

**CONSECUENCIAS ÉTICAS Y POLÍTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE
EVALUACIÓN PUESTAS EN ACTO EN EL SALÓN DE CLASE***

*Avance del trabajo de investigación “Las prácticas de la enseñanza en EGB 1 y 2.
La dimensión política del acto de enseñar.”

AUTORA

Alicia Caporossi

Resumen:

La *evaluación* es un campo conflictivo, de posiciones controvertidas y polémicas desde lo político, lo pedagógico, lo ideológico. Evaluar no es medir, clasificar ni examinar o calificar porque estas son actividades instrumentales de las que no se aprende. *Las prácticas evaluativas* son prácticas de aprendizaje y de enseñanza. No es la última etapa ni es un proceso permanente porque tiene que ver con el lugar de la producción del conocimiento y con la posibilidad del docente de intervenir en ese proceso. Es más complicada de lo que cree la mayoría de los docentes y de los alumnos porque supone una compleja red de relaciones, de interacciones, de intervenciones y sobre todo porque supone **consecuencias éticas y políticas**.

Palabras claves:

Evaluación – Enseñanza – Aprendizaje – Reflexión

CONCEPTUALIZANDO LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Los docentes saben desde hace mucho que la evaluación es 'la cola que mueve al perro curricular'. La eterna pregunta '¿Esto lo van a pedir en el examen?' deja en claro lo que realmente importa en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque las nobles declaraciones sobre objetivos, las innovaciones curriculares, las pedagogías creativas y los nuevos materiales didácticos encierran grandes promesas para el aprendizaje de los alumnos, lo que realmente influye en lo que los maestros hacen en el aula viene determinado por las resoluciones sobre la evaluación del aprendizaje. Si se tiene en cuenta lo ocurrido con todos los movimientos de reforma educativa de los últimos diez años, cuyo objetivo era preparar a los alumnos para que llevaran una vida productiva como ciudadanos del siglo XXI, puede decirse que son las modalidades de evaluación del aprendizaje las que, más que ningún otro factor, permiten o impiden el progreso hacia esas reformas." (Wasserman, 1994: 189)

Para introducirnos en la problemática de la *evaluación* tenemos que saber, ante todo, que es un campo conflictivo, de posiciones controvertidas y polémicas

desde lo político, lo pedagógico, lo ideológico, pero siempre la miraremos integrada al campo de la Didáctica como sostiene Litwin (2005).

Álvarez Méndez (2001), expresa que se conceptualiza y se interpreta la *evaluación* con significados diferentes, que sus usos son dispares, que las intenciones son diversas, aunque todos hablemos y actuemos en nombre de una evaluación de calidad. Por ello, este autor sostiene que introducirnos a *las prácticas evaluativas* sin mayores reflexiones, sin referencia a marcos conceptuales, a los contextos sociales, al momento histórico, a los intereses que responden podemos hacer que prácticas pretendidamente transformadora sean sólo prácticas reproductoras.

Las prácticas de la evaluación en las últimas décadas del siglo XX han adquirido mayor importancia en el campo educativo. Pero, dice Litwin (2005) que esta valoración de la evaluación tiene como resultado una “patología” porque:

...muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones. (12)

En este sentido, es que esta autora sostiene que el interés por conocer se cambia por el interés por aprobar y por ello, los alumnos estudian no para aprender, sino para aprobar.

Desde esta perspectiva sostenemos, como lo hacen Wassermann (1994), Lipman (1998), Álvarez Méndez (2001), Litwin (2005), Palou de Maté (2005), que evaluar no es medir, clasificar ni examinar o calificar porque estas son actividades instrumentales de las que no se aprende. *Las prácticas evaluativas* son prácticas de aprendizaje y de enseñanza. Además, Litwin (2005) expresa que los docentes deben recuperar el lugar de centralidad de la evaluación con respecto a la información que genera en cuanto a la propuesta de la enseñanza. Por ello, señala que lo patológico de la evaluación es que sólo informe respecto de los aprendizajes de los alumnos y que los docentes estructuren las actividades áulicas según lo que van a evaluar.

En este sentido, esta autora en el desarrollo del Seminario “Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, dictado en la ciudad de Rosario en el año 2005, hace referencia a Comenio, en tanto que considera a la evaluación como medio para mirar cómo aprende el estudiante y así cambiar el método si es necesario. O sea, que instala la evaluación como el aprendizaje del docente.

