

EVALUACIÓN EDUCATIVA

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN
DE LOS APRENDIZAJES, LA ENSEÑANZA
Y LAS INSTITUCIONES

EVALUACIÓN EDUCATIVA

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN
DE LOS APRENDIZAJES, LA ENSEÑANZA
Y LAS INSTITUCIONES

FEBRERO DE 2017

AUTORIDADES

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE

Ing. Miguel Lifschitz

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Dra. Claudia Balagué

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Dr. Oscar Di Paolo

DIRECTORA PROVINCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR Y RELACIONES ACADÉMICAS

Dra. Silvia Morelli

INTEGRANTES DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR Y RELACIONES ACADÉMICAS

Prof. Florencia Nardoni

Mg. Florencia Bisignani

Lic. Camila Carlachiani

Mg. Marta Crivelli

Mg. Erica Iturbe

Prof. Eleonora Sartori

ASISTENTE TÉCNICA

Patricia Lezcano

ÍNDICE

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: APORTES PARA SU COMPRENSIÓN	5
Preguntas iniciales sobre la evaluación	7
La evaluación educativa: posibles tensiones	8
Ámbitos de evaluación y decisiones	11
Los orígenes del discurso sobre evaluación en educación	12
La evaluación y las pruebas estandarizadas.....	13
Hacia otra concepción de evaluación	15
La evaluación como comprensión y explicación.....	16
La evaluación como transformación y acto político	18
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	20
Aprendizaje y saberes	23
Diferencias entre evaluación y acreditación.....	24
Obstáculos en la evaluación de los aprendizajes.....	26
La comunicación al interior de los procesos evaluativos	27
El aprendizaje grupal y sus momentos de evaluación.....	28
Bases para la construcción de criterios e instrumentos de evaluación	29
Elementos para la elaboración de un proyecto de evaluación formativa.....	31
La evaluación es algo que se enseña y se aprende.....	32
EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	34
Desandar algunos supuestos sobre la evaluación de la enseñanza.....	36
Reflexiones en torno a la profesión docente	38
El docente investigador: una figura posible para pensar la evaluación de la enseñanza.....	39
La autoevaluación: sus límites y posibilidades.....	41
El trabajo en equipo: otro modo de abordar la reflexión sobre la enseñanza ...	42
Hacia la construcción de un modelo de evaluación de la enseñanza	43
EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES.....	45
El sentido de la evaluación en las escuelas.....	47
Modalidades y perspectivas de evaluación.....	49
Las características de la evaluación institucional.....	50
Planificación y desarrollo del proceso de evaluación.....	50
La evaluación como posibilidad de aprendizaje institucional	52
El aprendizaje y el pasaje a la acción: aportes para pensar la gestión	54
BIBLIOGRAFÍA	56



LA EVALUACIÓN
EDUCATIVA:

**APORTES
PARA SU
COMPRENSIÓN**

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: APORTES PARA SU COMPRENSIÓN

El presente documento tiene entre sus objetivos evidenciar la complejidad del campo de la evaluación educativa, tanto desde el análisis de los posicionamientos teóricos que coexisten en este ámbito, como desde la recuperación de los sentidos que subyacen en la cotidianeidad de los espacios educativos en sus diversos niveles y modalidades.

Las reflexiones y prácticas de evaluación suelen focalizarse en el aprendizaje de los estudiantes, relegando otros posibles objetos de evaluación también significativos y vitales para la comprensión de los procesos educativos: la enseñanza, las instituciones, los planes y programas.

Evaluar es una acción recurrente en las aulas, sin embargo ¿Tenemos claridad sobre cuáles son los propósitos de esa práctica? ¿Qué sentido tiene evaluar? ¿Qué nos dice acerca del aprendizaje? ¿Nos brinda elementos para repensar nuestras propias prácticas de enseñanza? Diversos estudios indican que la ritualización de las prácticas evaluativas como un rasgo propio de la forma escolar ha conducido a cierta ausencia de reflexión o esclarecimiento de los fundamentos de la evaluación, así como de la pregunta por su sentido en cada contexto, en cada situación educativa (Díaz Barriga, 1987).

Aportar orientaciones para la adopción de un posicionamiento fundamentado sobre la evaluación resulta urgente en un contexto en el que se expanden visiones técnicas sobre la misma -traspolando conceptos y criterios del ámbito gerencial o económico-. Estamos frente al riesgo de que la evaluación, lejos de ser una herramienta para comprender y transformar los procesos educativos, se perpetúe como mecanismo de control que tiende a clasificar, comparar, seleccionar y excluir realidades y sujetos.

Esta primera parte del documento pretende aportar elementos para abrir la discusión sobre la problemática de la evaluación, así como analizar diferentes dimensiones que posibiliten comprender el escenario actual y ofrecer orientaciones para la construcción de un posicionamiento fundamentado sobre las prácticas evaluativas.

PREGUNTAS INICIALES SOBRE LA EVALUACIÓN

Como punto de partida nos proponemos pensar qué significa evaluar y particularmente qué entendemos por evaluación educativa analizando las posibles tensiones que se presentan en la configuración de una propuesta evaluativa.

En primer lugar, entendemos que evaluar es una acción o tarea que todos de algún modo realizamos, ya que en nuestra vida cotidiana solemos hacer ciertas valoraciones al intentar producir algo o llevar adelante un proyecto (Ander Egg, 1993). Esto no significa que siempre se realice de modo sistemático u organizado, pero toda práctica social es susceptible de ser evaluada.

La evaluación es así, un gesto antropológico, un ejercicio cotidiano de ponderación, de adjudicación de valor que atañe a distintas esferas de lo humano (Frigerio, 2011). Como propone pensar Frigerio (2011, p.17) “No existe la no evaluación. No hay modo de poner una producción social, una relación social por fuera de apreciaciones, ponderaciones, juicios, consideración sobre sus efectos”. En sus dichos se pone en evidencia además, el carácter subjetivo que impregna toda evaluación.

Si remitimos a los significados de “evaluar” que propone la Real Academia Española, podemos distinguir los siguientes: “señalar el valor de algo”, “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”, y “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Aquí nos encontramos con ciertas aproximaciones sobre algunos sentidos asociados a la evaluación. Por un lado, “señalar” puede referirse a “decir algo”, “nombrar o determinar”, con lo cual es posible suponer una interrelación entre *evaluar* y *comunicar*. Nos encontramos además con la noción de “valor”, pudiendo el mismo adquirir un carácter tanto *cualitativo* como *cuantitativo*, ya que no será del mismo orden “apreciar el valor” que “calcular el valor”. Finalmente, la tercera definición se acota al sentido más habitual que circula socialmente y en las instituciones educativas, en tanto refiere a los alumnos, a ciertos elementos vinculados con el *aprendizaje*. Podemos pensar que estas definiciones reflejan el sentido común construido en torno a la evaluación y forman parte de las representaciones que operan en el ámbito educativo.

Bajo el objetivo de construir una visión de evaluación educativa que sea fundamentada y contextualizada resulta oportuno detenernos a pensar: ¿Qué entendemos por evaluación educativa? ¿Qué sentidos ha adoptado la evaluación en el sistema educativo? ¿Qué relación existe entre evaluación y proceso de aprendizaje, así como entre evaluación y enseñanza? ¿Cuáles son las decisiones que se deben ir tomando para elaborar una propuesta evaluativa? y ¿Cuáles son los fundamentos de la evaluación?

Cuando nos referimos al carácter de “fundamentada”, queremos decir que es un requerimiento que exista claridad respecto a los fundamentos teóricos e implicancias políticas de la evaluación. No existe una práctica evaluativa neutral u objetiva, sino que tiene una direccionalidad, una intencionalidad, está imbuida de expectativas y de una visión particular acerca de la sociedad y la educación, y en este sentido se constituye en una acción política.

Por otro lado, pensar en una visión “contextualizada” implica reconocer la complejidad del campo educativo para pensar la evaluación, exige contemplar los escenarios en los cuales transcurren las situaciones educativas: las dimensiones histórico-social, institucional, subjetiva (Díaz Barriga, 1987).

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: POSIBLES TENSIONES

En la configuración de una propuesta evaluativa, cualquiera sea su objeto (el aprendizaje, la enseñanza, las instituciones, o una parcialidad de estas dimensiones), nos encontramos con ciertas tensiones o posibles orientaciones que suelen manifestarse como dilemáticas:

Cuantitativo -Cualitativo

Ubicamos una primera tensión u oposición entre una perspectiva cualitativa o cuantitativa de la evaluación. La opción que se elija se irá configurando a medida que decidamos qué tipos de datos se van recabar, con qué instrumentos, y esto estará orientado principalmente por el objeto de evaluación que se construya. De forma semejante a cuando nos encontramos con el diseño de un proceso de investigación, las metodologías cualitativa o cuantitativa no resultan beneficiosas o apropiadas en sí mismas, sino que su sentido estará dado por la coherencia establecida con las características del objeto y los propósitos delineados. Los riesgos aparecen cuando se intenta imponer una metodología que desconoce las propiedades o características del objeto a evaluar, cayendo en reduccionismos de medición y cuantificación. Morán Oviedo (2012) propone pensar que si evaluar refiere a juzgar, valorar, interpretar, sería una redundancia hablar de evaluación cualitativa, pues la acción en sí misma de evaluar sería cualitativa.

Aprendizaje - Control

Tanto en la evaluación de aprendizajes como de la enseñanza, existe el riesgo de que el foco no esté puesto en los procesos, sino en los sujetos en sí mismos. Así, se evalúan estudiantes y docentes, en vez de procesos de enseñanza y de aprendizaje, con las graves implicancias que esto puede contraer en el acontecer tanto subjetivo como institucional, transformando las prácticas de evaluación en mero control. Por otro lado, cuando se desconocen las particularidades institucionales bajo formatos de evaluación estandarizados, y se establece una relación directa con la asignación de recursos, los resultados de esas evaluaciones derivan en la jerarquización de unas escuelas o realidades por sobre otras, acentuando diferencias y desigualdades.

Neutralidad - Historicidad

La expectativa de contar con criterios e instrumentos objetivos que sean aplicables a cualquier situación o contexto, con la intención de que tales realidades sean conmensurables (instituciones o sujetos) conduce a concebir la evaluación como si pudiera ser neutral. Habitualmente acompañan esta visión la figura del “experto evaluador”, la confianza en pruebas estandarizadas, la aceptación de resultados de evaluación como ciertos e incuestionables. En contrapartida, cuando la evaluación contempla los procesos históricos, las singularidades, los devenires, es posible dar lugar a una perspectiva más respetuosa de la propia naturaleza de los procesos sociales y educativos.

Productos - Procesos

La noción de evaluación formativa ha puesto de manifiesto la necesidad de evaluar no sólo productos o resultados de aprendizajes (según objetivos estrictamente prefijados) sino los propios procesos. Procesos que además, podemos pensar no refieren sólo al aprendizaje individual, sino que, en el caso del trabajo del aula, puede ser un valioso recurso percibir la dimensión del aprendizaje grupal y también evaluarlo. Forjar una propuesta evaluativa que se oriente a contemplar los procesos de aprendizaje exigirá además una propuesta de enseñanza que sea coherente con tal decisión. Cabe destacar que bajo la intención de evaluar procesos, puede caerse en el riesgo de que se intente evaluar “permanentemente”, con las imprecisiones y vaguedades que tal noción puede conllevar. La evaluación permanente puede ser en realidad, una reiteración de instancias evaluativas de tipo de producto, de resultados, pero con su frecuencia incrementada. Es decir, bajo el aumento de las instancias de evaluación se tiene la ilusión de registrar el proceso de aprendizaje.

Acreditar - Evaluar

Evaluar es un proceso más amplio que la acreditación, siendo esta última la constatación de evidencias de los aprendizajes. Desde los usos cotidianos de ambos términos, podemos deducir algunas diferencias entre ellos: evaluar es cercano a juzgar, ponderar, estimar, apreciar, señalar el valor de algo, mientras que acreditar refiere a “dar cuenta de...”. En el diccionario nos encontramos con definiciones como “hacer digno de crédito algo” o “dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece”. Así, se acredita la identidad de alguien, se testimonian capacidades o facultades para desempeñarse en alguna función, y también se acreditan aprendizajes. Como podemos ver, es una parte más reducida que la evaluación, pero también debe ser planeada desde el inicio de una propuesta de enseñanza. Cabe aclarar que la acreditación tiene una vinculación directa con los marcos institucionales y con las lógicas de funcionamiento del campo educativo, cristalizando el capital cultural en titulaciones o certificaciones.

Participación - Exterioridad

La evaluación suele percibirse como una valoración externa que a los propios sujetos sorprende o les resulta ajena. De esta manera, un estudiante espera la devolución de su docente sin encontrarse implicado en ese proceso de evaluación, en el reconocimiento de sus logros, en las dificultades o movimientos en su aprendizaje. Del mismo modo, las evaluaciones externas hacia las instituciones, pueden generar respuestas de rechazo o resistencias que están fundadas en la percepción de la tarea como impuesta, sin conexión con las necesidades o intereses de la comunidad educativa y de los actores involucrados. Otro modo de pensar la evaluación es apostar a la autorregulación, a la metacognición, al reconocimiento de los propios problemas y desafíos.

La descripción de las tensiones antes mencionadas, reflejan un posicionamiento respecto a los fundamentos sobre la evaluación que intentaremos ir poniendo en discusión y profundizando en los siguientes apartados.

Sin embargo, cabe aclarar que tales oposiciones no son insuperables ni excluyentes en todos los casos. Pensemos por ejemplo en la evaluación y la acreditación, ambas pueden concebirse como procesos diferentes pero integrados, sin que exista la necesidad o requerimiento de optar por uno u otro, así como la complementariedad en algunos casos de perspectivas cualitativas y cuantitativas.

