, se presenta como una temática que genera debate y discusión en los ámbitos académicos e institucionales y su vez provoca, en los sujetos, una serie de sensaciones diferentes: en unos; miedos, conflictos, resistencias, reclamos y en otros –los menos- gratificaciones.

Identificar los modos y los instrumentos de evaluación que se presentan en la clase y sobre todo indagar las representaciones que se ponen en juego en el discurso y en las prácticas evaluativas, en el contexto áulico, debe permitir al docente repensar la evaluación y a la vez brindarle una línea de trabajo que contribuya a mejorar su práctica.

Hemos definido como unidad de análisis las representaciones que docentes (12) y alumnos (60) tienen sobre la evaluación; y como unidad de estudio se ha seleccionado el primer y segundo ciclo del nivel primario de la Escuela Normal “República de Bolivia” de Humahuaca. Con respecto a los docentes, consideramos importante seleccionar sólo de las siguientes áreas curriculares: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las cuales responden epistemológicamente a distintos enfoques.

Desde lo metodológico, el presente trabajo de investigación se inscribe en la perspectiva del paradigma cualitativo dado que se basa en el interés por conocer aquellos aspectos de una problemática socioeducativa presente en el ámbito educativo y que incursiona en las relaciones que se establecen entre las personas, sus significaciones, expectativas e intereses. Se rescata así la importancia de “comprender los significados inmediatos y locales de las acciones desde el punto de vista de los actores” (Erickson, 1986) tomando los datos directos en sus expresiones concretas, siendo éstos analizados a partir de sus relaciones internas y de acuerdo con el significado propio dentro de su contexto y estructuras sociales locales.

Las observaciones de clases y las entrevistas; y el análisis de planificaciones y evaluaciones de los alumnos, permitió comprender los significados que los sujetos involucrados en el proceso de evaluación le dan a sus acciones y experiencias en un contexto específico como es el aula. La

entrevista y la observación posibilitó, en un primer momento, explorar acerca de los significados que sobre la evaluación, tienen docentes y alumnos; y detectar las discrepancias que suelen ocurrir entre el relato de las actividades o de las creencias que hacen las personas del grupo y sus conductas reales. Así este tipo de observación, utilizada en forma conjunta con la técnica de la entrevista y de las entrevistas grupales, permitió poner en duda y controlar la relación entre las palabras y los actos.

Consideramos relevante el trabajo de campo porque posibilitó no solo la observación y descripción sino también la interacción con los docentes y alumnos y comprender, en una organización compleja como es la escuela, y en un contexto específico como es el aula, el tipo de relaciones que se establecen entre ellos en el proceso de evaluación. El “campo” constituye el ámbito en el “que interactúan sujetos, se comparten significados y se explicitan múltiples prácticas sociales y simbólicas “ (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Sin embargo, es necesario destacar que los límites y alcances de este proceso de estudio estuvo condicionado por ciertas prácticas institucionales enraizadas: ausencia de una cultura evaluativa, la evaluación considerada como una actividad meramente burocrática y técnica, la evaluación únicamente centrada en los aprendizajes de los alumnos, entre otros.

DESARROLLO

- **Cuando de recuerdos se trata desde la perspectiva de docentes y alumnos.**

A los docentes de la institución se les solicitó, primero que reconstruyan en forma individual alguna situación de evaluación vivida durante su trayectoria como alumno de cualquier nivel, como docente o como padre/madre. Luego debían formar grupos donde debían comentar las experiencias relatadas, decidir por una de ellas para realizar la socialización de la experiencia elegida ante el colectivo.

La idea de la entrevista grupal surgió por la necesidad de rescatar las representaciones que han construido los docentes acerca de la evaluación, que significados le otorgan.

La mayoría de los docentes evocan la evaluación como una situación poco grata: “...fue angustiante, pasé por momentos de nerviosismo”;

“momentos antes de ingresar al “aula examinadora” me invadieron los nervios, me transpiraban las manos y sentía como pinchazos...” Las evaluaciones en el profesorado me causaban terror”; “el solo hecho de escuchar la palabra evaluación, me inhibía”.

Estas respuestas denotan indudablemente que la evaluación provoca una situación de tensión, de conflicto, de temor. Respecto a esto Perrenoud sostiene que “cuando se reviven los recuerdos escolares ciertos adultos asocian la evaluación a una experiencia gratificante... mientras que para otros evoca una serie de humillaciones”. Inclusive en su condición de adultos tienen la esperanza o el temor de revivir las mismas emociones a través de sus hijos, tal cual lo plantea una docente entrevistada *“la mala nota de mi hijo que consideré injusta, me hizo acordar una similar situación cuando yo era estudiante”.*

Perrenoud expresa que la evaluación es siempre una representación construida por alguien. Implica una valoración inscripta en la relación que une a evaluador y evaluados en el marco de organizaciones complejas incluidas en entornos sociales específicos. No es posible, según Perrenoud, considerar la evaluación sin tener en cuenta el conjunto de los vínculos que se establecen entre profesores y alumnos y, a través de ellos, entre los respectivos grupos de pertenencia. Por otra parte, reconocer el rasgo de relación social que comporta la evaluación, lleva a aceptar que expresa un juego estratégico de intereses diferentes.