Es así que la evaluación ocupa un lugar importante en las prácticas de la enseñanza porque las constituye “*mediando el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender.*” (Palou de Maté, 2005: 94)

Desde esta perspectiva, *las prácticas evaluativas* le atribuyen valor a las prácticas que ponen en acto los docentes y dan cuenta de cómo aprenden los alumnos. Por lo tanto, la evaluación “*implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje.*” (Litwin, 2005: 13)

Palou de Maté (2005) sostiene que haciendo un rastreo del concepto de evaluación el que aparece con mayor fuerza es el que deviene de la Revolución Industrial. Por ello, muchas veces no en forma explícita, las prácticas evaluativas se articulan con el sistema productivo, en tanto que a través de éstas se verifican los resultados obtenidos en función de los objetivos prefijados. “*La connotación ideológica está ligada al ámbito de control administrativo, esto es, tiene un carácter técnico que con métodos e instrumentos intenta dar cuenta y rendir cuenta.*” (95)

Consideramos que es aquí donde se presenta un gran conflicto porque la evaluación se convierte en sinónimo de acreditación, de certificación, alejándose del lugar de enseñanza y de aprendizaje tanto para el docente como para el alumno.

Se parte de premisas “hay que examinar” antes de reflexionar acerca de *qué es evaluar*. Dice Álvarez Méndez (2001) que tenemos que evaluar para conocer.

Interpretar la evaluación, así, implica reconocer cómo aprenden los alumnos, las posibles maneras de comprender tanto de los docentes como de los alumnos. Este proceso de reconocimiento es un proceso de conocimiento. Por ello, Litwin (2005) sostiene que la evaluación no es la última etapa ni es un proceso

permanente porque tiene que ver con el lugar de la producción del conocimiento y con la posibilidad del docente de intervenir en ese proceso. Además, agrega, que se desvirtúa el sentido del conocimiento al transformar las prácticas de la enseñanza en una constante de evaluación.

En este sentido, Álvarez Méndez (2001) expresa:

No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar. (33)

Por lo tanto, entendemos que la evaluación tanto para el alumno como para el docente es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es valorar, discriminar porque es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Quien evalúa aprende a intervenir intencionalmente para comprometerse con el proceso de aprendizaje de quien aprende. Es por esto que, desde las dimensiones éticas y políticas, surgen preguntas como: ¿Al servicio de quién están las prácticas evaluativas que se ponen en acto? ¿Qué fines persiguen estas prácticas? ¿Qué usos se les va a dar a la información que se obtienen en esas prácticas evaluativas?

En la perspectiva ética, la evaluación tiene que ver con prácticas de intervención intencional en las que se ponen en juego dimensiones que no aparecen cuando tratamos la educación desde un punto de vista técnico. (Álvarez Méndez, 2001: 54)

Desde la raíz epistemológica la evaluación tiene que ver con la noción de valor, en tanto las dimensiones éticas y políticas atraviesan las prácticas evaluativas. Cuando se decide qué evaluar, cómo evaluar, cuando se dice que está correcto, incorrecto o está bien, está mal se instalan las dimensiones éticas y políticas. Por ello, ante la intervención y para que lo ético y lo político de las prácticas evaluativas no queden ocultas surgen preguntas como: ¿qué valores implican determinadas prácticas evaluativas?, ¿a qué políticas responden?, ¿qué recortes arbitrarios se realizan? El planteo de estos interrogantes implica la búsqueda de la comprensión de este campo conflictivo y polémico que es la evaluación e implican comprender la naturaleza del poder que guía las prácticas

evaluativas. Es como dice Litwin (Seminario Rosario, 2005) mirar qué le pasa al sujeto al ser evaluado, cuál es nuestra responsabilidad en ese acto, es "*mirar las consecuencias morales del acto de evaluar*". Señala cinco principios de las prácticas de la enseñanza que trabaja Jackson (2002) para recuperar el sentido moral de la enseñanza:

- 1-Ser justo en el trato.
- 2-Dominio de la disciplina.
- 3-Señalar los errores y los aciertos.
- 4-Reconocer los errores propios.
- 5-Corregir y entregar a tiempo los trabajos.