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN Y DECISIONES

La evaluación es una tarea que requiere ser planificada, y que implica ir tomando una serie de decisiones, tanto en lo que refiere a sus fundamentos teóricos como a los instrumentos, criterios, momentos y formas de operacionalización.

Algunas preguntas básicas pueden orientar en la configuración de un plan de evaluación: ¿Qué evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Cómo evaluar? ¿Para quién se evalúa? ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿A favor de quién y en contra de quién se evalúa? Estos interrogantes apuntan a la definición del objeto de la evaluación, el origen de la iniciativa, la metodología, el destinatario de la información producida, los fundamentos y propósitos de la misma, y las consecuencias ético-políticas de la acción de evaluar.

La definición de qué se va evaluar, implica asumir que no es posible evaluar todo al mismo tiempo, y tal construcción del objeto es fundamental para evitar imprecisiones bajo las cuales la recolección de información resultaría caótica. El posicionamiento teórico o fundamentación dará sentido y orientará tanto la definición del objeto como de los demás elementos.

Si bien las representaciones más habituales de la evaluación están asociadas, como se mencionó anteriormente, a los aprendizajes de los estudiantes, existen diferentes dimensiones en el marco de la evaluación educativa. Así es posible diferenciar la evaluación de: los aprendizajes, la enseñanza, las instituciones, el sistema educativo, los proyectos y programas.

A su vez, dentro de cada una de estas dimensiones es posible focalizar en un objeto de evaluación más acotado. Si tomamos programas y proyectos por ejemplo, una primera instancia evaluativa puede estar orientada a distinguir su proceso de institucionalización, la participación de los actores involucrados o la llegada a los destinatarios, la concreción de las acciones previstas, entre otros. Esto no limitaría la posibilidad de evaluar otros aspectos en otros momentos o circunstancias. Lo que es importante reiterar es que no puede evaluarse todo, y que tener claridad al respecto permitirá conducir de mejor modo los esfuerzos realizados.

LOS ORÍGENES DEL DISCURSO SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

En los últimos años ha habido un incremento notable del interés por la evaluación en los ámbitos escolares y académicos, pero también en los medios de comunicación, en las decisiones gubernamentales y en otras esferas sociales:

La evaluación está de moda. Llevamos unos años insistiendo en que hay que evaluar las escuelas, los institutos, las universidades. Lo cual no es motivo inexcusable de alegría. Cuando un fenómeno pedagógico se pone de moda hay que estar prevenidos. Nada es inocente. (Santos Guerra, 1999, p. 39).

Ante esta advertencia nos preguntamos ¿Cuándo y desde qué perspectiva comienza a instalarse la noción de evaluación en educación? ¿Qué visiones son las dominantes en este campo? ¿A qué intereses responden? ¿Cuáles son las particularidades en el contexto latinoamericano?

Díaz Barriga (1987, 2015) en diferentes escritos señala que el contexto de surgimiento del discurso sobre evaluación en educación se ubica en el proceso de industrialización en Estados Unidos con características monopólicas. Este origen ha dotado a la evaluación de ciertos rasgos particulares, entre los cuales destaca que: opera un reduccionismo a la medición y cuantificación; prevalece un criterio pragmatista que privilegia la utilidad para la toma de decisiones; responde a una visión funcionalista y conductual del ser humano, acreditado en el test como instrumento; y se evidencia el abandono de la conceptualización y la aparición de la figura del “técnico” o “experto evaluador” con supuesta neutralidad académica y política. En términos generales, evaluación es un concepto proveniente del campo económico que es trasladado a educación, y si bien fue adquiriendo aceptación, estas aclaraciones son necesarias para resignificar su sentido.

Algo similar ocurre con la noción de *cultura evaluativa*, la cual pretende instalarse bajo una forma específica de entender la evaluación, asociada a estos rasgos propios que provienen de la visión asumida en el momento de surgimiento de este término en educación:

Bajo el eufemismo de construir una cultura de la evaluación, en donde se degrada el término cultura, se han multiplicado acciones que tienen esa intencionalidad, que en el fondo han quedado restringidas a la multiplicación de indicadores cuantitativos, siendo los más evidentes los rankings en la educación superior, los puntajes obtenidos por los alumnos en la prueba PISA¹. (Díaz Barriga, 2015, p. 139).

¹ Programme for International Student Assessment.

De todas formas, si nos remitimos a los procesos de evaluación de los aprendizajes en las escuelas, su origen es tan antiguo como el propio sistema educativo. Ya Foucault analizaba con minuciosidad el efecto de vigilancia y sanción que opera a través del dispositivo del examen (Foucault, 2008).

En síntesis, en esta sección nos hemos referido a los discursos sobre la evaluación en el campo del saber educativo, y no a las prácticas evaluativas en sí mismas. Cabe preguntarse igualmente por la mutua relación entre ambas dimensiones- las conceptualizaciones y las prácticas-, es decir, ¿Qué incidencias han tenido en las prácticas de evaluación estas conceptualizaciones? ¿Cómo operan estos reduccionismos y el pasaje de conceptos del campo económico al educativo?

LA EVALUACIÓN Y LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

La evaluación no es una problemática que sólo involucra a quienes están directamente relacionados con la educación, sino que es una preocupación social. Particularmente, los operativos nacionales de evaluación, las pruebas a gran escala aplicadas en diferentes países, la difusión de resultados en medios de comunicación y la repercusión de esos datos, alertan a amplios sectores de la población atentos a los resultados de tales evaluaciones, así como a las problemáticas educativas que los mismos aparentan poner de manifiesto.

Al menos una vez por año, sin excepción, una noticia del campo educativo estremece a las sociedades latinoamericanas: la calidad de la escuela no ha mejorado, su precariedad continúa inalterada, sigue degradándose en caída libre o, en el mejor de los casos, se ha corregido levemente, siempre menos de lo esperado. En esos momentos, la indignación suele ser generalizada, y aún en un grito de espanto y enojo a los medios de comunicación, las asociaciones de padres, los políticos, las organizaciones estudiantiles y, cada vez más, al propio sindicalismo docente, a los opinólogos de temas variados, a los organismos internacionales, a las iglesias y, en un sentido más corriente a la gente común. (Gentili, 2011, p. 11).

Estas reacciones habitualmente aparecen como consecuencia de los anuncios sobre los resultados de pruebas anuales de rendimiento académico y de los resultados de pruebas internacionales. El malestar por el desempeño de los estudiantes en tales pruebas, se desprende de la presunción de que si al país le iría mejor en materia educativa, otras esferas mejorarían (productividad económica, empleo, calidad de vida, entre otros), obviando en tal razonamiento el reconocimiento de la mutua implicancia entre la educación y el sistema político-económico (Gentili, 2011).

Otra presunción que aparece en estos razonamientos es que tales pruebas y tales resultados reflejan de modo transparente la realidad educativa. Sin desconocer los elementos en crisis del sistema educativo en general, y de las realidades de Latinoamérica en particular, es posible poner en cuestión los criterios, los instrumentos, y la interpretación de los datos de estas evaluaciones.

Frigerio (2011) plantea que la información y los datos obtenidos de los operativos de evaluación se postulan como neutrales, desconociendo que tales procedimientos generan el ocultamiento de saberes, procesos, logros y situaciones vinculados a la enseñanza, que son invisibilizados bajo resultados de evaluación. Así, no se recupera ni lo producido por educadores, ni por los Estados. Pensemos en el efecto que puede generar la comparación entre sistemas educativos de diferentes países cuando hay una marcada diferencia entre la cantidad de años que un nivel del sistema (por ejemplo el nivel secundario) es considerado obligatorio. De esta manera, no sólo se ocultan en los resultados los procesos subjetivos y los avatares de la situación educativa, sino también aspectos más macro vinculados al sistema y a la política educativa.

Sin embargo, los resultados se alzan como incuestionables dado el poder emblemático que se construye en torno a este tipo de procedimientos. Y si bien los mismos se transforman en inaccesibles dada la dimensión y cantidad de datos, sigue siendo difícil su cuestionamiento. Como efecto, las evaluaciones estandarizadas pueden generar que malos resultados conduzcan a la “guetificación” de la educación pública y a la elitización o privatización, así como a la erosión de la figura del Estado (producto de la hegemonía neoliberal que ha instalado la mentalidad antiestatal). Cabe preguntarse, como la autora plantea, si es posible evaluar el conocimiento escolar con la misma unidad de medida en cualquier contexto y con independencia de cualquier historia (Frigerio, 2011). Al referirse específicamente a las pruebas PISA, reflexiona:

Admitiendo que las políticas necesitan disponer de elementos para ponderar sus efectos, contar con unas referencias que definan el alcance y la magnitud de los problemas que debe enfrentar y resolver. Nos surge la pregunta ¿qué las lleva a desatender, descalificar como fuente aquellos datos e informaciones que se producen en las mismas instituciones o en sus propios ministerios, recurriendo a un dispositivo internacional? (Frigerio, 2011, p. 10)

Asumiendo que pueda ser valioso evaluar, volvemos a reiterar la importancia de definir con claridad el objeto de evaluación, los instrumentos, y contemplar su impacto en los sujetos, las instituciones, el sistema educativo. Cuando

malos resultados (obtenidos bajo la aplicación de ciertos instrumentos únicos a realidades diversas, contruidos bajo una forma particular de entender el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación), pueden tender a enjuiciar de forma directa a los docentes, a clasificar instituciones y hasta a vincular tales resultados a la asignación de recursos, la evaluación se transforma en un riesgo.

Habría que discutir qué formas de evaluación son las apropiadas para obtener información sobre el sistema educativo, sobre los aprendizajes, las instituciones, o la enseñanza, cómo participarán los propios actores en su evaluación, qué es lo que se pretende evaluar, qué nos aportará esa evaluación y cómo serán comunicados los resultados.

Un propósito válido sería contrarrestar la fiebre evaluativa, evitando que se transforme en una ideología de la evaluación y restituyendo la evaluación como parte de todo proceso educativo sin obviar la pregunta por su sentido y por sus implicancias ético-políticas.

HACIA OTRA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN

Hasta el momento hemos revisado los sentidos asociados a la evaluación y realizamos una aproximación al conocimiento de sus orígenes y debates actuales. El recorrido propuesto ha posibilitado poner en cuestión algunas nociones afianzadas como dominantes en el campo de la evaluación educativa, desmembrando sus argumentos y apuntando a dilucidar sus supuestos y fundamentos ideológicos.

Recuperando los análisis previos, nos proponemos ahora ir construyendo otra visión de evaluación a partir de ciertos postulados o nociones básicas como punto de partida.

Tomamos como primera noción la concepción de la evaluación como *valoración*. Tal como se mencionaba al inicio del documento, sostenemos que la evaluación implica juicios, valoraciones, ponderaciones, y de esta manera, carga con la subjetividad propia de toda acción humana. En el ámbito educativo, esto implica despejar la idea de la evaluación como reflejo, ya que siempre habrá una distancia entre lo que efectivamente sucede y lo que sobre ello puede decirnos la evaluación. Prado de Sousa, Ferreira Acosta y Prado Marcondes, (2015) citando a Guba y Lincoln (1989), sostienen que recién en las décadas del '60 y '70 surge el reconocimiento del juicio de valor en los procesos de evaluación. Aparece el reconocimiento de la subjetividad en la evaluación, que se evidencia desde la

elección de lo que se evalúa hasta las conclusiones. Otro rasgo significativo lo ubicamos en la *integralidad*. Con esto nos referimos a que “la evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno” (Santos Guerra, 1993, p. 23). La evaluación en sí misma no tiene sentido si no se encuentra vinculada o puesta a disposición de la comprensión, de la revisión, o del cambio de los procesos educativos.

Un tercer elemento a considerar es el *efecto de desocultamiento* que es capaz de generar la evaluación. La misma permite “poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes” (Torranzos, 2000, p.4). Es decir, si bien la evaluación no lo dice todo acerca de los procesos (de aprendizaje, de enseñanza, institucionales, entre otros), nos dice algo, que de otro modo no sería cognoscible.

Finalmente, destacamos el *papel ideológico-político* de la evaluación. Al respecto Santos Guerra (1999) afirma que más importante que hacer evaluaciones, e incluso, más importante que hacerlas bien, es saber a qué personas sirven y qué valores promueven. Así plantea que “la evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación, de control o de sometimiento” (Santos Guerra, 1999, p. 40).

Del mismo modo que la educación es inherentemente política (Freire, 2003), la evaluación es una tarea compleja con serias implicancias sociales, ideológicas y políticas (Morán Oviedo, 2012).

LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, cuando la evaluación sólo se concentra en producir información para la toma de decisiones, la misma puede ser sesgada, y decirnos poco acerca del fenómeno a evaluar.

Díaz Barriga (1987) propone pensar una perspectiva de la evaluación educativa centrada en la comprensión y explicación de lo educativo. Tomando como fundamento la teoría del conocimiento de Habermas, postula una visión orientada desde una perspectiva histórica, a partir de un interés por el conocimiento definido por la necesidad de comprensión.

Un fenómeno de ciencias sociales (como lo es la evaluación de una situación educativa) no puede ser comprendido sino a condición de que el hombre, como sujeto histórico, reconozca su propia historicidad en el acto de conocer. (Díaz Barriga, 1987, p. 11).

De este modo, no se espera una comprensión neutra, sino un conocimiento teórica y socialmente definido. Por ello, es prioritario destacar la necesidad de que se reconozcan explícitamente las fuentes conceptuales. Y esto a su vez nos conduce al reconocimiento de la arbitrariedad de la evaluación, entendiendo que los resultados de la evaluación son parciales, por recurrir a cierta teoría en la cual se apoya, y por los recortes sociales, históricos, pedagógicos que imponen al objeto de conocimiento. Pensemos que no basta con explicitar que se evaluará la enseñanza, el curriculum, el aprendizaje, entre otras posibles selecciones. Es primordial evidenciar desde qué perspectiva se estará realizando ese recorte de objeto, que es construido a partir de un posicionamiento teórico específico.