En el caso de los alumnos entrevistados acerca de cuáles son sus sensaciones en el momento en que se los evalúa, la mayoría coincide en: *“siento miedo”; “muy nerviosa”* –este aspecto aparece en forma reiterada- *“mal”*; situaciones que evidencian similitud con lo que sintieron los docentes en el momento de recordar experiencias de evaluación.

- **La relación docente-alumno en el proceso de evaluación.**

La vida en las aulas genera, entre sus participantes, el intercambio y la negociación de ***significados explícitos y ocultos acerca de las prácticas y rituales escolares que en cada caso se desarrollen.*** Para Newman, Griffin y Cole las tareas escolares que se despliegan en un espacio interpersonal, social y culturalmente organizado, como es el aula, implican ficciones estratégicas.

Los docentes proponen las actividades que los alumnos deben resolver; y en las prácticas evaluativas cada uno construye su propia estrategia. El docente es el que evalúa al alumno y éste responde de maneras diferentes. Una alumna relata que cuando la docente los iba a evaluar “*una compañera fingía un desmayo, todos la sacábamos del grado para llevarla al hospital y entonces no se evaluaba a nadie*”, o bien “*escribíamos los temas en los pupitres o en las cartucheras, los machetes*”, “*hay compañeros que son charlatanes, así no hayan estudiados eran bien calificados, tal vez por su participación, aunque sus exposiciones fueran pobres*”. Estas respuestas denotan una relación asimétrica entre evaluador y evaluados.

Doyle que es uno de los investigadores más destacados en el estudio de los ambientes de clase, destaca que tanto el pensamiento como la praxis de profesores y alumnos están condicionados y mediatizados por el intercambio que se establece entre las conductas y actuaciones de los alumnos, por un lado, y la evaluación del profesor, por otro. Este intercambio se establece en dos planos diferentes: uno en el plano explícito y formal de las declaraciones del profesor y el otro plano que permanece oculto en la comunicación verbal y que se desarrolla de manera sutil a través de miradas, gestos, omisiones, dobles mensajes.

Respecto de los sujetos –docentes y alumnos- se hallan en una interrelación dinámica con la realidad, a partir de la cual el sujeto transforma la realidad y la realidad transforma al sujeto. En el contexto áulico cada sujeto –docentes y alumnos- elabora progresivamente *un sistema de constructos personales* que funciona a manera de *anteojeras o paradigmas* para interpretar y predecir la realidad. (Fransella, 1978). Construyen y reconstruyen significados en un diálogo interactivo con el medio natural y social; pero también dialogan con ellos mismos para encontrar explicaciones a sus incongruencias, contradicciones y conflictos interiores.

Las significaciones y sentidos son el resultado de un proceso activo de asimilación e interpretación de la realidad. El sujeto estructura la realidad dando significado a los datos que le ofrece la misma, de una manera activa.

Los términos “significaciones” y “sentidos” se relacionan directamente con el imaginario, con las percepciones, ya que son procesos psíquicos que

representan imágenes percibidas, combinando diferentes datos que provienen de la realidad.

En relación a “evaluación” se considera parte del proceso didáctico que, bien utilizada, puede aportar información a los estudiantes acerca de sus propios aprendizajes, y a los profesores, acerca de los efectos de su enseñanza sobre dichos aprendizajes.

La evaluación es constitutiva del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje al tiempo que lo convalida o lo reorienta –evaluación formadora-; y desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza.

De la información obtenida por parte de los alumnos la evaluación que implementan los docentes tiende más bien a evaluarlos para obtener una calificación, generalmente a través de pruebas escritas que requieren la reproducción memorística de ciertos contenidos disciplinares (hechos y conceptos) habitualmente mediante definiciones o algoritmos; de ese modo, los otros contenidos de procedimientos, actitudes y valores se ignoran por completo.

En el momento de calificar, se centra la atención en la identificación de los errores y en el resultado final. Un alumno expresa al respecto “*resolví los ejercicios de Matemática, el proceso estaba bien no así el resultado y me aplazaron*”; “*me doy cuenta que tengo errores por la nota baja, supongo*”. Es a través precisamente de los errores que se puede diagnosticar qué tipo de dificultades tienen los alumnos para realizar las tareas que se les proponen, y de esta manera poder arbitrar los mecanismos necesarios para ayudarlos a superarlos. En consecuencia, la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actuaciones pedagógicas y, por lo tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que en los resultados.

La evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada al desarrollo de las actividades de aprendizaje ya que los alumnos aprenden en función de las tareas que desarrollan. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje toman, desde esta perspectiva, la forma de relaciones entre actividades del profesor y actividades de los alumnos. Una de las maneras de

influir sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de estas tareas. Ese modo de influencia en las actividades de aprendizaje es la evaluación formativa y su función principal es la regulación.