Al marcar estos principios Litwin sostiene que recuperar el sentido moral de la enseñanza hace que la evaluación genere procesos comprensivos. Palou de Maté (2005) remarca que por ser una práctica humana la evaluación, también, posee una dimensión política que está ligada al ámbito del poder.

Por lo expuesto y siguiendo a Lipman (1998) podemos decir que las prácticas evaluativas son juicios acerca de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. De la enseñanza porque nos hablan de las formas en que los docentes enseñan los recortes disciplinarios que realizan y del aprendizaje porque, esos juicios nos informan acerca de cómo aprendieron los alumnos. Es decir, que los docentes cuando evalúan realizan juicios sobre sus prácticas de la enseñanza, fundamentan su pensamiento, porque un juicio es una determinación que se basa en criterios.

Lipman (1998) sostiene que un pensamiento que emplea criterios y evaluaciones que apelan a criterios es un pensamiento crítico. "*El pensamiento crítico es un compromiso intelectual y ético que insiste sobre los estándares y los criterios mediante los cuales se diferencia de lo que sería un pensamiento acrítico.*" (Lipman, 1998: 185) Un pensamiento acrítico es desorganizado, amorfo, azaroso, inestructurado, no fundamentado, con muy escaso interés y preocupación por su validez o por la posibilidad de que sea erróneo. En cambio, como

ya dijimos, el pensamiento crítico se basa en criterios, o sea que está fundamentado, estructurado y refuerza el pensamiento.

Acordamos con este autor que los criterios son razones que describen o evalúan las decisiones y que si en la práctica cognitiva como en otras prácticas médicas, judicial, arquitectónica, etc., esas razones son explicitadas y acordadas *“es una forma de establecer la objetividad de nuestros juicios prescriptivos, descriptivos o evaluadores”* (175) y se estará *“aportando modelos de responsabilidad intelectual, los profesores/as invitan a sus alumnos/as a asumir responsabilidad hacia su propio pensamiento y, en un sentido más amplio, frente a su propia formación.”* (176)

Los criterios son instrumentos para coordinar las *prácticas evaluativas*, porque hacer explícitos los criterios aumenta la confiabilidad y la validez de la evaluación, permitiendo que los alumnos sepan cuáles son las expectativas de los docentes respecto de sus aprendizajes. (Wassermann, 1998)

De esta perspectiva, las prácticas evaluativas puestas en acto en el aula posibilitan que los docentes profundicen los conocimientos acerca de la enseñanza y no se instalan en la seguridad del sentido común que conforma su saber práctico. Evaluar desde el lugar de experticia que le da ese saber práctico es juzgar desde el prejuicio. Y, evaluar desde el prejuicio es corroborar la calificación que se anticipa a la evaluación.

Ante esto, Litwin (Seminario Rosario, 2005) sostiene que uno de los problemas de la evaluación es el efecto de “halo”. Desde el efecto de halo que presenta un marcado carácter afectivo (Palou de Maté: 2005) se pondera al alumno y, además, los alumnos se instalan en él. Para desinstalar al docente de ese lugar propone concebir a la evaluación desde la crítica estética, planteo que realiza desde Eisner que piensa a la evaluación desde la crítica artística.

Las prácticas evaluativas entendidas desde la crítica artística son un acto político porque está basado en la empiria, en tanto se analiza cómo se da el proceso de aprendizaje y se realizan propuestas que compelen a la acción.

Ante la evaluación crítica el docente parte de situaciones concretas, de los datos, hace informes, una narrativa, donde primero describe, luego interpreta para desde allí proponer y compeler a la acción. Para este enfoque, dice Litwin hace falta conocer teorías educativas. Es por ello que la evaluación desde la crítica estética permite conocer y es buena cuando es contundente y compele a la acción, si no genera la acción en los sujetos no estamos en presencia de la evaluación crítica.