Otro rasgo a atender en pos de la comprensión y explicación de los fenómenos educativos, es que la evaluación hace cortes temporales de procesos o ciertas exclusiones en la construcción del objeto. Así por ejemplo, la evaluación de la implementación de un nuevo plan de estudio puede ser abordada desde la perspectiva de los estudiantes o de los docentes, de distintas generaciones de estudiantes, de equipos directivos de diferentes momentos de la institución, entre otros. Por eso decimos que la evaluación nos permite captar la realidad educativa en fracciones que son difíciles de totalizar.

Recapitulando estos últimos puntos, podemos decir que una evaluación orientada desde la comprensión y explicación de los fenómenos educativos, resulta más genuina en relación con las características propias de los procesos humanos, sociales.

Atender a las parcialidades y arbitrariedades que se suscitan en la construcción y desarrollo de una propuesta evaluativa, nos puede conducir a evitar los reduccionismos, las suposiciones de neutralidad y ahistoricidad que impregnan algunas visiones.

Surgen desde aquí algunos interrogantes: ¿Qué voces debemos escuchar para comprender y explicar los procesos de aprendizaje, los de enseñanza, o los procesos institucionales? ¿Cuáles quedan excluidas? ¿Por qué? ¿De qué modo contemplar las dimensiones histórico-social y subjetiva en ese proceso de comprensión?

LA EVALUACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN Y ACTO POLÍTICO

Podría objetarse que no sólo evaluamos para comprender o explicar, que hay una relación con el hacer, con la acción, en lo educativo que no estaría contemplada en esa visión. Y por otro lado, es factible sostener que todo proceso educativo está en relación con la idea de cambio, (remite a algo que se espera movilizar, modificar, transformar) y que tampoco pareciera estar incluida en la noción de comprensión o explicación.

Al respecto, podemos decir que “la evaluación implica un espacio de auto y co-reflexión sobre procesos y resultados con la finalidad de formar un proyecto de cambio” (Díaz Barriga, 2013, p. 198). No por ello habría que asumir una perspectiva gerencial o administrativa que sólo busque a través de la evaluación contar con información para tomar decisiones. Lo que se espera es la mejora del proceso educativo, apuntando a que la comprensión brinde herramientas para la acción:

Buscamos trabajar sobre procesos, no tanto sobre resultados. Y comprender qué es lo que está pasando, qué es lo que explica un proceso. Si un sujeto aprendió o no aprendió, si un maestro pudo trabajar, por ejemplo, lo que nos preguntamos es ¿qué es lo que está permitiendo que esto acontezca? Buscamos una explicación. Porque si no damos una explicación, no vamos a tener elementos de acción. (Díaz Barriga, 2013, p. 197).

De esta manera, la comprensión no está dissociada de la acción, y ello está en relación con los rasgos que seleccionamos como elementos que apuntan a la construcción de una propia concepción de evaluación: valoración, integralidad, efecto de desocultamiento, papel ideológico-político. La evaluación es parte integrante de todo proceso educativo, y por eso debe dar insumos para retroalimentar ese fenómeno (de aprendizaje, de enseñanza, otros), nos permite conocer algo que de otro modo no sería perceptible, tiene un carácter axiológico, y es un acto eminentemente ético y político.

La evaluación nos dice algo sobre lo que sucede, pero también nos puede ayudar a delinear un porvenir. Así, contiene un potencial tanto prospectivo como transformador, ya que puede contribuir a modificar situaciones de adversidad, vulnerabilidad e inequidad (Badilla, 2009). Es decir, no necesariamente ha de tener un efecto de control, sino que puede contribuir a transformar ciertas situaciones de injusticia.

Si lo acotamos al aula, allí se manifiestan con gran intensidad sus vínculos con el poder. Las sensaciones de opresión cuando uno se encuentra en situación de examen

en el formato tradicional de la escolaridad, o la incertidumbre de algún docente sobre la justicia o veracidad de una calificación ponen en evidencia esta relación.

La evaluación es esencialmente un acto político, un acto donde la correlación de fuerzas entre el evaluador y el evaluado [...] encuentra su mayor concentración e intensidad.[...] el momento de la evaluación es el momento de la medición de fuerzas entre dos agentes de la relación pedagógica: profesor y alumno. (Morán Oviedo, 2012, pp. 138-139).

Implicar a los propios actores en los procesos evaluativos, así como generar espacios más democráticos de decisión, contrarrestaría estos riesgos de que la evaluación se vivencie como imposición, como algo externo y ajeno, y que deje a los sujetos en una relación de dominación.



EVALUACIÓN DE LOS **APRENDIZAJES**

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En este apartado nos proponemos abordar algunas nociones en torno a la evaluación de los aprendizajes, para brindar herramientas que nos permitan repensar el sentido de las prácticas evaluativas destinadas a los estudiantes, y habilitar la construcción de criterios e instrumentos acordes a las propuestas de enseñanza.

Si bien se tomarán como objeto de análisis las propuestas de evaluación, es de destacar que las mismas deben pensarse de modo integrado a la enseñanza, pues es de esperar que la relación entre ambas sostenga una coherencia conceptual e instrumental.

La forma en que se piense la evaluación en el ámbito del aula, es emergente de las concepciones de aprendizaje y conocimiento que se sostengan. Allí se evidencia cómo creemos que aprenden los estudiantes, cuál es el mejor modo de acceder al conocimiento, de qué forma construimos y presentamos el conocimiento a enseñar. Celman (1998) propone algunos principios como guía de reflexión para pensar la evaluación de los aprendizajes que pueden ayudarnos a revisar varias de las nociones expuestas en el apartado previo y pensarlas exclusivamente en relación con los aprendizajes.

En primer lugar, señala que la *evaluación es parte de la enseñanza y el aprendizaje*, no es un apéndice si no que es integrante de las decisiones y opciones que van tomando docentes y estudiantes cuando juzgan, valoran, analizan, discriminan, eligen. Es decir, tanto docentes como estudiantes van realizando acciones de evaluación, y para que ello se transforme en una experiencia de aprendizaje es beneficioso transparentar en el aula los procesos que el docente realiza al aprender y al configurar su propuesta de enseñanza. En vinculación con este principio está la noción de que la propuesta de evaluación comienza cuando nos preguntamos qué enseñamos, por qué enseñamos eso y no otra cosa, de qué modo lo enseñamos, cómo favorece el aprendizaje de los estudiantes, qué sentido tiene ese aprendizaje, entre otros interrogantes y decisiones. Muchas veces nuestra preocupación como docentes se centra en mejorar los exámenes o diferentes formas de evaluación, entendiendo que “los métodos y las técnicas de evaluación mejoran su calidad educativa –es decir, su potencial educador– cuando forman parte de un proceso más amplio y más complejo que, a su vez, ha mejorado” (Celman, 1998, p. 5).

Recuperamos otro principio cuando señala que *no existen formas de evaluación mejores que otras*, es decir, no hay formas superiores a otras, sino que se valoran por su grado de pertinencia según el objeto evaluado, a los sujetos involucrados, y a la situación en la que se ubiquen. En el caso de los aprendizajes, la forma que

adoptará la evaluación no estará ajena al campo de conocimiento o área disciplinar en la que se inscriba el enfoque desde cual nos dirigimos.

En tercer lugar, retomamos la idea de que *obtener información* es sólo un aspecto de la evaluación. Se confunde la toma del “dato” con el complejo proceso de evaluación, cuando su mayor riqueza (y también dificultad) radica en la reflexión e interpretación que los datos suscitan. Para comprender esta idea, la autora propone un ejemplo que no pertenece al campo educativo, pero que ilustra claramente su planteo:

Para evaluar un terreno, podemos seguir distintos procedimientos: tomar muestras de tierra para su análisis químico; aplicar instrumentos de medición para establecer sus dimensiones; tomar fotografías en diferentes momentos del día; realizar observaciones desde un helicóptero; mantener entrevistas con los vecinos, etcétera. Pero, tanto la interpretación como la valoración subsiguiente en estos datos dependerán no de los datos mismos, sino de lo que pretendamos hacer con ese terreno. Por cierto, cada dato cambiará de significación e importancia si al terreno lo necesitamos para construir una vivienda para el fin de semana, poner un establecimiento agrícola o una estación de servicio. Lógicamente, también será diferente el juicio acerca de su calidad, y puede suceder que varias personas arriben a conclusiones diversas sobre el valor del terreno, a partir de los mismos datos, pero con concepciones de uso dispares. (Celman, 1998, p. 10).

Además, la evaluación *es fuente de conocimiento si se la piensa con continuidad*, entendiendo diferentes momentos en los que es posible ubicarla: reflexión sobre las propuestas y problematizaciones iniciales así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados-tanto previstos como no previstos-, bajo una concepción de evaluación de proceso, o evaluación formativa².

Finalmente, es evidente que la evaluación pone *de manifiesto las relaciones de poder*, permitiendo o dificultando la apropiación democrática del conocimiento.

A partir de estas nociones, seleccionamos algunos interrogantes que orientarán la construcción de un posicionamiento acerca de la evaluación de los aprendizajes: ¿Qué concepciones de aprendizaje y enseñanza subyacen en la evaluación? ¿Qué diferencias hay entre evaluar y acreditar? ¿Qué obstáculos se presentan en la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son los momentos, criterios e instrumentos a considerar? ¿Qué vínculos se establecen entre las prácticas evaluativas y las de comunicación? ¿Qué implicancia tienen los estudiantes en su propia evaluación?

2 La autora remite a M. Scriven (1967) como quien formuló el concepto de “evaluación formativa”.

APRENDIZAJE Y SABERES

Quienes nos dedicamos a la docencia, convivimos con incertidumbres propias del trabajo con otros, afrontamos las incertezas del campo de lo humano. No sólo asumimos la distancia entre lo que planificamos y lo que efectivamente sucede en el aula, sino que también corremos el riesgo de que el otro haga algo totalmente distinto con lo que le ofrecemos o que ni siquiera esté dispuesto a dejarse conmover o ser parte de un proceso educativo.

Siguiendo este razonamiento, debemos reconocer que lo enseñado no es directamente lo aprendido, de acuerdo a la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos, relacionados, pero disímiles.

Otra distancia, que nos compete particularmente aquí, es la que existe entre lo que nos dice la evaluación sobre el aprendizaje, y lo que efectivamente es el proceso de aprendizaje. Podemos tomar la metáfora del iceberg para comprender estas distancias: lo que asoma es sólo una parte, muy pequeña del bloque que se sumerge bajo las aguas. Del mismo modo, las manifestaciones que podemos recabar mediante la evaluación no agotan el fenómeno de aprendizaje, cuyos efectos y dimensiones son incalculables, difíciles de precisar. Por ello, debemos “ser conscientes de que, no es posible captar una manifestación total del aprendizaje humano, dada su complejidad” (Morán Oviedo, 2012, p.88).

Sin embargo, no podemos renunciar a tener algún indicio, lo más certero posible, de los efectos o incidencia en los aprendizajes. Como se ha señalado, tanto la configuración de una propuesta de enseñanza como de una propuesta evaluativa (entendida como parte de todo el proceso educativo), estará condicionada o definida por las concepciones de aprendizaje y de conocimiento en las que se sustente.

Seleccionamos tres elementos para construir esos fundamentos de la evaluación: comprender el aprendizaje como proceso, reconocer al estudiante como sujeto, y contemplar la dimensión social del conocimiento (Morán Oviedo, 2012).

Comprender el aprendizaje como proceso y no como resultado, implica atender a aquellos avances y retrocesos, movimientos, y cambios cualitativos que se van generando en el proceso de conocer, así como contemplar las potencialidades de los estudiantes³.

Reconocer al estudiante como sujeto de la evaluación supone anticipar los modos de participación en su propia evaluación, y previamente, concebirlo como sujeto de la enseñanza, implicándolo en su aprendizaje. Es decir, qué opciones o decisiones

3 Existen diferentes posicionamientos teóricos sobre el aprendizaje, entre los cuales pueden ser relevantes para quienes deseen profundizar en esta temática: el concepto de *aprendizaje significativo* de D. Ausubel, la noción de *zona de desarrollo próximo* de L. Vigotsky, o las nociones de *aprendizaje y vínculo* de E. Pichon Riviere.

toma el estudiante, qué responsabilidades asume, qué tipo de registro y análisis de su propio proceso de conocer va realizando.

El conocimiento posee una dimensión social por lo cual no puede ser aislado o descontextualizado. Particularmente, el conocimiento escolar atraviesa varias mediaciones en su construcción, desde el proceso de selección (y legitimación), hasta la forma en que es presentado y los modos de interacción que se promueven con él en el aula (Edwards, 1993).

Por eso cuando en las prácticas de planeación didáctica, en aras de atender principios técnicos se le fragmenta deliberadamente, como sucedió en la aplicación de las taxonomías de los objetivos de la educación en los años setenta, perdía sentido y significado para el alumno y, lo que es más grave aún, esta desintegración distorsiona la concepción de sujeto, de aprendizaje, de realidad y, consecuentemente de evaluación, ya que todos estos conceptos están íntimamente relacionados. (Morán Oviedo, 2012, p.90).

Una de las mayores problemáticas que se identifican en nuestro sistema educativo es el modo en que tradicionalmente se ha configurado una forma de entender y presentar el conocimiento, como algo cerrado, acabado, certero, incuestionable. Esto está muy alejado de los procesos a través de los cuales se desarrolla la construcción de saberes, tanto de la producción del campo científico (las investigaciones académicas son movidas por preguntas, interrogantes sobre cuestiones aún no conocidas, conocidas parcialmente, o cuyos conocimientos nos son insuficientes), así como de la curiosidad propia del humano como motor de su aprendizaje. Hasta aquí, se han puesto de manifiesto algunas nociones que debían precisarse cuando el aprendizaje se convierte en el objeto de la evaluación. Continuaremos analizando algunas de las dificultades más comunes que se presentan en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, buscando sus vinculaciones con la enseñanza y con la dimensión institucional.