- **Entre el discurso de los docentes y sus prácticas evaluativas**

María Antonia Casanova expresa que: ***“La evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con el objeto de mejorar la actividad educativa valorada”.***

En las planificaciones analizadas se encuentra el apartado de evaluación donde se incluye tanto los instrumentos (pruebas, lista de control, trabajos prácticos) como momentos (inicial, procesual y sumativa) o formas de evaluación individual y grupal, criterios. Cotejando con las observaciones de clases y el cuaderno/carpeta de los alumnos se puede inferir que la mayoría de las pruebas (único instrumento utilizado por la mayoría de los docentes para evaluar) se toman en el momento predeterminado por la organización escolar; en nuestro caso, al finalizar cada bimestre. Este momento coincide con la realización de otras tareas, como ser la confección de las calificaciones correspondientes a cada área y su posterior escritura en el boletín, el cierre del registro, la redacción de informes. Cabe subrayar que como hay un período muy corto entre la toma de la prueba y la entrega de boletines, se potencia la idea de que la nota de la prueba determina la calificación asentada en el boletín.

En las entrevistas realizadas a los docentes acerca del concepto de evaluación la mayoría expresa que la evaluación es un proceso que implica la recolección de datos, el análisis de los mismos para provocar mejores aprendizajes de sus alumnos; sólo dos responden que la evaluación es **medir** lo que el alumno aprendió.

Las prácticas evaluativas denotan ciertas contradicciones en la voz de los evaluados: *“nos evalúan siempre (los docentes) con pruebas escritas, de 10 preguntas y las respuestas deben ser textuales de los libros”*; *“debemos memorizar”*; estas apreciaciones emergen con mucha regularidad.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue introducido por Scriven en el año 1967 para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos.

Responde a una concepción de enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dichos aprendizajes.

Desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender este funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Los errores son objeto de estudio en tanto que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por los alumnos.

Es necesario destacar ciertas prácticas institucionales enraizadas: ausencia de una cultura evaluativa, la evaluación considerada como una actividad meramente burocrática y técnica, como un apéndice del proceso de enseñanza y aprendizaje; la evaluación únicamente centrada en los aprendizajes de los alumnos, entre otros.

- **Acerca del concepto de evaluación: significados y sentidos.**

En las entrevistas realizadas a los alumnos surgen apreciaciones como: “la evaluación sirve para aprobar materias”, “para tener notas”, “para tener promedios”, “tenemos que fotocopiar, estudiar, dar lección similar a lo que ellos dicen; pero los que exponen ganan en la evaluación”.

En las entrevistas realizadas a los docentes aparecen con regularidad aspectos como: *“la evaluación implica hacer pasar al pizarrón dos a tres alumnos para que expongan la lección o resuelvan algún ejercicio”, “les coloco una nota directamente”, “al finalizar el trimestre promedio todas las notas con la de conducta”, “los nombro y cuando se paran ya veo la nota que le corresponde por esto”* (conducta).

La palabra evaluación en el ámbito escolar aparece casi homologada a la idea de acreditación, esto lleva a que en el aula se cruce con la idea de la nota, de la calificación. Es una palabra que está especialmente significada en el discurso pedagógico y fuertemente significada desde el control y desde el significado del poder que tiene el docente.

Desde el punto de vista sociohistórico, el concepto de evaluación que aparece con mayor fuerza, es el que deviene de la Revolución Industrial en donde el sistema productivo aparece asociado al sistema escolar. El principio de actuación que implica planificar, realizar y evaluar pasó de la empresa a los centros educativos. Esto lleva a pensar que no es casual que cuando el docente utiliza la palabra evaluación lo haga con la mirada puesta en los resultados del aprendizaje previstos curricularmente refiriéndose a la acreditación, ya que ésta es un punto que articula la escuela con los requerimientos sociales ligados al mundo del trabajo. Los alumnos construyen estos sentidos a partir de las prácticas que diseñan e implementan los docentes en el aula.

Si bien en el discurso del docente – a través del análisis de las planificaciones y de las entrevistas- aparece la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la práctica áulica, aparece al final de una unidad didáctica coincidente con la finalización de un bimestre, donde lo que los alumnos dicen de la evaluación es *“nos evalúan para saber si hemos aprendido, si estamos en condiciones de saber otro tema”; “para ponernos la nota del bimestre”, “ a fin de año para saber si pasamos de grado”*.

En las observaciones de clase se infiere que al docente solo le interesa el resultado, la memorización de los contenidos, la exposición sin ningún tipo de cuestionamiento o reflexión. En una clase de evaluación analizada, los alumnos están dispuestos uno detrás de otro, el docente adelante y solamente una alumna es la que expone y el resto hacen cosas diversas. Esta forma de disposición en el aula condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende el proceso de evaluación. El docente pregunta, conduce la clase y sólo unos pocos alumnos responden; el resto se queda callado. No se averigua ni reflexiona sobre otras formas posibles de resolver los ejercicios. El docente no da lugar a la autocorrección, a pesar de haberla indicado como propuesta de trabajo. Desde este lugar, el docente es contradictorio. No permite articular la

tarea de control con el trabajo sobre las significaciones que los alumnos construyen. Es la confusión entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica.

La cuestión del poder queda marcada. En las observaciones, se nota claramente el temor de los alumnos a preguntar por las razones del rechazo de su forma de resolver y menos aún, a plantear cuestiones al docente. Una relación marcadamente asimétrica sobre el cual volveremos más adelante, cuando se analice la cuestión del poder.