Desde la perspectiva de la evaluación crítica, el docente amplía la percepción, aumenta el acto de conocimiento y puede entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En síntesis, sostenemos, como lo hace Litwin, que **la evaluación es un acto ético y político. Las *prácticas evaluativas* no son objetivas ni justas, son interpretativas.**

UNA EVALUACIÓN ALTERNATIVA

“Entre las virtudes más destacables, tesoros del mundo antiguo, se hallaban el conocimiento y la sabiduría. El conocimiento era necesario en los casos cuyas decisiones exigían instrumentos racionales, tales como las relaciones causa-efecto o medios-fines. En cambio, la sabiduría suponía una forma de comprensión del mundo para aquellos casos en los que la racionalidad no era suficiente y en donde se confiaba en juicios como los salomónicos.

Más adelante, en las sociedades tradicionales, el conocimiento se ha concebido frecuentemente como una acumulación de verdades que se debían transmitir de las viejas a las nuevas generaciones. Como un sistema de verdades eternas que podían aplicarse de forma perenne a un mundo invariante. Pero los cambios de la realidad retan continuamente al conocimiento tradicional que se ha vuelto obsoleto e inservible. Y es cuando se apela a la felexibilidad y al desarrollo intelectual. La sabiduría fue cultivada por los estoicos, entre otros, como forma de preparación para cualquier acontecimiento que pudiera ocurrir.” (Lipman, 1998: 171)

En este trabajo tomaremos el corpus que estamos construyendo para la Tesis de Doctorado “Las Prácticas de la Enseñanza en EGB 1 y 2. Dimensión

Política del Acto de Enseñar” (Caporossi, 2004). Estas prácticas evaluativas corresponden a las clases de Ciencias Sociales y Matemática de 6° año “A” y “B” de EGB que se desarrollan en una institución de enseñanza primaria en una ciudad de 40.000 habitantes del sur de la provincia de Santa Fe. La docente que desarrolla estas clases tiene 15 años de antigüedad en el nivel primario, comparte el trabajo con otra docente que desarrolla las clases de Lengua y Ciencias Naturales. Es considerada “buena maestra” por sus compañeras. Hecho que se explicita a través de una encuesta que aplicamos en la institución al entrar al campo. En la entrevista realizada a la docente, varias veces aparecen sus utopías, la representación que tiene de la función de la escuela y la articulación entre el pasado, presente y futuro:

Entonces, por eso, a lo mejor, está la relación de que yo veo en ellos el futuro, no veo el hoy solamente. Trato de ver en ellos el futuro y bueno, trato de darles desde la escuela eso que le sirva y que el día de mañana cuando ellos sean grandes digan: no yo no puedo hacer esto porque aprendí esto en la escuela. (Entrevista)

La evaluación que propone esta docente en forma conjunta con la docente de las otras áreas es la elaboración de un juego en el que todos los alumnos tienen que trabajar.

Para este juego realizan un cuestionario para trabajar los temas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, crean problemas matemáticos para Matemática, redactan el reglamento del juego y arman con diferentes papeles los elementos del juego: plantilla con números e íconos, dado, tarjetas en las que escriben las preguntas y los problemas que elaboran primero individualmente para, luego, en la puesta en común corregirlos y dar cuenta de que saben responderlos, revisión de las tarjetas para comprobar que en las transcripciones no han cometido errores.

Una vez concretado todo esto juegan los dos grupos juntos. Registran los aciertos y los yerros. En clases posteriores analizan los resultados para interpretar qué ocurrió en el juego. Todas estas actividades supusieron varios días de clase.

El registro de la observación del día 21 de abril del año 2005 da cuenta de las *prácticas evaluativas* que pone en acto la docente. Comienza la clase con el grupo

de 6º año "B", haciendo que un alumno lea las preguntas del cuestionario que armaron en conjunto con el otro grupo, les hace analizar la última pregunta que agregó un compañero del otro grupo que se refiere a la influencia y valor que tiene el conocimiento del espacio en una persona. La docente sostiene que este trabajo: *-¡¡Fue hermoso!!(Observación)*

En la entrevista la docente fundamenta la decisión de concretar esta forma de evaluación, ya que si los alumnos pueden formular preguntas es porque conocen acerca del tema:

Desde qué punto vamos a ver el área Lengua y bueno, desde la formulación de preguntas, también no solamente veíamos el área Lengua, sino ver, este, el conocimiento que ellos tienen sobre el tema porque a medida que ellos conocen algo van a poder preguntar. Van a poder formular una pregunta para que otros la respondan porque al formular la pregunta, decíamos nosotras van a estar pensando qué quiero que me respondan, me podrá responder. Bueno, después cuando hacíamos el trabajo con los grupos y veíamos eso, puede comprender el compañero? Viste en el caso de la pregunta del nene de F. les costó a ellos porque no estuvo trabajada. Él la presentó y no la analizamos en profundidad y yo como es un nene que tiene sus dramas no quise no tomarla. Bueno, la vamos a tomar así, porque ya habíamos analizado todo, ya estaban viendo las preguntas reelaboradas, reformuladas y este nene me cae y bueno, la acepté así. Pero, costó para que entiendan.