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

En nuestro sistema educativo se ha generado una mecanización de la evaluación y se han instalado rutinas, que hacen perder su sentido más genuino. Se tiende más a “estudiar para rendir” (donde el aprendizaje está supeditado a la instancia de examen), que a efectivamente evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Solemos observar que los estudiantes conducen sus esfuerzos a “aprobar” más que a “aprender”, a lo cual también contribuimos a veces como docentes bajo

expresiones como “esto es importante, entra en la prueba” o “tomen nota que esto es tema del examen”.

La evaluación es más que la nota o calificación, y diferenciarla de la acreditación puede ayudar a aportar claridad en el modo de concebirla y de llevar adelante prácticas evaluativas.

Morán Oviedo (2012) afirma que la evaluación constituye un proceso más amplio, complejo y profundo que la acreditación. Se conciben como procesos diferentes y simultáneos que tienen lugar en la experiencia de aprendizaje grupal, y que se implican y complementan en el proceso pedagógico⁴. Mientras que evaluar consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia de aprendizaje singular y grupal, la acreditación refiere a constatar ciertas evidencias del aprendizaje.

El autor plantea que la planeación de la acreditación debe emprenderse desde el inicio de una propuesta educativa, desde cuando se formulan los objetivos o se hace la selección de contenidos. En consecuencia, planear las evidencias de los aprendizajes requiere seleccionar los instrumentos que permitirán tener indicios sobre los aprendizajes.

Por otro lado, es primordial establecer criterios para que el estudiante pueda adoptar una postura autónoma frente a su proceso de aprendizaje y de sus posibilidades de acreditación. Será necesario desde el comienzo poner a discusión y adoptar con los estudiantes los criterios que determinarán la aprobación de manera que:

La acreditación, además de ser una meta importante por alcanzar, contribuya a que el estudiante cobre conciencia del caso y asuma la responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje como de los resultados que obtenga, en vez de esperar ser calificados por el profesor, la institución o la sociedad. (Morán Oviedo, 2012, p. 105).

A los fines de no caer en el examen escrito como único modo de constatar evidencias de los aprendizajes, el autor propone elaborar un *plan de acreditación*, que incluya varias opciones para que el profesor tenga a disposición para seleccionar criteriosamente. Su configuración estará dada por las características del curso y la especificidad del campo disciplinar, sin que las opciones de un plan de acreditación puedan hacerse extensivas a cualquier situación. Entre las opciones que el autor expone nos encontramos con: examen a libro abierto, examen temático o de composición, ensayos, trabajos. Como dijimos, la particularidad del contexto, así

⁴ La perspectiva de evaluación que sustenta el autor se basa en la noción de aprendizaje grupal que se explicitará en un apartado posterior.

como de la disciplina define la pertinencia de algunos recursos sobre otros. En síntesis, la evaluación incluye la acreditación, y aunque ésta última está asociada a exigencias sociales, institucionales y a cierta arbitrariedad (las evidencias que se puedan constatar de los aprendizajes no pueden reflejar la integralidad de los mismos), deben tomarse los recaudos para que exista claridad de criterios, variedad de instrumentos y participación de los estudiantes en ese proceso.

OBSTÁCULOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Algunos obstáculos que se presentan en la evaluación de los aprendizajes ya los hemos mencionado. En primera instancia, se observa que los esfuerzos se orientan más a la aprobación que al aprendizaje y que las prácticas evaluativas se vivencian con una marcada exterioridad por parte de los estudiantes. Ante eso, hemos planteado algunas diferencias conceptuales entre la evaluación y la acreditación, así como algunas sugerencias para contrarrestar estos fenómenos instalados en las escuelas.

Sin embargo, un obstáculo mayor está conformado, a nuestro criterio, por el hecho de que se mira el desempeño de los estudiantes exclusivamente y no se cuestionan otras dimensiones como la enseñanza, las instituciones, o los materiales empleados. Cuando juzgamos como insuficientes o negativos los resultados en un trabajo, en una prueba escrita o en cualquier otra instancia que hayamos propuesto para constatar los aprendizajes, podemos atribuirlo a varias causas, o pueden surgirnos como docentes varias preguntas. ¿A quién o a qué tribuimos esos resultados insuficientes? ¿Son los estudiantes exclusivos responsables por sus aprendizajes? Habitualmente, solemos tener mayor preocupación como docentes, cuando se nos presenta esta situación como mayoritaria que cuando sólo afecta a uno o dos estudiantes. Sin embargo, no es posible adjudicar exclusivamente las dificultades a los estudiantes de antemano, sea cual fuera el número de ellos que no hayan alcanzado las expectativas previstas ¿Qué nos puede decir esa situación acerca de la enseñanza? ¿Nos preguntamos qué tengo que ver como docente, qué incidencia tiene nuestra propuesta de enseñanza, los contenidos seleccionados, el modo en que fueron presentados los criterios de acceso que les proponemos a los estudiantes? ¿Los instrumentos seleccionados para evaluar son puestos en cuestión? Por otra parte, ¿cómo inciden las condiciones institucionales en la evaluación de los aprendizajes? ¿Qué modos de enseñar y evaluar conviven en una misma institución para los mismos estudiantes? ¿Cómo inciden las diferencias y hasta contradicciones entre esos modos de enseñanza y evaluación?

Preguntarnos por la dimensión de la enseñanza y la dimensión institucional, puede ayudarnos a distanciarnos de las prácticas habituales de evaluación que han tendido históricamente a clasificar, comparar, seleccionar, excluir. Cuando asumimos la responsabilidad institucional por los aprendizajes abandonamos la mirada culpabilizadora que encuentra las dificultades en los estudiantes.

LA COMUNICACIÓN AL INTERIOR DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS

Algunos estudios aportan para pensar las relaciones entre comunicación y evaluación, es decir, los procesos comunicativos al interior de los procesos evaluativos en las instituciones.

Creemos que estas reflexiones ponen en evidencia una dimensión de la evaluación que habitualmente no es considerada. Pensar en la comunicación implica indagar hacia quién va dirigida la evaluación, para quién se hace, qué prácticas comunicativas suscita entre los sujetos, qué lugar ocupa cada uno en ese intercambio, qué sobreentendidos existen, y qué comprensiones e interpretaciones se realizan durante esos procesos.

Particularmente, Celman y Olmedo (2011) observan que el docente realiza múltiples prácticas de carácter evaluativo, por ejemplo, cuando busca información, cuando ve distintas posibilidades de organización de contenidos, procesos en los que se van analizando opciones, se juzga su valor y se toman decisiones. Plantean que habitualmente las decisiones y la comunicación en sí en relación con los procesos evaluativos están a cargo exclusivamente del docente. De este modo, priman los monólogos, es decir, el que habla (indica, hace devoluciones, etc.) es el docente, configurando prácticas autocentradas en el profesor.

Partiendo de estos análisis, se acentúa el rol de la evaluación como proceso de comunicación y autorregulación. La misma, es entendida como una praxis que amerita ser enseñada y aprendida, como acción ciudadana que habilita a transitar de la heteronomía a la autonomía. De este modo, "...participar y suscribir la propia evaluación les permite a los sujetos regular sus itinerarios de aprendizaje a partir de conocer y conocerse en esa situación" (Celman y Olmedo, 2011, p.3).

Transparentar el posicionamiento de una propuesta evaluativa debería ser parte del contrato pedagógico. Así habría que explicitar, poner en común, los referentes y los criterios de evaluación. En este contexto, resulta imprescindible considerar la inclusión de prácticas comunicativas en la propuesta educativa, entre las cuales los autores señalan: puesta en común del plan de cátedra para incluir intereses y necesidades de los estudiantes; seguimiento como acción evaluativa, y no como

control del estudiante, dando lugar a lo imprevisto y los sentidos que se construyen sobre ello.

Muchas veces adjudicamos que “no se comprenden las consignas” cuando en realidad el problema puede no ser tal. Cuando como docentes redactamos una consigna y se la proponemos a nuestros estudiantes, solemos tomar algunas cosas como ciertas (nuestro modo de organizar los contenidos, lo que ha sido más valorado en las clases, entre otros) y no todo está explicitado. Es el estudiante quien reinterpreta lo que el docente le plantea, “completa” aquellas cuestiones que no están explicitadas y allí también vuelca su percepción, realiza un ejercicio de “traducción” de aquello que se le muestra. Allí puede aparecer una interpretación que capte lo implícito -desde la lógica del profesor- o no. Por lo cual decimos que no significa que no haya comprensión, sino que a veces esa interpretación es diferente.

Otra instancia comunicativa que se encuentra habitualmente desaprovechada es la devolución, ya que suele quedar en manos del profesor siendo -en el caso de que se realice- una comunicación unidireccional. Es una instancia evaluativa con grandes potencialidades en tanto puede constituir una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes.

EL APRENDIZAJE GRUPAL Y SUS MOMENTOS DE EVALUACIÓN

Si bien en las escuelas trabajamos con grupos de estudiantes, la evaluación de los aprendizajes se suele contemplar exclusivamente en su dimensión individual. ¿No resulta quizás una contradicción que el acontecer de la enseñanza se desarrolle grupalmente, pero que luego busquemos indicios exclusivamente del aprendizaje individual? ¿Con qué herramientas contamos para “leer” lo que sucede en un grupo a nivel de producción y adquisición de saberes?

Morán Oviedo (2012) propone pensar el aprendizaje grupal como la estrategia metodológica idónea para desarrollar, simultáneamente y con sentido crítico y dialógico, los procesos de evaluación y acreditación. Esta noción permite poner de manifiesto los conflictos, las contradicciones que se generan en el acontecer del trabajo en grupo, los mecanismos de defensa que se presentan como parte de la dinámica de los procesos de aprendizaje.

Siguiendo al autor antes mencionado, podemos decir que la noción de aprendizaje grupal, implica situar a docentes y estudiantes como seres sociales, como integrantes de grupos, a la vez que reconocer la importancia de la interacción en la elaboración de conocimiento y en las experiencias de aprendizaje del sujeto. Se revalorizan así, la comunicación y la dialéctica de las modificaciones sujeto-grupo.

Emprender la evaluación del aprendizaje grupal, entendiéndolo desde una perspectiva procesual, requiere ciertas precisiones metodológicas, así como claridad en reconocer los momentos claves del proceso.

En primer lugar, es importante que en la primera sesión se sienten las bases o reglas de juego que van a orientar el trabajo grupal. Esta instancia se denomina *encuadre*, y refiere tanto a aspectos organizativos institucionales (horarios, espacios, acreditación) como a aspectos grupales (discusión del programa, metodología de trabajo, asignación de tareas, criterios y momentos de acreditación). Estos elementos suelen estar comprendidos en lo que habitualmente se define como el “contrato pedagógico”, aquellos acuerdos iniciales que hacen posible establecer pautas comunes para docentes y estudiantes.

A partir de estas condiciones, la evaluación constituye una revisión constante del proceso grupal, siendo recomendable que exista una instancia de evaluación al cierre de cada sesión, después de cierto número de sesiones, y en la finalización de los encuentros.

Al final de cada sesión se utilizan algunos minutos para revisar lo más significativo de la vivencia y analizar aquellos aspectos que puedan obturar la dinámica del grupo para el aprendizaje.

Después de cierto número de sesiones, es posible realizar una segunda instancia de revisión y reflexión del trabajo grupal. Por ejemplo, en el desarrollo de alguna asignatura se puede definir este momento después de un bloque de contenido abordado. Esto puede aportar a la síntesis e integración del conocimiento.

Al término de un curso, como etapa de finalización de la experiencia, es recomendable realizar una evaluación grupal, siendo ésta un balance más totalizador, que consiste en recuperar diacrónicamente el acontecer vivenciado por el grupo.

BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Cuando nos proponemos construir criterios e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes conviene no disociarlos de la propuesta de enseñanza. En términos generales, “no es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado” (Camilloni, 1998, p. 93).

Esto implica que las secuencias, actividades, producciones que se concreten como parte de la propuesta de enseñanza, pueden transformarse en oportunidades de evaluación. Asimismo, ésta debe ser planificada desde un inicio, y no, como hemos

reiterado en varias oportunidades, como algo que aparece al final o disociado del proceso educativo llevado adelante.

Recapitulando algunas de las nociones ya desarrolladas, podemos delinear algunos principios para la construcción de criterios e instrumentos de evaluación:

- *La noción de construcción:* en primer lugar hablamos de construcción, pues apostamos a pensar en la evaluación de manera situada, contextualizada, de forma tal que no cabría la posibilidad de recurrir a formas de evaluación estandarizadas.
- *La pertinencia de los instrumentos:* otra noción que hemos planteado es que no existen instrumentos mejores o peores en sí mismos, sino que su valor dependerá de cómo se ajusten a las particularidades del proceso que se espera evaluar.
- *La variedad de opciones:* el hecho de contemplar variedad de recursos para evaluar permite una adecuación mayor a la complejidad del proceso de aprendizaje humano, considerando que no es posible acceder a un conocimiento completo del mismo.
- *La fundamentación teórica:* hemos esclarecido que toda propuesta evaluativa se funda en nociones o posicionamientos acerca de la evaluación, pero también de la enseñanza, del aprendizaje, del conocimiento y hasta de la función de la escuela como institución.
- *Los estudiantes como sujetos:* significa dejar de percibir a los estudiantes como objeto de evaluación y habilitar espacios de decisión y participación para la autorregulación de sus procesos de aprendizajes.
- *Los procesos comunicativos:* implica resignificar acciones como las devoluciones por ejemplo, para que la comunicación deje de ser unidireccional en relación con la evaluación.
- *El aprendizaje grupal:* atendiendo a que la mayoría de los procesos de enseñanza en las instituciones escolares se realizan en grupos, resulta oportuno contemplar el aprendizaje grupal, analizando en diferentes momentos la dinámica, los avances y obstáculos que se van generando.