Se separa la evaluación del aprendizaje; los docentes sólo califican a los alumnos que resuelven bien los ejercicios o los trabajos solicitados por los docentes. A veces hacen anticipaciones que estigmatizan a los alumnos o los clasifican en “buenos” o “malos”. Una docente cuando relata su experiencia expresa: *“En la secundaria durante una evaluación de matemática, en el pizarrón, el profesor tomaba asistencia e ibas pasando a resolver los ejercicios. Yo había desaprobado el 1º trimestre. Cuando me tocó pasar a mí, me nombró y me dijo “tiene cero”, le pregunté porqué y respondió “acaso estudió”. No me dejo ni siquiera la oportunidad de desaprobar “legalmente” y recién la pude aprobar a la materia 3 años después”.*

Al resto no califica porque están en situación “de aprendizaje” y todavía no han llegado al resultado correcto por no aplicar la única forma enseñada. Desde sus prácticas “parecen” coherentes.

Aparece muy fuertemente, en las observaciones y cuadernos de los alumnos, prácticas evaluativas ligadas a la finalidad de la evaluación: el fin es alcanzar una nota, por lo que se infiere que evaluar es sinónimo de calificar y por lo tanto ligada a la aprobación. Se disocia el modo de enseñar y aprender. Se enseña de una manera y se evalúa de otra. La evaluación aparece como descontextualizada del trabajo cotidiano, se evalúan hechos aislados, los ejercicios requieren respuestas únicas, dando espacio nulo o escaso para respuestas múltiples y divergentes.

Respecto a las prácticas evaluativas de los docentes, en el desarrollo de una unidad didáctica, los alumnos dicen *“estamos acostumbrados a esta evaluación que tiene la escuela, como teníamos todos los años. Teníamos el mismo método de evaluación todos los años así que no tenemos problema”*

Cuando se les pregunta que ocurriría si cambiara el profesor, un alumno responde *“...no sabríamos cómo sería el método de evaluación. A veces los*

profesores nos dicen cómo es la forma de evaluar. Entonces ya nos vamos preparando un poco para ese momento". En esta respuesta se puede apreciar no solo concepciones referidas a la evaluación sino una preocupación de los alumnos en las formas o procedimientos que utilizan los profesores para evaluar, es decir, en el "cómo evaluar". Y en consecuencia, los mecanismos que los alumnos ponen en juego en estas situaciones. Saben que los profesores explican a principio de año la forma de evaluar; esto seguramente pauta el comportamiento del alumno frente a ese profesor y su disciplina y termina adaptándose a la nueva situación. El cambio de profesor supone una nueva "acomodación" del sujeto para poder responder a esa situación. El alumno conoce y experimenta con diferentes profesores de las distintas disciplinas, diversas pero no tan disímiles, situaciones de evaluación. Situaciones que no terminan de sorprender al alumno.

- **Acerca de los instrumentos de evaluación**

Una de las maneras de profundizar acerca de las representaciones que los docentes tienen sobre la evaluación, es tomar como fuente de información, los instrumentos que utilizan para evaluar a sus alumnos ya que de esta manera se puede contrastar lo que dicen acerca de la evaluación con las prácticas mismas de evaluación.

En las evaluaciones analizadas se puede observar que en su mayoría responden a evaluaciones por áreas del conocimiento, como ser las siguientes:

- ◆ Evaluación de Matemáticas en 2º grado
- ◆ Evaluación de Lengua en 3º grado
- ◆ Evaluación de Lengua en 4º grado:
- ◆ Evaluación de Ciencias Sociales en 4º grado
- ◆ Evaluación de Lengua en 4º grado
- ◆ Evaluación de Ciencias Naturales en 5º grado

Solo se encontraron 2 ejemplares de evaluaciones de áreas integradas en dos grados diferentes:

- ◆ Lengua y Ciencias Sociales en 4º grado
- ◆ Matemática y Ciencias Naturales en 2º grado

Resulta interesante destacar que en esta institución, en Primer Grado, no se utilizan este tipo de instrumentos para evaluar a los alumnos. Es decir si bien

se los evalúa y califica, se lo realiza de otra manera, a través de las actividades diarias que realizan los niños en clase y el instrumento de evaluación es el mismo cuaderno de clase.

Entonces, es recién a partir de Segundo Grado que aparecen este tipo de instrumentos. A pesar de que a partir de 2º grado, los docentes de la institución trabajan por áreas: Lengua y Ciencias Sociales por un lado y Matemática y Ciencias Naturales por el otro lado, no significa que el docente evalúe los contenidos desarrollados de manera integral. Esto posiblemente responde a que el tratamiento y abordaje didáctico es disciplinar más que interdisciplinar u holístico.

A su vez, se desprende como aspectos interesantes de analizar, los siguientes:

- ◆ Tipos de evaluación
- ◆ El formato y Las consignas
- ◆ La escala de calificación

Con respecto a esto, llaman la atención las siguientes situaciones encontradas:

1. Sólo uno de los instrumentos hace referencia a una “evaluación diagnóstica” lo que nos hace suponer que si bien en todos los casos se toman evaluaciones diagnósticas, éstas no se devuelven a los niños ya que más bien brindan información relevante para el docente sobre los conocimientos escolares previos que tienen los niños, permitiéndoles tomar decisiones sobre la planificación de nuevos aprendizajes.

2. En otro instrumento se pudo observar que no se utiliza la denominación de evaluación sino que se refiere a ella de la siguiente manera: “Recordamos de Ciencias Naturales”. En esta última pareciera que quiso poner “evaluación de...” y luego decidió llamarla “recordamos de...”, lo cual no queda claro ya que tendría que decir “Recordamos Ciencias Naturales”. De todas maneras más allá del nombre o denominación, el formato sigue siendo el mismo y parece que la evaluación se trata de “recordar” lo aprendido. En otro instrumento, ni siquiera figura un título, y comienza directamente con las consignas.

3. Aparece evidente cierto “formato de evaluación”, expresado en *consignas numeradas*, las cuales no exceden a 5 (cinco) como término medio, ya que en caso de ser menos, contienen subconsignas y en el caso de ser más de cinco,

son breves y remiten a ejercicios o actividades de poca extensión. La extensión de la evaluación suele ser de *una página*. En el encabezamiento suele registrarse los *datos personales del alumno* (nombre y apellido, grado y fecha). La *calificación final* se consigna de la siguiente manera: total de puntos, puntos obtenidos, calificación numérica y conceptual. Se utiliza el *color verde* para la corrección. Y en algunos casos, aparece una palabra de aliento, al final de la evaluación, como por ejemplo: “suerte”, técnicamente llamadas “codas” y muy sugeridas para la motivación y desafío que debe emprender el alumno.

4. Con respecto a las consignas, se utiliza indistintamente la primera y tercera persona del singular. Por ejemplo: aparecen las siguientes expresiones: “Pienso y contesto...”, “Escribe...”, “Representa...”, “Resuelvo...”. Inclusive, no se mantiene la misma persona a lo largo de las consignas en el mismo instrumento. A continuación, se ilustra lo anterior con las consignas de la evaluación de Matemáticas en 2º grado:

Consigna 1: “Escribo al dictado...”

Consigna 2: “Escribe escalas ascendentes y descendentes,...”

Consigna 3: “Representa unidades, decenas y centenas...”

Consigna 4: “Resuelvo solito...”

Consigna 5: “Ahora busquen un mensaje colocando las letras que corresponda..”

Es importante destacar esto de la utilización de la persona, ya que cuando se utiliza la Primera Persona, se busca que el niño/alumno se posicione frente al instrumento que es ajeno a él, y lo asuma como propio. Es decir, se le hace hablar al instrumento, en donde el emisor y el receptor es la misma persona. En cambio al utilizar la tercera persona del singular, el instrumento también habla por si mismo, apelando a lo que el niño tiene que realizar, pero aparecen totalmente diferenciados el emisor, siendo en este caso el docente y el receptor, el alumno. Esta manera es más apelativa y crea cierta distancia entre el niño y la tarea. En la última consigna, se utiliza la tercera persona del plural, apelando a que la tarea la realicen varias personas, lo que resulta contradictorio e incoherente ya que el instrumento es de resolución individual y la evaluación es entendida de manera individual.

Se puede observar también que prevalece un tipo de “formatos y consignas” en las evaluaciones de cada área. Por ejemplo en Matemáticas:

Leo y escribo al dictado, escribo el anterior o posterior, resuelvo solito, y resuelvo el problema. Solo en las evaluaciones de Matemática de 4º grado, las consignas de las evaluaciones salen de lo común ya que no tienen consignas sino que la consigna es el mismo problema que plantea un desafío a resolver por el alumno. Tampoco se prevé la utilización de un algoritmo prefijado para su resolución ya que se valora el procedimiento utilizado por cada alumno.

En el área de Lengua: “Dictado de palabras”, “Lee el siguiente texto” y a partir del texto, se desprenden las otras consignas de “subrayar, extraer, encerrar,” que apuntan al reconocimiento de los contenidos a ser evaluados. En las consignas que se buscan “producción escrita” de los alumnos, ésta se ve limitada por los renglones prefijados para que el alumno complete.

Las evaluaciones de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, merecen un análisis en particular ya que las consignas utilizadas en ellas apuntan a evaluar conceptos, fechas y datos más del tipo memorísticos que comprensivos. No reflejan un tratamiento complejo ni relacional ya que solo se espera que recuerden fechas, ubiquen nombres en cuadros o mapas o completen esquemas y dibujos como es el caso de las Ciencias Naturales. Es decir, en términos de Verónica Edwards, revelan un tratamiento del conocimiento, más del tipo tópico y operacional que situacional. Esto significa que el conocimiento se ofrece de manera aislado, fragmentado y descontextualizado. No se atiende a la dimensión relacional ni situacional.