Hamodi (2013) luego de realizar una revisión histórica de los modos en que se han definido medios, técnicas e instrumentos de evaluación, identifica que en su mayoría no se contempla la participación de los estudiantes como sujetos de la evaluación. Éste es quizás uno de los mayores desafíos que se nos presenta hoy en torno a la evaluación de los aprendizajes.

En adelante, incluiremos bajo la noción de instrumentos, a las herramientas que posibilitan tanto a docentes como a estudiantes, producir y recabar información sobre los procesos de aprendizaje⁵.

ELEMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Morán Oviedo (2012) propone algunas metodologías e instrumentos que pueden contribuir a elaborar un plan de evaluación. Entre ellos distingue: la observación participante, la investigación-acción, la entrevista y el análisis de situaciones grupales.

Estas herramientas se ubican en la perspectiva de la evaluación formativa, y a su vez, es cercana a la idea de la evaluación como proceso de investigación. Cabe aclarar que, a nuestro criterio, la misma no se rige estrictamente con la lógica de un proceso de investigación científica, pero son varios los autores que proponen pensarla en ese sentido. Podemos decir que algunos elementos en común compartirían, ya que existe la construcción de un objeto, una fundamentación teórica, una elección metodológica, la recolección de datos y la interpretación de los mismos.

Por su parte, la noción de evaluación formativa apunta a concebir la evaluación desde su función reguladora, pues se trata de identificar fortalezas y debilidades, con posibilidades de revisar y modificar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Se ubica durante el proceso y pretende ofrecer sugerencias y orientaciones para mejorar aspectos del aprendizaje (Anijovich y González, 2016).

Volviendo a los elementos para la elaboración de un plan de evaluación formativa, Morán Oviedo (2012) propone:

- *La observación participante:* metodología propia de la antropología o etnografía. Ubica al docente como observador activo, y es una metodología participativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de información.
- *La investigación-acción:* es un proceso en el cual investigadores e investigados (trasladado a la situación educativa: docentes y estudiantes) son partícipes del proceso, mediante la reflexión-acción.
- *La entrevista:* es un instrumento fundamentalmente del método clínico, también una técnica de investigación científica y de otros campos. Existen

⁵ Hamodi (2013) realiza una revisión minuciosa de las formas en que diferentes autores han definido medios, técnicas e instrumentos de evaluación, ya que cada término refiere a aspectos distintos según la teoría desde la que se encuadre.

diferentes modalidades (individual, grupal) y puede tener diferentes características (estructurada, no estructurada, semi-estructurada). Puede ser valiosa en el proceso educativo para conocer aspectos que de otro modo no se conocerían.

- *Análisis de situaciones grupales:* es una estrategia de revisión del proceso grupal para modificar lo que fuera necesario en función de la tarea grupal, y el logro de los aprendizajes.

Si bien estas metodologías y técnicas no tienen gran difusión en el ámbito educativo, son herramientas valiosas para quienes deseen explorar como forma de trabajo la perspectiva del aprendizaje grupal, y sus posibles modos de evaluarlo. Como elementos que resaltan en estas metodologías y técnicas destacamos: la participación de todos los sujetos, el diálogo y el vínculo entre todos los implicados, el carácter reflexivo de los procesos, la relevancia de la dimensión grupal, el sentido de la indagación para la acción, modificación o transformación.

Anijovich y González (2016) sosteniendo también la perspectiva de la evaluación formativa proponen como herramientas de evaluación: listas de control o cotejo, escalas de valoración y matrices de valoración.

- *Listas de control y cotejo:* contienen una serie de aspectos, características, cualidades, acciones, que pueden observarse sobre un proceso o procedimiento que suele registrarse con un cuadro de doble entrada. Este recurso puede utilizarse como monitoreo, registro de modos de participación, seguimiento de un proyecto. Es adecuado para el seguimiento de los estudiantes en el trabajo del aula.
- *Escalas de valoración:* permiten registrar el grado de desarrollo de los estudiantes en relación con un proceso o producto, así como la frecuencia o grado en que se ha logrado. Cada docente construirá esas escalas, entre las que se pueden considerar: mucho/poco/nada, o siempre/a veces/nunca.
- *Matrices de valoración:* son documentos que deben ser accesibles tanto para docentes como para los estudiantes. Incluyen criterios construidos en torno a los objetivos educativos, y niveles que puedan ir indicando avances en el proceso.

Estas herramientas son más bien, aportes para construir los propios modos de registro, teniendo en cuenta que cada docente en el marco institucional, desarrollará sus propias formas de registrar, atendiendo a situaciones de observación individual, de pequeños grupos, del grupo clase, o de autoevaluación. Recordemos que “la construcción metodológica de la propuesta evaluativa, más que una técnica que nos diga cómo actuar para conseguir los objetivos deseados, es una praxis situada

que cuenta con los otros para sostener su hechura” (Celman y Olmedo, 2011, p.10). Por último, las instancias de *autoevaluación* y de *evaluación entre pares*, tienen potencialidades para que la evaluación sea una instancia de aprendizaje, sin que la metodología en sí misma asegure que se logre esa finalidad.

LA EVALUACIÓN ES ALGO QUE SE ENSEÑA Y SE APRENDE

Lo que hemos desarrollado en torno a la evaluación de los aprendizajes posiciona a los docentes como profesionales autónomos y a los estudiantes como sujetos activos en su propia evaluación.

La evaluación de los aprendizajes no es un proceso administrativo, no existen técnicas o instrumentos aplicables a todos los contextos y situaciones. La evaluación según la hemos definido, se entiende más bien como la búsqueda de indicios sobre los aprendizajes, y las valoraciones que docentes y estudiantes realicen sobre ello, en base a criterios compartidos.

A evaluar se aprende, y ese aprendizaje está muy lejos de “amoldarse a rendir” o “adecuarse a la lógica de acreditación”. Es un aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes, a quienes les puede dar información también sobre la enseñanza y una posibilidad de revisarla y transformarla.



EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La evaluación de los aprendizajes nos enfrenta, de diferentes modos, a preguntarnos por la enseñanza. Por un lado, el seguimiento de los procesos de aprendizaje singulares y grupales, puede conducir al docente a cuestionarse sobre aquellas decisiones o elecciones que fue realizando en torno a la selección de los contenidos, la metodología de enseñanza, las propuestas de actividades, los modos de interacción que se promueven, entre otros.

A su vez, las formas, instrumentos y criterios que se hayan construido para evaluar los aprendizajes, pueden ser juzgados en su puesta en práctica por su pertinencia en relación con la metodología de enseñanza y con los objetivos de la evaluación, así como valorar su adecuación al grupo particular con que se esté trabajando, su grado de dificultad, sus potencialidades como instancia de aprendizaje, entre otros. Camilloni⁶ analiza que “al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquel posee, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador, y finalmente como evaluador” (p. 2). Este efecto boomerang de la evaluación puede ayudar al docente a revisar y reformular la enseñanza y dentro de ella la evaluación.

El mayor desafío que se nos presenta en relación con la evaluación de la enseñanza, es evitar que se transforme en una evaluación del trabajo docente, a cargo de actores externos y con la finalidad de control. Díaz Barriga (2013, p. 200) refiriéndose a las condiciones de la evaluación docente en México, afirma que el “reto es definir hacia dónde vamos, si hacia una evaluación formativa o hacia una evaluación del desempeño”. Afirmación que si bien refiere a condiciones particulares de cómo se viene desarrollando la evaluación de docentes en ese país, no deja de ser una pregunta válida para nuestro contexto.

Entonces, ¿hacia dónde vamos con la evaluación de la enseñanza? ¿Qué entendemos por ello? ¿Qué lugar tiene el colectivo docente? Del mismo modo que hemos planteado que el estudiante debe ser habilitado a ser sujeto de su propio aprendizaje y de la evaluación, sostenemos que el protagonismo de los docentes en la evaluación de la enseñanza, tanto en formas autoevaluativas como de coevaluación, debe ser defendido como rasgo prioritario de su profesionalidad.

La forma en que se conciba y las estrategias que se implementen en referencia a la evaluación de la enseñanza ponen en evidencia principios de la política educativa. ¿De qué modo interviene el Estado en la evaluación de la enseñanza? ¿Se apunta a una evaluación del desempeño o a una evaluación como formación? ¿Qué lugar

⁶ Camilloni, A. s/d. PFC-D-Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf

tienen los docentes, los estudiantes, las comunidades, las instituciones en ese proceso? ¿Con qué fines se realiza? ¿Está asociado a la mejora de la educación o al control, la rendición de cuentas y la asignación de recursos?

A continuación, nos proponemos revisar y cuestionar algunos supuestos sobre la evaluación de la enseñanza, sobre la base de reflexiones teóricas e investigaciones sobre lo que viene sucediendo en diferentes países.

Esta revisión tiene por objetivo construir nuevos sentidos para la evaluación de la enseñanza, tomando como pilares las nociones de: el lugar de los docentes como profesionales, la participación y el trabajo colaborativo.

DESANDAR ALGUNOS SUPUESTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La diferencia que se ha plasmado entre evaluación de desempeño y evaluación formativa, está correlacionada con la distinción que propusimos en un inicio entre evaluación de la *enseñanza* (como efectivamente la concebimos) o evaluación del *docente*. Entendemos que, la evaluación no debiera dirigirse a los sujetos (en calidad de objetos a evaluar), sino a los procesos. De este modo, no se debería evaluar docentes, sino la enseñanza, y habilitar a que cada actor sea sujeto de su propia evaluación. Así como no se evalúa al estudiante en sí mismo, sino su aprendizaje, lo mismo debiera ocurrir en el caso de enseñanza.

Existen en el mundo modelos que se sostienen y se implementan desde esta perspectiva de evaluación de desempeño, anudados a la idea de la docencia como elemento prioritario en la calidad educativa, y cuya función está ligada a mecanismos de control o rendición de cuentas. Nos interesa aquí poner en discusión esa relación y tales efectos, a los fines de contribuir a pensar otros modos de evaluación de la enseñanza.

En referencia al *papel de los docentes en la calidad educativa*, es posible afirmar que existe una relación incuestionable entre las prácticas docentes y la calidad de la educación, pues esperar mejoras sustanciales en la educación sin contemplar la preparación, las condiciones de trabajo, el grado de profesionalidad y autonomía, la capacidad de reflexión y transformación de los docentes sería insustancial. Sin embargo, Márquez Jiménez (2016) advierte que existen innumerables evidencias que nos obligan a matizar esta relación para no generar falsas expectativas.

Al menos dos aspectos se deben de tomar en cuenta en relación con el papel que juegan los maestros en la calidad de la educación, o particularmente, en relación

a los resultados de aprendizaje: a) que la calidad de la educación no se reduce a los resultados de aprendizaje, y b) que la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje son determinados por múltiples factores, tanto internos como externos al sistema escolar. (Márquez Jiménez, 2016, p. 4).

Para seguir avanzando en estos argumentos, es preciso esclarecer cómo se entiende aquí la noción de calidad educativa. Si bien -como hemos mencionado en el primer apartado del documento- es un concepto que proviene de otros campos y que es trasladado a la educación, es innegable que hoy es una noción ampliamente difundida, con significados imprecisos y hasta contradictorios, pero que ha dejado de ser propiedad exclusiva de una visión técnica o economicista.

En primer lugar, como dice el autor, calidad educativa no se acota a los resultados de aprendizaje. Esa reducción opera en algunos países, como en EE.UU como criterio para evaluar a los docentes y para administrar la asignación de recursos (UNIFE⁷, 2011). Y, por otro lado, la calidad educativa no puede adjudicarse exclusivamente a lo que los docentes realizan sin contemplar otros factores intervinientes al interior y exterior del sistema educativo.

Rastreando diferentes concepciones y debates sobre esta temática podemos decir que: calidad educativa no puede ser disociada de las nociones de equidad o de inclusión (aunque a veces intenten presentarse como dicotómicas).

El segundo aspecto que nos interesa poner en cuestión es *la evaluación como control* o rendición de cuentas. Lejos de ser la evaluación una fuente de información para retroalimentar la propia práctica de los docentes, se ha transformado, en muchos países, en un modo de poner en duda el ejercicio de su tarea y de ejercer vigilancia. Siguiendo el análisis que Díaz Barriga realiza sobre la implementación de la evaluación a docentes en su país, encontramos que “en lugar de estimular una opinión positiva de la evaluación, porque se la ve como un acompañamiento al desempeño docente, se interpreta como el mecanismo “que me corta la cabeza” (Díaz Barriga, 2013, p.200). Pensemos en los efectos subjetivos que este modo de imponer la evaluación puede llegar a tener sobre quienes la padecen.

Estar sometido a control permanente produce efectos en la subjetividad y en la espontaneidad de los vínculos que tienen hondas repercusiones negativas. Temor, inhibición, angustia, sensación de ser perseguido, falta de confianza en sí mismo y en el propio saber [...] son respuestas a la hipervigilancia. En la actualidad la mirada sobre todos y la evaluación constante es fuente de angustia y de parálisis, todo bajo sospecha. (Barbagelata, 2014, p.16).

Estos efectos de control no aparecen sólo mediante evaluaciones explícitas, sino

⁷ Universidad Pedagógica

que existen otros mecanismos que operan también como instancias de evaluación y control. Un efecto particular aparece en torno a la lógica de la formación permanente, que obliga a los docentes a una carrera compulsiva en la que se pierde el sentido de la formación, pues no hay un reconocimiento de la propia ignorancia como motor de búsqueda, sino que se configura como una ignorancia impuesta (Leoz, 2012).

A partir de esta revisión nos proponemos abordar algunas nociones que aporten a construir un posicionamiento diferente sobre la evaluación de la enseñanza.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PROFESIÓN DOCENTE

La evaluación de la enseñanza nos exige pensar y definir el modo en que concebimos la tarea docente. Algunas ideas ya se han esbozado en torno al propósito de fortalecer la figura del docente como profesional, particularmente en relación con la evaluación de su propia práctica. Pero entendemos que además, es una tarea de auto y co-reflexión, es decir, que exige un marco de colaboración y de trabajo con otros.