Tradicionalmente se ha pensado la evaluación de los aprendizajes como pruebas escritas con lápiz y papel. Esto tiene el límite que solo informa acerca de los saberes teóricos y verbales que han desarrollado durante las clases. Una evaluación debería acercarse al plano de las realizaciones concretas, mediante otras técnicas e instrumentos. En definitiva la relación entre el enfoque con el que se aborda un área del conocimiento, las preguntas que se formulan y las operaciones que se potencian, son elementos importantes que marcan y determinan en gran medida el tipo y forma que debe adoptar la evaluación, para que se constituya en una evaluación de calidad.

Sin pretender cerrar el análisis se puede decir que sacar a la evaluación del lugar que generalmente se la ubica, es decir, como un acto final

desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje¹, resulta un desafío, una tarea pendiente. Las pruebas o instrumentos de evaluación deben guardar coherencia con las concepciones, metodologías y técnicas utilizadas durante los procesos de enseñanza – aprendizaje. Explicitar estas concepciones y prácticas debería ser el punto de partida para buscar cambiar o mejorar las prácticas de evaluación.

Si uno enseña y promueve el aprendizaje de contenidos significativos e importantes de ser apropiados por los alumnos, resulta más sencillo y fácil el proponer evaluar y dar a conocer lo aprendido de manera significativa. En este sentido, sería conveniente preguntarse por lo siguiente: ¿es importante preocuparse y destinar tiempo para la evaluación de conocimientos sobre nombres y fechas históricas antes que buscar conocer la manera en que esta información permite comprender mejor los procesos históricos? Al respecto, Susana Celman (1998)² plantea que no sólo serán valiosos los exámenes que pretenden evaluar ciertas temáticas, sino que tal cualidad depende también del tipo de conocimiento que hayan promovido y de la calidad del sistema de evaluación para ponerlo de manifiesto. Es posible, entonces pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y creación de procedimientos, resolución de problemas, etc., si se ha trabajado en tal dirección antes y durante el período de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, se podrán diseñar actividades destinadas a la evaluación de modo que los alumnos pongan en juego procesos cognitivos que propicien nuevos aprendizajes, resultado de nuevas relaciones desencadenadas por esta situación evaluativa.

- **Relación evaluación – poder**

En las entrevistas y observaciones los sujetos alumnos expresan que la evaluación les genera “*miedo*”, “*control*”, “*distancia*” con el profesor.

¹ Camilloni y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador.

Esta distancia se observa en la disposición física del docente y los alumnos entre sí, en situaciones de clase, pero especialmente de evaluación. Cada alumno sentado uno detrás de otro, separado del alumno de adelante y de al lado. En las lecciones, el alumno evaluado pasa al frente para ser interrogado, para que desarrolle un ejercicio en el pizarrón o para realizar una exposición. Todos estos ejemplos marcan la distancia “física” del docente o del compañero/a para que desde la individualidad, pueda ser evaluado. Una pregunta que surge es separarlo ¿de qué? , ¿de quién? y ¿por qué?.

Los miedos a preguntar cuando no se sabe, miedos al profesor para evitar que los rete o para que no les llame la atención con expresiones que los ridiculizan frente al grupo “*¡cómo no van a saber!*”; estas son otras formas de crear esa cultura del temor que consolida el distanciamiento.

En las observaciones de clases se percibe como los alumnos responden a rutinas estandarizadas. Así no hay lugar para la creatividad de los estudiantes ni el profesor se permite observar la tarea de sus alumnos. Cierra toda posibilidad de transformar la realidad desde lo que sus alumnos hacen. Asesora para decir “*cómo se debe hacer*”. El docente intenta plasmar un mundo simbólico ya construido. En el caso concreto de que una alumna obtiene un resultado diferente, el docente podría haber rastreado con ella la alternativa que siguió para llegar al resultado, corregir juntos y con la clase el rumbo hacia el resultado deseado. En este momento se agudiza la relación asimétrica entre el docente y los alumnos. Es la expresión más alta de la autoridad y del poder del profesor. Ante estas características de la relación el alumno solo puede reconocer y aceptar su lugar de subordinado.

No obstante, los miedos y la relación asimétrica con el profesor, los alumnos van construyendo representaciones acerca del “otro” como docente. De esta manera los alumnos (podríamos decir que) también evalúan a los docentes. Los alumnos hablan de los profesores: “*nos miran con desconfianza*”, “*nos evalúan para que el docente sepa si aprendimos lo que quieren que entendamos*”, “*los docentes muestran desinterés, no les importa la materia, no le ponen ganas y nos dicen que le demos importancia a su materia*”.

Al decir el alumno “*nos evalúan para el profesor*”, se infiere una relación directa de la evaluación con el conocimiento, éste se presenta como un objeto

ajeno al alumno, que no le pertenece sino que es del profesor. Santos Guerra, al respecto, señala que en las escuelas de hoy el conocimiento que posee el que evalúa (docente) se convierte en el conocimiento hegemónico, el que realmente importa, porque sobre él va a versar la evaluación. En todas las situaciones descritas por los alumnos el docente es quien dispone las formas, el contenido y el momento de la evaluación y lo único que le comunica a los alumnos es el resultado obtenido.

Otra manera de ejercer el poder el docente es cuando utiliza la evaluación como arma para amenazar al alumno: *“si copias, no aprobarás la materia nunca”*, tampoco deben reclamar la nota o calificación, considerada como injusta, por temor a las represalias o castigos más o menos velados. A sus espaldas dirán los evaluados todo lo que piensa y siente, pero esta información nunca se podrá utilizar para reflexionar o para mejorar el proceso, ya que ni siquiera es conocida.

La evaluación por ser una práctica humana, posee también en sí una dimensión política, ética e ideológica, ligada al ámbito del poder. La relación evaluación – poder ha sido uno de los temas centrales del campo evaluativo de los 90. Autores como House (1994), Popkewitz (1994), Santos Guerra (1993), Angulo Raso (1994), Cano (1995), Celman (1996), entre otros, han realizado desarrollos teóricos sobre las mutuas determinaciones. Está claro que ni los docentes ni las instituciones educativas están preparadas para crear una cultura de evaluación participativa y democrática en donde las prácticas evaluativas podrían generar espacios importantes para la construcción de aprendizajes de valores como libertad, autonomía, respeto, autovalía, etc.

Resta aún mucho por revisar, releer para volver a ampliar, profundizar y fundamentalmente reconceptualizar las categorías de análisis. Ha sido una nueva oportunidad de aproximación al objeto de evaluación pero no se considera para nada cerrado ni acabado.

DECISIONES Y PROPUESTAS SUPERADORAS

Jiménez (1999) expresa que si en las instituciones educativas la evaluación “...se ha circunscrito a los aprendizajes de los alumnos hay que

evaluar también la docencia. Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje”.

En consecuencia, una de las primeras decisiones es que, las instituciones educativas y los docentes, construyan en forma colaborativa la capacidad de someter las prácticas evaluativas a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias y normas para poder comprenderla y transformarla.

Promover la investigación educativa y la prácticas evaluativas es una necesidad para la mejora de la práctica. Para que la mejora se produzca es necesario que la disposición de los que intervienen en la evaluación sea abierta y comprometida. Si no existe actitud autocrítica y apertura a la opinión externa es muy difícil que cambien algo profundamente.

Y finalmente, de los resultados de la investigación es preciso tomar decisiones racionales que permitan mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

De esta manera, en las instituciones educativas, sería posible instalar una evaluación democrática.

Con los resultados de este proceso de investigación acerca de *“los significados y sentidos que docentes y alumnos le otorgan a la evaluación ”* es posible pensar en propuestas superadoras no solamente para la institución en la que se llevó a cabo, sino también en otras instituciones educativas, de distintos niveles; porque a pesar de que son diferentes hay características que comparten. Estos resultados deben ser devueltos a los informantes y para ello es preciso diseñar estrategias idóneas para cada tipo de interlocutores, quienes en forma conjunta elaboren propuestas superadoras. Es posible organizar jornadas de reflexión, discusión y/o capacitación en las que se facilite, a través de variadas técnicas pedagógicas, el procesamiento intelectual y efectivo de la información nueva y en las que se promueva la transferencia del nuevo conocimiento a otras situaciones igualmente problemáticas que las que originaron la evaluación en cuestión.

Para ello, es necesario romper las barreras de la resistencia que todos oponemos ante lo nuevo –que implica incertidumbre, desconcierto y aún crisis-.

APRECIACIONES FINALES

“Ningún viento es favorable para un barco que va a la deriva. Y va a la deriva, si no hay un proyecto de viaje, si no hay forma de controlar el barco o si no se sabe si está navegando en la dirección correcta”. Esta metáfora, de la que se vale Santos Guerra para señalar la necesidad de la evaluación, puede aplicarse a todos los niveles, a lo que se agregaría, no sólo la evaluación de los alumnos sino también de los docentes, de las instituciones educativas y hasta el mismo sistema educativo.

Ninguna institución puede madurar, y crecer e innovar en las actividades que realiza, sin una reflexión crítica sobre su propio quehacer profesional con el propósito de mejorar lo que se está realizando e innovar para iniciar nuevos caminos.

En el caso concreto de este proceso de evaluación acerca de *los significados y sentidos que docentes y alumnos le otorgan a la evaluación formativa*, constituye un avance para la institución donde se lo ha llevado a cabo y el impacto que puede tener hacia el interior de la misma y de otras instituciones del medio con la información y los resultados obtenidos. También, era necesario evaluar el proyecto implementado acerca de la revisión y modificación de las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los alumnos conjuntamente con las estrategias que ponen en juego los docentes cuando enseñan.

Este trabajo permitió dar cuenta de aspectos esenciales en cuanto al proceso evaluativo realizado:

- Las prácticas y representaciones que generan los sujetos –docentes y alumnos- son heterogéneas, en ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferentes, huellas del pasado e intentos de transformarlas, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el porvenir;
- La accesibilidad al campo fue posible debido a que se forma parte de la institución que permitió el contacto con los informantes y sobretodo, de obtener su colaboración, abriendo las puertas de su mundo social. Utilizando el criterio de significatividad se seleccionaron los discursos, personas, prácticas que registrar para el análisis y comprensión del

objeto de evaluación; capturar los significados a sus acciones y decisiones desde los mismos evaluados.

- La necesidad de reflexionar sobre el significado de la evaluación, sobre lo que supone su realización, sobre los valores que promueve y los sectores a los que favorece se constituye en una tarea sustancial.