Luego abordaremos esta noción de colaboración y trabajo en equipo, pero ahora, queremos detenernos a profundizar en qué implica ubicar al docente como profesional en el marco de la evaluación de la enseñanza.

Si rastreamos en la configuración histórica de la docencia, observamos que concebirla y ejercerla como profesión es una conquista, una lucha que implicó (o implica) romper con otras concepciones arraigadas tanto en las prácticas como en las teorías pedagógicas. Los sentidos originarios que asociaron la docencia con la idea de "vocación" -como mandato, entrega, sacrificio- han dejado una huella muy fuerte en las representaciones sociales sobre la tarea de la enseñanza. Esta visión se ha complementado a su vez, con la feminización de la docencia, adjudicándole a la misma una cualidad casi doméstica y contribuyendo con ello a la desvalorización de la práctica. Podemos decir que otra impronta devastadora ha sido efectuada por las corrientes tecnicistas en educación que ubicaron al docente como mero ejecutor de decisiones tomadas en otras esferas. Giroux (1997) plantea claramente que:

Una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. (Giroux, 1997, p. 62).

En contrapartida, propone una forma de repensar y reestructurar las condiciones del

trabajo docente al contemplar a los profesores como intelectuales transformadores. Esto involucra, revalorizar la tarea intelectual de la docencia, contemplar las condiciones ideológicas y prácticas para su desarrollo, y su papel activo en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar, con sus implicancias políticas, económicas y sociales (Giroux, 1997).

No desconocer las marcas históricas de la docencia, así como las reivindicaciones sobre su cualidad de trabajo intelectual transformador, nos da un marco para ubicar la evaluación de la enseñanza como parte del proceso de reflexión y acción que caracteriza la profesionalidad del trabajo docente.

Nos preguntamos finalmente ¿Cómo puede contribuir la evaluación de la enseñanza a reforzar la profesionalidad del trabajo docente? Creemos que la misma puede en primer lugar, orientar la construcción de hipótesis sobre las condiciones materiales bajo las cuales los profesores potenciarían el ejercicio de su función como intelectuales. En segundo lugar, entendemos que pondría en movimiento la dialéctica de acción y reflexión en el proceso de enseñanza, contrarrestando la hegemonía de la racionalidad instrumental. Por último, sería una especie de “termómetro” sobre lo que estamos promoviendo en las prácticas del aula en torno al diálogo, el lugar del conocimiento, la voz de los estudiantes, la construcción de conciencia crítica, y todos aquellos elementos que posibiliten acercarnos a una pedagogía liberadora.

EL DOCENTE INVESTIGADOR: UNA FIGURA POSIBLE PARA PENSAR LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Nos preguntamos ahora qué encuadre metodológico puede ser pertinente para sostener la visión de evaluación de la enseñanza que estamos delineando. Recordemos que como bases para la misma hemos construido las siguientes premisas: la evaluación debe dirigirse a los procesos de enseñanza -desde la perspectiva del mejoramiento de la educación- y no a los docentes como objetos de evaluación -desde una visión de control y rendición de cuentas-; la evaluación de la enseñanza debe ubicar y contribuir a reforzar el lugar de los profesores como intelectuales transformadores.

A partir de estas nociones, consideramos que la figura del docente como investigador puede brindarnos algunas orientaciones para pensar la evaluación de la enseñanza como proceso reflexivo que incluya el pensamiento y la acción.

En principio, debemos aclarar que son amplios los debates sobre las vinculaciones y las diferencias entre la docencia y la investigación. Encontraremos posiciones que las caracterizan como procesos distintos que no deberían ser confundidos,

mientras que otras posturas abogan por la construcción de la figura del docente como investigador.

El primer grupo, rechaza la idea de integrar la docencia y la investigación en un solo proceso (Rockwell y Mercado, 1985, en Enríquez, 2007; Achili, 2008) pues ambas prácticas tienen características analíticas y materiales que las distinguen. Esto no impide que un mismo profesional o grupo a la vez puedan dedicarse a la docencia y la investigación, pero advierten que no sería favorable que la investigación “se sume” como un agregado a la tarea docente, sin las condiciones laborales específicas o los espacios institucionales para ese trabajo. En definitiva, “No es posible pedir a los maestros en servicio que realicen labores de investigación como una tarea más en el trabajo escolar cotidiano, ya bastante exigente en sí” (Rockwell y Mercado, 1985, en Enríquez, 2007, p. 76).

En oposición, existen posturas que revalorizan la figura del docente como investigador, entendiendo por ello a un docente problematizador, indagador, y transformador de su propia práctica. Dentro de este grupo, Enríquez (2007) distingue diferentes modos de entender al docente como investigador.

En primer lugar, nos encontramos con a visión del *docente como investigador de temas culturales*, y con ello refiere a la propuesta pedagógica de Freire, el cual entiende que:

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 1990, p. 30 en Enríquez, 2007, p. 50).

Un segundo modelo refiere a la figura del *docente como investigador participativo* según la cual, un docente investigador es:

Un docente que tiene plena conciencia del momento histórico que está viviendo, que es capaz de reconocer, a partir del proceso de investigación de su propia práctica los fundamentos ideológicos de la misma, y que, a partir de este reconocimiento, puede proponer alternativas para la transformación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y del vínculo docente-alumno. (Barabtarlo y Theesz, 1983, p. 18 en Enríquez, 2007, pp. 51-52).

Una tercera figura es definida como los *docentes como investigadores dialécticos*, y tomando los aportes de Rojas Soriano (Rojas Soriano, 1997 en Enríquez, 2007) destaca que:

La inclusión de la investigación en el proceso educativo es un acto de resistencia que puede contribuir a derrumbar el conformismo en que viven tanto docentes como alumnos; es un proceso que permite construir prácticas educativas liberadoras a fin de que la escuela se convierta en un espacio para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas que mejoren el medio educativo y social. (Enríquez, 2007, p. 52).

Estas tres visiones se ubican en el marco de la pedagogía crítica y confluyen en situar al docente en su contexto socio-histórico, latinoamericano, y contribuyen a pensar la práctica docente en relación con la producción de conocimiento y la realización de prácticas educativas que promuevan el cambio social.

Tomando estos aportes, la evaluación de la enseñanza no se instaure como proceso técnico o superficial, sino que apunta a incluir además, la reflexión sobre las implicancias ideológicas de las propuestas de enseñanza, a pensar las cuestiones más profundas de la práctica docente, en relación con las preguntas que marcan el rumbo de la educación: el por qué y para qué enseñar, a favor de qué o quién y en contra de qué o quiénes.

LA AUTOEVALUACIÓN: SUS LÍMITES Y POSIBILIDADES

Por momentos la autoevaluación se ha elevado como un valor en sí misma, sin cuestionamientos. Por otros, se ha configurado como una simulación, un “como sí”, sobre todo cuando la iniciativa es de carácter externo con efectos de control, y en consecuencia, la autoevaluación no pone a andar una reflexión real sobre las dificultades de la práctica, sino que se presenta más bien como respuesta de “escudo” o defensa. Ésto es lo que Palou de Mate (1998) esclarece sobre la autoevaluación en torno a las prácticas de enseñanza, y se pregunta *cómo puede evaluar el docente su propia práctica*. Tomaremos aquí algunas nociones que nos parecen significativas para configurar una propuesta de autoevaluación.

En primera instancia, la autora señala que es oportuno partir de considerar *la propuesta de enseñanza como una hipótesis*. Con ello se refiere a que la propuesta de trabajo en el aula debe entenderse como experimental, lo cual permite ir reflexionando sobre lo prescripto y sobre la experiencia.

En correlación a esto, debe existir una *aceptación de la distancia entre las aspiraciones y las prácticas reales*, para que puedan ser reconocidas por los docentes aquellas diferencias. Exige un ejercicio metacognitivo y alejarse de una visión tradicional que valora la práctica de enseñanza en relación directa con los resultados de aprendizaje.

Otro punto sería *reconocer las inconsistencias y contradicciones* entre los diferentes niveles de la práctica docente. Esos niveles pueden definirse como, por un lado, lo manifiesto y explícito -aquello que se evidencia en las prácticas observables del profesor- y lo implícito o subyacente -aquello que configura su cosmovisión, e incluye su bagaje profesional y sus supuestos, creencias y valores de orden filosófico, pedagógico, sociológico-.

Por otro lado, deben existir *condiciones institucionales* que sean propicias para la autoevaluación. Entre ellas podemos destacar que sería importante que existan instancias genuinas de autoevaluación de todos los actores institucionales, que la misma no se transforme en reprochar o pasar facturas, y que tampoco se utilice como instancia de control.

A su vez, podemos decir que la reflexión sobre la propia práctica tiene que ofrecer una *orientación para la acción*. Es decir, que la interrogación y la actitud reflexiva deben complementarse equilibradamente con la búsqueda de modelos alternativos de actuar.

Finalmente, es posible afirmar que la autoevaluación puede potenciarse combinando formas de trabajo colectivas, donde esas mismas instancias autoevaluativas sean puestas a discusión, se contrapongan puntos de vistas, se realice un trabajo con otros.

EL TRABAJO EN EQUIPO: OTRO MODO DE ABORDAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

Proponemos pensar como complementario a la autoevaluación, el trabajo en equipo como espacio colaborativo para reflexionar sobre la enseñanza.

Por definición, el trabajo en equipo no sucede espontáneamente ni está asegurado con la existencia de un grupo de trabajo. Para que haya efectivamente trabajo en equipo deben darse una serie de condiciones, entre las que destacamos: la existencia de objetivos comunes; un número limitado de miembros; la organización (a partir de una estructura participativa, la delimitación, distribución y aceptación de funciones y actividades, conducción, coordinación o liderazgo participativo, reglas de funcionamiento y disciplina interna); complementariedad humana e interprofesional; capacidad de aprovechar conflictos y oposiciones (Ander Egg, 2009).

Es interesante apuntar algunas debilidades que suelen observarse cuando se intenta generar un trabajo en equipo en las instituciones educativas. Un equipo, como señala Perrenoud (2007) suele debilitarse cuando no “trabaja sobre el

trabajo”, es decir, cuando no es la tarea grupal el eje del trabajo. Así, se puede pasar tiempo enredándose en quejas -sobre el sistema, las familias, los estudiantes, entre otros- sin que se pueda avanzar en la búsqueda de alternativas. Otra debilidad, sería caer en un mero activismo, a través del cual se sucedan múltiples acciones y proyectos, reduciendo el trabajo del equipo a la intervención y toma de decisiones. En contrapartida:

Cuando los miembros del equipo esperan de la cooperación una forma de reflexión sobre las prácticas y los problemas profesionales, tienen interés en luchar contra la huida hacia delante en el activismo, tener tiempo para hablar de lo que hacen, creen, piensan, sienten. (Perrenoud, 2007, p. 70).

De este modo, el trabajo en equipo favorece la posibilidad confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales (Perrenoud, 2007).

En relación con elementos del trabajo en equipo que antes señalamos, queremos destacar la importancia de la complementariedad humana y profesional. Con la existencia de otros actores en el sistema educativo además de los docentes (asesores, psicólogos, fonoaudiólogos, tutores, preceptores, facilitadores de la convivencia o docentes de acompañamiento) resulta pertinente la complementariedad de disciplinas y funciones. Esto implica el reconocimiento de las incumbencias y limitaciones de cada campo profesional o de las funciones ejercidas.

Las posibilidades de que la modalidad de trabajo en equipo sea un espacio que propicie la evaluación de la enseñanza, se vincula con las condiciones institucionales para que este modo de trabajo sea viable, y con la vinculación de los objetivos del equipo al proyecto educativo más amplio de la institución.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Resulta oportuno reconstruir el camino recorrido en este capítulo a los fines de delinear algunos principios significativos para la construcción de un modelo de evaluación de la enseñanza.

Como primera cuestión, destacamos la *complementariedad de la autoevaluación y del trabajo colaborativo* como formas de evaluación en las cuales los profesores puedan reflexionar sobre sus propias prácticas.

Recuperamos además, la posibilidad de pensar en *la investigación como una herramienta* válida para interrogarnos, producir conocimiento sobre nuestras prácticas de enseñanza e intervenir a partir de ello.

Advertíamos además, según los análisis de varios estudios, que sería un error adjudicar al trabajo docente toda la responsabilidad por la calidad educativa, sin contemplar otros condicionantes que también operan en la realidad del sistema educativo. Esto es importante a los fines de *reconocer la complejidad de todo proceso educativo*, y no caer en visiones mecanicistas que adjudiquen a una sola causa, consecuencias desfavorables en educación.

Por otra parte, hemos resaltado el lugar del *docente como profesional*, reivindicando desde allí su autonomía, su trabajo intelectual, su aporte a la transformación de la realidad social, y su incidencia en la configuración de una ciudadanía crítica.

Es importante reiterar, que deben darse ciertas condiciones institucionales para que la evaluación de la enseñanza no sea percibida como una actitud persecutoria, y que realmente cada docente pueda encontrar un espacio de diálogo en el cual compartir con sus colegas sus preguntas, sus interrogantes, sus frustraciones, sus deseos, sus expectativas en torno a su práctica.

Si bien no hemos ahondado previamente en el lugar de los estudiantes en la evaluación de la enseñanza, resulta oportuno esclarecer que habilitar espacios para que los mismos realicen sus valoraciones puede ser un elemento importante al momento de repensar las prácticas de enseñanza. Como habíamos dicho, la propia evaluación de los aprendizajes tiene un efecto de retroalimentación, en tanto nos pueden generar interrogantes sobre lo que hemos realizado desde nuestra propuesta pedagógica. Pero a su vez, dar lugar a que los estudiantes puedan reflexionar metacognitivamente y juzgar cuáles son los modos de enseñanza que favorecen su aprendizaje, puede ser un gran aporte para todo educador.