Pueden parecer escasos los aspectos señalados; no lo es, debido al tiempo de trabajo de campo; al análisis de la información obtenida a través de las entrevistas y observaciones de clase; en un momento determinado se consultaron las planificaciones de los docentes, la Resolución N° 45 acerca del Sistema de Evaluación, Calificación y Acreditación de la Provincia de Jujuy, los cuadernos de clase de los alumnos, las planillas de seguimiento y evaluación de docentes. Sin embargo, no se logró avanzar en el análisis profundo de esta información documental. De allí se derivan interrogantes como: *¿Qué pasa con la evaluación en el transcurso de los diferentes niveles del sistema? ¿Qué cambios aparecen? ¿Cuáles son las posiciones y supuestos ideológicos y teóricos de los docentes? ¿Qué es lo que aprenden los alumnos en las prácticas evaluativas? ¿Cómo responden los alumnos en una situación de evaluación? ¿Qué lugar ocupa el conocimiento y los aprendizajes en la situación de evaluación?.* Cada uno de estos interrogantes tal vez suponen un proceso de evaluación diferente o bien requieren de un tratamiento particular para seguir avanzando en la construcción de una cultura evaluativa en la institución escolar donde el docente sea capaz, junto a los otros en una actividad colegiada, de diagnosticar su actividad, comprenderla y a través de esa comprensión cambiar sus prácticas, enriquecerlas y modificarlas.

Respecto de la información y los resultados obtenidos en este proceso evaluativo los aportes que de ello se deriva son:

- Considerar el aprendizaje como una construcción personal del sujeto que aprende, influida tanto por las características personales del alumno como por el contexto social que se crea en el aula;
- Pensar en actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de aprendizaje y evitar confundir evaluación con examen y menos evaluación continua con exámenes continuos;
- Que evaluar es conocer la estrategia utilizada por los alumnos en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas

de sus dificultades y evitar creer que el principal objetivo de la evaluación es poner una nota.

- La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para los alumnos, para las instituciones y para la sociedad.
- La evaluación es un proceso de diálogo (entre evaluadores y evaluados), de comprensión y de mejora; tiene que servir para el aprendizaje.
- Se debe evaluar los conceptos y también los procedimientos y actitudes, utilizando para ello diversidad de instrumentos y técnicas.

EVALUACIÓN DE LA PROPIA EVALUACIÓN

La primera pregunta que surge para realizar la metaevaluación es ¿hasta qué punto se ha conseguido reflejar la realidad en forma precisa? El tiempo del proceso de evaluación ha sido escaso y por lo tanto no se ha podido contrastar con la opinión de los protagonistas sobre el proceso de evaluación y comprobar si hay acuerdo sobre lo reflejado en el presente informe. Sin embargo, se deduce claramente que han quedado muchas cosas por revisar, analizar, cuestionarse –ya explicitadas anteriormente- desde la teoría y desde la práctica docente y de las instituciones escolares.

¿Qué se puede aplicar de esta evaluación a otro contexto similar? Es posible, si bien las instituciones educativas son diferentes tienen aspectos que las hacen similares. Por lo tanto la información obtenida y los resultados serán insumos de reflexión para la toma de decisiones que permitan mejorar las prácticas de evaluación no solo en la institución educativa en la que se realizó el proceso de evaluación sino que también serán aportes a considerar en las Políticas Educativas de otras instituciones del medio, de diferentes niveles, y en particular para la Formación Docente en los trayectos pedagógicos y disciplinares que se brinda en la Carrera del Profesorado para 1º y 2º Ciclo de la EGB. del Instituto Superior de Formación Docente N° 2 de Humahuaca.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALLEN, David. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Paidós. Buenos Aires. 2007.
- APEL, Jorge y RIECHE, Bibiana. Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación. Aique. Buenos Aires. 2001.
- BALLESTER, Margarita. Evaluación como ayuda al aprendizaje. Grao. Barcelona. 2000.
- BRIONES, Guillermo. Evaluación de programas sociales. Trillas. México. 1991.
- BIXIO, Cecilia. Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. 2004.
- CAMILLONI, Alicia y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador. Buenos Aires. 2008.
- CALVO, Beatriz. Etnografía en educación. En nueva antropología. Vol.12. N° 42. México. 1992.
- CARLINO, Florencia Ruth. La Evaluación Educacional. Historias, problemas y propuestas. Carrera Docente. Aique. Buenos Aires. 1999.
- CASANOVA, María Antonia. La evaluación, garantía de calidad para el campo educativo. Edelvives. Zaragoza. 1992.
- FRIGERIO, Graciela. Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja. Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Kapelusz Editora S.A. 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J y PEREZ GÓMEZ, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid. 1996.
- PERRENOUD, Philippe. La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue. Buenos Aires. 2008
- PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela. DIADA Editora. Sevilla. 2000.
- ROCWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Ponencia en el Tercer Seminario Nacional de Investigación. Bogotá. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel. Evaluación Educativa 1. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1996.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. Evaluación Educativa 2. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1996.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Bonum. Buenos Aires. 2007.