EVALUACIÓN DE LAS **INSTITUCIONES**

EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

Las instituciones educativas constituyen, como el aprendizaje y la enseñanza, un objeto susceptible de ser evaluado, conteniendo el proceso de evaluación institucional sus propias complejidades y particularidades.

Comenzando con algunas precisiones conceptuales podemos decir que las escuelas son establecimientos o unidades institucionales que materializan o hacen tangible una institución social. En este sentido, cada escuela, es una concreción particular de la institución escolar, y en función de los mandatos sociales que le dan origen, las vicisitudes de su historia singular, las características de su realidad material y de sus miembros, y el interjuego de estos elementos, cada establecimiento configura una versión singular de “escuela” (Fernández, 2009). Podemos pensar por ejemplo, para poner en evidencia este interjuego, el entrecruzamiento de los mandatos fundacionales de la escuela como institución surgida en la Modernidad, los mandatos propios de cada nivel del sistema educativo en los orígenes del sistema educativo en nuestro país, y los de cada escuela en su configuración, así como sus respectivas resignificaciones según los cambios socio-histórico-culturales.

Garay (1998) propone pensar *las instituciones educativas como laberintos*, ya que como objetos de conocimiento, plantean obstáculos ligados a la propia naturaleza de los fenómenos institucionales, y a su sentido y función en la sociedad. Entiende que “las instituciones como campo de acción de los sujetos individuales, los grupos o los colectivos, son sombreados laberintos [...] inscriptas en la historia social y en la historia singular, conocerlas plantea desafíos teóricos y metodológicos no siempre solubles” (Garay, 1999, p. 129).

Además, toda unidad institucional reviste aspectos materiales u objetivos, a la vez que elementos simbólicos, vinculados con las representaciones de sus miembros, los sentidos construidos, la historia y narrativa institucional. En ella conviven “Metas y funciones enunciadas, funciones reales, lo dicho y lo implícito, el escenario visible y la ‘otra escena’ ” (Garay, 1999, p. 130).

Estas nociones permiten poner en evidencia la complejidad de las instituciones educativas, y con ello, la complejidad de la evaluación. Es decir, reducir la evaluación a la observación y seguimiento del cumplimiento de tareas y funciones puede conducir a transformar la evaluación en un procedimiento meramente burocrático. Por eso, para pensar en la evaluación de las instituciones, sostendremos algunos principios que hemos desarrollado en los capítulos anteriores, destacando entre ellos: la *historicidad* y *contextualización* de la evaluación, la *participación* de los actores involucrados y la evaluación como posibilidad de *transformación*.

Específicamente, profundizaremos en este apartado sobre aquellos elementos que nos permitan reflexionar sobre las instituciones educativas y su evaluación. Nos preguntamos ¿Por qué es necesario evaluar las instituciones? ¿Qué lugar ocupa el proyecto institucional? ¿Qué vinculaciones existen entre la gestión y la evaluación institucionales? ¿En qué consiste el aprendizaje institucional y cómo se relaciona con la evaluación? ¿Qué modalidades de evaluación institucional existen y cuáles favorecen el cambio, la transformación, o la mejora?

EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN LAS ESCUELAS

A partir de teorizaciones y análisis de diferentes autores (Santos Guerra, 1995 y 1998; Torranzos, 2000) proponemos pensar la evaluación de las instituciones desde algunas metáforas que nos pueden ayudar a ubicar cuál es su sentido en las escuelas. Las figuras o imágenes que tomamos y reconstruimos no pretenden agotar una explicación de lo que es la evaluación de las instituciones educativas, pero sí dar algunas pistas para reconocer su significado e importancia.

De este modo, podemos pensar que evaluar es como *mirarse en el espejo*, ya que la evaluación refleja la realidad de la escuela y permite a los protagonistas verse con claridad y precisión. “De la comprensión que suscita la imagen, nacerá la decisión de recomponer el gesto, limpiar la cara o realizar una operación más compleja” (Santos Guerra, 1995, p. 5). Las cualidades del espejo (si está limpio y bien colocado, si es cóncavo o convexo y distorsiona la figura) influyen en la fidelidad con que se refleje la imagen. Podemos pensar sin embargo, que ese espejo tendrá siempre un rasgo de opacidad, estará de algún modo permanentemente “empañado” (por la mirada de los sujetos que se contemplan, por la historia que los atraviesa, por la propia huella de quien lo construyó). Pero aun así, sigue siendo un intento por mirarse y reconocerse a uno mismo como si fuera otro, sabiendo que, en el caso de las instituciones, no hay una sola imagen, sino múltiples.

Evaluar puede ser equivalente también a *quitar velos*, como descubriendo la vista de quien está tapado con diferentes telas, de variados colores y texturas. Este sería el efecto de desocultamiento que encontramos en la evaluación, y que en el caso de las instituciones educativas, puede operar como un modo de ver aquellos problemas, fenómenos, situaciones, que ya existían, pero que no eran percibidas (por los velos de la ideología, las normas, las costumbres, los prejuicios). Efecto de desnaturalización o desalienación que nos posibilita ver las cosas de otro modo, posicionarnos en otro lugar y actuar en consecuencia a ello.

Por último, también podría ser como *dibujar un mapa*, al estilo de un cartógrafo que

a partir de diferentes materiales -como croquis o fotografías- va traduciendo esa información al lenguaje gráfico, representando el territorio, su geografía. Esta noción nos permite poner en evidencia la distancia entre la existencia de las instituciones y la representación que de ellas podemos tener desde la evaluación. Además, posibilita dimensionar la complejidad del “territorio” de las prácticas -mucho más caóticas y complejas que su “mapa”-. Sin embargo, un plano nos permite saber dónde estamos y desde ahí realizar movimientos con mayor claridad y certeza.

Estos sentidos nos muestran algunas caras de la evaluación y nos conducen a reflexionar sobre sus sentidos y finalidades que pueden ser múltiples: diagnóstico, mejora, diálogo, aprendizaje⁸.

Entonces ¿por qué sería necesario o significativo evaluar la dimensión institucional? Santos Guerra (1995) nos habla de la necesidad y exigencia de la evaluación institucional y plantea que sería irracional que no exista una reflexión sistemática y rigurosa sobre los proyectos que se planifican y se llevan a la práctica. Evaluar nos permite en principio *comprender* y *actuar*, en tanto una comprensión profunda de la realidad escolar puede orientar un cambio en la misma. Por otro, evaluar está asociado a una *responsabilidad social*, pues como instituciones sociales las escuelas cumplen una tarea o misión que da respuesta a ciertas necesidades o demandas. La evaluación institucional es a su vez una posibilidad de *formación* para los profesores y diferentes actores involucrados en la enseñanza, en tanto “la reflexión que supone el juicio fundamentado lleva a la comprensión de la naturaleza de las prácticas educativas, y permite la modificación de las pautas de comportamiento, de las actitudes y de las concepciones que sobre ella se tienen” (Santos Guerra, 1995, p. 8). Por último, la finalidad y el origen de la existencia de la evaluación es la *mejora* de la práctica que se realiza en las escuelas. Con esto el autor indica que la evaluación no es un fin en sí misma, ya que no se evalúa por evaluar sino para mejorar la calidad de la práctica.

⁸ Santos Guerra (1999, p. 40) detalla una serie de sentidos y finalidades entre los que se encuentran los que hemos seleccionado. El autor advierte que no todos esos sentidos tienen la misma naturaleza e importancia, y que incluso algunas son desechables. Deducimos que entre ellas se encuentran las finalidades de: comparar, jerarquizar, controlar, amenazar.

MODALIDADES Y PERSPECTIVAS DE EVALUACIÓN

Como se ha señalado, existen multiplicidad de sentidos y finalidades que pueden orientar la evaluación de las instituciones. Del mismo modo, existen diferentes perspectivas y metodologías para emprender la evaluación de las instituciones educativas.

En particular, el *origen de la iniciativa* condiciona considerablemente el modo de hacer la evaluación y las posibilidades de su aprovechamiento. Santos Guerra (1995) discrimina cuatro modalidades entre las cuales ubica:

Iniciativa externa de carácter impuesto: refiere a las situaciones en las cuales se impone la obligación de evaluar de manera jerárquica o se efectúa una evaluación externa. En general produce resistencia, no involucra a los protagonistas, y deja entrever que las decisiones de cambio provienen de agentes externos. Ante este panorama, es más factible que se considere como una amenaza y no como un proceso de aprendizaje, aunque ésta no es la única reacción posible. También una comunidad educativa, puede aprovechar una iniciativa externa o una exigencia de evaluación para hacerla propia y darle un sentido desde su contexto.

Iniciativa externa de carácter propuesto: alude a cuando la iniciativa, aun siendo externa, tiene el carácter de propuesta, de ofrecimiento o sugerencia. Implica un proceso de negociación a través del cual se acuerden propósitos, modos de participación, entre otros.

Iniciativa interna sin facilitadores externos: cuando referimos a iniciativa interna existen varias posibilidades reales. Puede surgir como propuesta del equipo directivo, de un grupo de profesores, entre otros. Si bien esta modalidad tiene mayores posibilidades de que sea asumida como propia y resulte beneficiosa, también puede acarrear la apatía o resistencia de ciertos actores institucionales.

Iniciativa interna con facilitadores externos: es la opción, que según el autor, resulta más rica desde el punto de vista de la potencia educativa de la evaluación. Los actores externos actúan como facilitadores de un proceso que se origina por iniciativa propia, y del cual los miembros de la comunidad educativa son protagonistas.

Estas descripciones caracterizan algunos "puntos de partida" para la evaluación de las instituciones.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

A continuación, describiremos algunos rasgos que orientan qué tipo de evaluación institucional concebimos. Una evaluación que contempla procesos y resultados, que toma la voz de los participantes, que es contextualizada, contempla diversidad de métodos, posee valor educativo, está comprometida con valores sociales y es democrática (Santos Guerra, 1995 y 1999).

Referimos a una evaluación *contextualizada*, en tanto tiene en cuenta que no hay una evaluación igual para todos. Debe contemplar las particularidades del nivel educativo, del tamaño de la institución, de la procedencia de sus protagonistas, de su cultura, de su propia historia, del momento que se analiza.

Tiene en cuenta los *procesos* y no sólo los resultados, pues no sólo implica acudir a los resultados de aprendizajes de los estudiantes, sino que valora otros factores que tienen que ver con la configuración del escenario institucional, las relaciones que se generan y promueven, y se realiza durante un período relativamente prolongado que permita tener esa visión procesual.

Toma la *voz de los participantes*, evitando que se sientan amenazados y favoreciendo la comprensión de sus propias acciones. A su vez esto se encuentra vinculado con el *carácter democrático*, pues el control está en manos de los protagonistas y hay lugar para la negociación.

La *diversidad de métodos* en la recolección de información hace posible comparar y complementar diferentes visiones y perspectivas (lo que se puede observar en los documentos, lo que se observa en la práctica, lo que dicen los protagonistas).

En cuanto a estar comprometida con *valores sociales*, significa que no es una mera actividad técnica, y no da la espalda a las injusticias, a las desigualdades, a la fragmentación.

Finalmente, es *educativa* porque focaliza su atención en aquellas condiciones institucionales que hacen que los aprendizajes sean posibles, se preocupa por el valor educativo de las prácticas institucionales, y a su vez porque en sí misma es una oportunidad de aprendizaje.

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

La planificación del proceso de evaluación ha de ser flexible, a los fines de poder revisar esa planificación según las exigencias del proceso mismo de la evaluación. Algunos aspectos fundamentales que deben definirse serán: el tiempo de duración y fases del proceso, las técnicas de exploración, los actores que van a intervenir,

el contenido de la evaluación o foco de análisis, y la previsión de la elaboración de informes (Santos Guerra, 1995).

En lo que respecta al foco del análisis es posible ubicar diferentes objetos a evaluar dentro de la dimensión institucional. A partir de los aportes de diversos autores (Santos Guerra, 1990; Blejmar, 2007; Landi y Palacios, 2010), seleccionamos una serie de posibles objetos de la evaluación en los cuales se entrecruzan lo pedagógico, lo administrativo y lo socio-comunitario:

- *Condiciones de trabajo y clima institucional:* refiere a la puesta en juego de las capacidades de los actores, a la posibilidad de trabajar juntos, la construcción de vínculos satisfactorios, la existencia de un espacio emocional de confianza, las posibilidades de formación de los profesores.
- *Dinámica institucional:* incluye las relaciones de poder, la política del establecimiento, la comunicación y el manejo de la información, el abordaje de los conflictos.
- *Prácticas de enseñanza:* se asocia a la dimensión didáctica, a las metodologías de enseñanza, a las formas de aprendizaje que se promueven.
- *Planes de estudio:* congruencia interna, vigencia de la propuesta, perfil del egresado, vinculación con las exigencias del medio, entre otros.
- *Relaciones con la comunidad:* vínculo con las familias y con otras instituciones del territorio, su inserción en la comunidad.

A su vez, poner en marcha el proceso de evaluación institucional exigirá un período de *negociación* (sea la iniciativa de la evaluación interna o externa). En ese período será necesario poner a discusión aquellos elementos que habrá que definir en la planificación del proceso. De todas formas, es probable que en el transcurso de la evaluación también se requiera continuar con instancias de negociación entre los diferentes actores involucrados.

Posteriormente, se efectuará la recolección de los datos, etapa de exploración de la realidad, procurando la existencia de diferentes metodologías y la triangulación de los datos. La redacción de informes y una instancia de meta evaluación será el corolario del proceso. A continuación abordaremos otras nociones que nos permitan construir un posicionamiento propio sobre qué tipo de modalidad y perspectiva de evaluación adoptar, teniendo en cuenta principalmente su vinculación con las prácticas de gestión y con la posibilidad de aprendizaje institucional.

LA EVALUACIÓN COMO POSIBILIDAD DE APRENDIZAJE INSTITUCIONAL

Cuando nos proponemos entender las instituciones educativas, podemos encontrar ciertas puertas de entrada o vías de acceso para su comprensión.

Para Blejmar (2007) los relatos de los actores constituyen una primera aproximación al conocimiento de una unidad institucional, y lo denomina *organización presunta*. Esto refiere a la organización⁹ percibida por cada uno de los actores, la cual se encuentra signada por la parcialidad del observador y su propio rol en la organización. Plantea que “de hecho, todo actor en la organización tiene su legítima percepción de la escuela, en parte coincidente y en parte divergente con la de los otros” (Blejmar, 2007, p. 36).

Pero si se espera efectuar una lectura más profunda, se hace necesario instalar una búsqueda metódica que recupere e integre las perspectivas de los diversos actores. Lo que el autor denomina *organización existente*, es aquella que refleja el acontecer de la organización más acabadamente, y que es obtenida mediante un proceso de indagación sistemático y a partir de la integración de las distintas miradas.

Este reconocimiento sería el punto de partida para el diseño de *organizaciones requeridas*. Una escuela como organización requerida debe contar con un proyecto claro y compartido, ser promotora de salud en sus miembros, operar con efectividad en el logro de sus resultados, desplegar la capacidad de aprendizaje para sí misma. En particular:

Para las escuelas, como para otras organizaciones públicas, hay un plus de significación en lo requerido. Excediendo su propia singularidad y proyecto institucional, la escuela aparece entramada en un sistema público y un proyecto político que le otorga sentido a la geografía institucional. (Blejmar, 2007, p. 37).

Si bien todos los elementos antes señalados son significativos, vamos a detenernos a pensar qué significa que una escuela sea capaz de desplegar la capacidad de aprendizaje para sí misma.

El autor afirma que hay escuelas que no han dejado de aprender en el proceso de dedicarse a enseñar. Este proceso de aprendizaje está signado por la capacidad de registro de su propia ignorancia. Blejmar (2007) sostiene que a través de los relatos y escenas escolares de docentes y directivos, se escuchan interrogaciones en torno a la función de la escuela, la responsabilidad del docente, las condiciones laborales o la inclusión y la exclusión, donde se observa el registro de un “no saber”.

⁹ Se sostiene el término que utiliza el autor, entendiendo que en nuestro marco, la noción de organización sería equivalente a unidad institucional. Si bien no se desconocen las diferencias entre la utilización de ambos términos, tal discusión excede los objetivos de este documento.

Esa declaración se constituye en condición de búsqueda de nuevas respuestas en sus condiciones organizativas, pedagógicas, administrativas o políticas. Es decir, no habría aprendizaje institucional sin registro de la falla, del vacío, y sin transformación de este registro de la falla en pregunta, interrogante.

Así, la evaluación institucional es una oportunidad para revisar los sentidos construidos, las respuestas que damos a ciertos problemas, la forma en que percibimos la realidad día a día, y se construye en una posibilidad de reconocer aquellos puntos de incertezas, de incertidumbre, de ignorancia, como antecedente para pensar y hacer algo distinto.

A su vez, es importante resaltar que “no hay aprendizaje organizacional sin la transformación de un saber (aun siendo provisional) en acción” (Blejmar, 2007, p. 39). Este pasaje del saber al acto involucra varios niveles como la estructura organizativa, las prácticas de dirección, la cultura institucional, las competencias y perfiles de los actores.

Finalmente, podemos decir que una institución educativa aprende cuando existe la capacidad de que sus miembros se interroguen y problematicen la cotidianeidad institucional, que sean capaces de afrontar que no tienen respuestas para todo, y que también, a veces, algunos problemas requieren volver a ser interrogados. Cuando se solapan las dificultades, cuando ante los desafíos acudimos a respuestas ya elaboradas, hay poco margen para el aprendizaje institucional. La posibilidad de aprendizaje como comunidad educativa está entonces marcada por el reconocimiento de la ignorancia, la búsqueda de un nuevo saber, y la transformación de ese saber en acción. La evaluación institucional, como dijimos, es una oportunidad para dar un marco de sistematicidad a este camino de reflexión-acción, recuperando el sentido de la evaluación como aprendizaje.

EL APRENDIZAJE Y EL PASAJE A LA ACCIÓN: APORTES PARA PENSAR LA GESTIÓN

Una reflexión sobre la evaluación institucional no puede eludir cierto esclarecimiento sobre qué lugar ocupa la gestión en este proceso y de qué modo se concibe la misma. Como planteábamos anteriormente, la posibilidad del aprendizaje institucional conjuga la interrogación, el reconocimiento de un no saber, la búsqueda y el pasaje a la acción. Y es en ese movimiento hacia la acción que aparece en escena el lugar de la gestión. Cabe señalar que aún existen ciertas reticencias en el campo de la educación a la noción de gestión, por estar asociado el término a una visión más gerencial o empresarial.

Al respecto, nos resultan esclarecedoras las nociones que Tello (2008) desarrolla en torno a revisar y resignificar esa noción de gestión. Por un lado, entiende que el contexto latinoamericano actual exige pensar de un modo distinto la gestión educativa, distanciándose de posicionamientos gestados en otras latitudes. La perspectiva de gestión que se sostenga debe tener un anclaje en la realidad educativa de nuestro contexto, y en vistas a construir ese posicionamiento, entiende que la gestión educativa no es solamente pragmática, sino que la dimensión política está inscripta en su práctica.

Desde esta visión, la gestión educativa posee entonces un triple carácter: como restitución, como condición de posibilidad y como potencia.

Cuando refiere a la idea de *restitución*, alude a la condición de crisis que atraviesan las escuelas, y a la fragmentación de sentidos que coexisten en el sistema educativo actual. Se trataría entonces de “gestionar para fundar. Esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan, al menos, ráfagas de sentido: un devenir” (Tello, 2008, p. 4). Esta generación de sentido podría estar a cargo de la gestión. Se pregunta justamente si “¿No será desde la gestión educativa, con una postura crítica, desde donde comenzar a restaurar estos quiebres [...] pensado desde nuestra propia realidad?” (Tello, pp. 3-4).

Al hablar de *condiciones*, apunta a la posibilidad de y para pensar la realidad. Plantea que gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene que está fundado en la escucha atenta, la iniciativa, la creación de condiciones para pensar, la búsqueda, el rediseño de propuestas.

El tercer carácter de la gestión sería la *potencia*, como pensamiento que transforma. Y esto nos acerca directamente a la acción:

La gestión se da en la situación concreta de la escuela, por tanto no se libera de los obstáculos y la realidad, gestionar es hacer que se produzca el movimiento de comenzar a habilitar la posibilidad de ráfagas, en oposición a la completud, a la armonía del “todo está bien”. Probablemente esto duela un poco, carcoma, pero debemos afrontarlo como momento de transición. (Tello, 2008, p. 8).

En la cotidianeidad de las escuelas, persiste cierta “invasión” del contexto, en el sentido de que el proyecto educativo y las posibilidades de la gestión se ven cooptados por las circunstancias sociales, comunitarias o barriales, que exigen urgencia en su atención, y hay poco margen de maniobra para una acción planificada.

A esto denomina Blejmar (2007) *gestión de resistencia* aludiendo a cierto comportamiento organizacional caracterizado por la creación de alternativas de preservación del proceso educativo frente a los embates del contexto. “En metáfora futbolera, se trata de atajar más y mejor lo que venga, sin poder armar una estrategia de juego” (Blejmar, 2007, p. 44). El proyecto sería entonces sólo “resistir”, lo cual es paradójico pues todo proyecto contiene en sí mismo la idea de futuro. Entonces, el riesgo de la gestión de resistencia es quedarse en un eterno presente y en el repliegue.

El autor propone una instancia de transición -hacia lo que sería la *organización requerida*¹⁰-, conformada por lo que llama la *organización de resistencia eficaz*. Esta noción sería un intento por responder a la pregunta ¿hasta que no cambie el sistema no se puede hacer nada? La posibilidad de acción no está reducida a la mera “adaptabilidad”, como la visión neoliberal intenta imponer, sino como un modo de reencontrar el sentido de la escuela sin que se desdibujen sus límites con el contexto, que tenga existencia como tal y que recupere su consistencia pedagógica. Esta idea es cercana a lo que Duschatzky (2007) entiende por la *gestión como ética*, en cuanto la organización se hace cargo de las situaciones que plantea el contexto y desde allí toma posición frente al entorno, contraponiéndose a la gestión como fatalidad, aquella que declina su posibilidad de hacer.

En síntesis, podemos decir que hemos intentado establecer un modo de entender la gestión educativa, y una forma de visualizar el pasaje desde la escuela que “tenemos” a la escuela que “queremos”. La gestión es un modo de intervención, una forma de crear condiciones para que eso sea posible, y la evaluación de las instituciones puede ser un instrumento propicio para movilizar ese pasaje desde “resistir” a “proyectar” algo diferente.

¹⁰ Recordemos que anteriormente definimos organización requerida como aquella que cuenta con un proyecto claro y compartido, es promotora de salud en sus miembros, opera con efectividad en el logro de sus resultados, despliega la capacidad de aprendizaje para sí misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Ander-Egg, E. (1993). *La evaluación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Buenos Aires- México: Lumen Hvmanitas.
- Ander-Egg, E. (2009). *El trabajo en equipo*. Servilibro: Asunción, Paraguay.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2016). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Badilla, L. (2009). "El campo de la evaluación: el contexto, lo axiológico y la prospectiva". En Orozco Fuentes, B. (Coord.). *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. ISSUE Educación. DF, México: Plaza y Valdez Editores.
- Barbagelata, N. (2014) Exploración sobre el lazo social en nuestra época. Clase de la Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO virtual.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires- México: Ediciones Novedades Educativas.
- Blejmar, B. (2007). "De la gestión de resistencia a la gestión requerida". En Duschatzky, S., y Birgin, A., ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. FLACSO. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Camilloni, A. s/d. PFCD-Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Capelari, M. (2010). *Los sistemas de tutoría en argentina y su impacto en las universidades: un enfoque de la evaluación desde la perspectiva institucional*, 1er. Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías. Misiones, Argentina.
- Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En Camilloni *et al.* *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*". Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. y Olmedo, V. (2011). "Diálogos entre comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa". *Revista de Educación* 82 Año 2 N°2.
- Díaz Barriga, A. (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". *Perfiles Educativos*. No. 37 pp. 3-15.

- Díaz Barriga, A. (2015). Impacto de las políticas de evaluación y calidad en los proyectos curriculares. En De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (Coord.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. (pp. 139 a 164) Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/libros/>.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comp.) (2007) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Flacso Manantial: Buenos Aires.
- Edwards, V. (1993). "La relación de los sujetos con el conocimiento". En *Revista Colombiana de Educación*. N° 27. Bogotá.
- Enríquez, P.G. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE.
- Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires-México-Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Frigerio, G. (2000). "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?". Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el caribe. UNESCO. Santiago de Chile.
- Frigerio, G. (2011). "A la sombra de PISA. Versión preliminar y descartable", s/d.
- Garay, L. (1998). "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En Butelman, I. (Comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Pp. 126-158.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). "La evaluación en la enseñanza". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). "La evaluación en el rito de la transición". "La cultura de la evaluación vivida por los estudiantes". En *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1997). "Los profesores como intelectuales transformativos". En *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González Pérez, M. (2000). "Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, Centro de Estudios para Perfeccionamiento de la Educación

- Superior". En *Revista Pedagogía. Universitaria*. Universidad de la Habana. Vol. 5 (Núm 2) pp. 90 a 116.
- Hamodi, C., López Pastor, V. y López Pastor, A. (2015). "Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior". En *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII (Núm 47) pp. 146- 161.
- Landi, N. y Palacios, M., (2010). "La autoevaluación institucional y la cultura de participación". En *Revista Iberoamericana de Educación* (Núm 53).
- Leoz, G. (2012). "Habitar las instituciones educativas en tiempos de fluidez: el vintage educativo" en Taborda, A., Leoz, G., Dueñas, G., (Comp.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria-Universidad Nacional de San Luis.
- Márquez Jiménez, A. (2016). "¿Qué podemos esperar de la evaluación docente?". *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXVIII (Nº 152) pp. 3-11.
- Morán Oviedo, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/libros/>
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Palou de Maté, M. C. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En Camilloni et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Colofón, México: Graó.
- Prado de Sousa, C., Ferreira Acosta, S. y Prado Marcondes, A. (2015). "Evaluar: entre la equidad y la igualdad". En De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (Coord.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. (pp. 165 a 192) Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/libros/>
- Rueda Beltrán, M., Schmelkes, S., y Díaz Barriga, A. (2013). "La evaluación educativa". *Revista Perfiles Educativos* (Número especial: La evaluación en la educación superior) pp. 190-204.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1993). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". *Investigaciones en la Escuela* (Nº 20) pp. 23-35.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

- Santos Guerra, M. A. (1999). "Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Nº 34) pp. 39-59.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Tello, C. (2008). "Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política". En *Revista Iberoamericana de Educación* (Nº 45/6) pp. 1-10. Recuperado de: <http://rieoei.org/2367.htm>.
- Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político". En Frigerio, G., y Diker, G., (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.
- Torrancos, L. y Elola, N. (2000). "Evaluación educativa: una aproximación conceptual". Biblioteca Digital de la OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- UNIFE (2011). Cuaderno de discusión ¿Qué significa calidad educativa? Buenos Aires: UNIFE Editorial Universitaria.
- Vezub, L.F. (2005). "Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?". Universidad Iberoamericana. *DIDAC-Revista Electrónica*. (Nº 46) pp.4-9. Disponible en:
http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=0&totalRows_paginas=6&id_volumen=16&id_articulo=192&pagina=5

SANTA
FE
PRESENTE