La clase del día 21 la dedica a organizar todos los elementos para el juego que será el día siguiente. Para ello, la docente a través de sus prácticas hace que los alumnos revisen las propuestas para Matemática, las tarjetas, el reglamento, los casilleros del juego.

Hay alumnos como Marcos que están elaborando con mucha concentración las tarjetas para el día siguiente.

Un grupo de tres nenas que mientras copian las propuestas en las tarjetas hablan de viajes, hermanos, gustos.

Evelín pasa por los grupos leyendo lo que hacen y a la par habla de otros temas.

DM sigue recorriendo los grupos y corrigiendo, aportando, guiando el trabajo.

Parecería que hay alumnos que terminaron porque no están haciendo, por ejemplo Guido.

Hay dos varones que están trabajando. Uno sentado escribiendo, el otro parado encorvado sobre la mesa del que escribe.

Algunos me traen las propuestas que elaboraron para que las lea, otros para que se las corrija. Marcos es uno de ellos. (Observación)

Para armar la plantilla del juego la docente pone en acto diferentes prácticas de la enseñanza: pregunta, pide explicación, ejemplifica, guía:

Volvemos del recreo, 9:45.

DM-Se acomodan en ronda para poder... En orden!!

Los alumnos se ubican en orden con el ruido que provoca el movimiento de mesas y sillas.

DM-¿Quién lee el reglamento del juego. El resto hace silencio para escucharlo! Yo no lo conozco. Así después podemos hacer el camino del juego.

Un alumno lee.

El reglamento organiza cómo se forman los grupos y cómo se juega. Van a utilizar dados, las tarjetas que ellos hicieron y los íconos de prendas.

DM-Quiero que me lo expliquen.

...

As-El grupo ayuda a responder esa pregunta.

DM-Explíqueme qué ocurre cuando participaron los cuatro integrantes del grupo.

As-Dónde llegan es el puntaje.

DM-El de los íconos.

A-Ya los hicimos.

DM-Bueno. ¿Cuántos caminos hay que hacer?

A-60.

DM-Entonces, vamos a estimar cuántos papeles vamos a necesitar. Vayan pensando, a todos les digo.

Una nena sigue corrigiendo las tarjetas que hicieron sus compañeros.

DM-Guido le puedes ayudar a corregir.

Varios alumnos participan en armar la plantilla del juego. Trabajan en el centro del aula con papeles marrones.

DM-Vayan probando si alcanzan para los 60. Prueben el camino.

Los alumnos van colocando los cartones que son los casilleros sobre los papeles marrones.

DM-Bueno, miren lo que se hizo.

A-Están muy juntos.

DM-¿Cuántos hay que poner?

A-60.

A Marcos-Hay 25.

A-Mirá seño otros 25 serían 50. (Marcando el espacio sobre los papeles)

DM-¿Cuántos faltarían?

A-10 más, está justo.

DM muestra un ejemplo de cómo hacerlo y agrega que se puede hacer de varias formas.

A-dos hojas las pegas para hacer la curva.

A Guido-Así está bien.

DM-El grupo que ya trabajó observa y pasa otro. Unos pegan los papeles con los números y otros pegan los íconos.

DM trata de ordenar el trabajo para que los niños y las niñas hagan todo.

La nena que corrige las tarjetas, ahora trabaja con su grupo para poder terminarlas.

Cuatro varones tratan de pegar los papeles grandes, DM los orienta. (Observación)

Con el otro grupo de alumnos terminan la plantilla, revisa la constitución de los grupos (4 participantes en cada grupo), organiza que deben traer y que mapas tienen que estar en el salón de actos, que es el lugar donde van a jugar.

El día 22 es el juego, aparece en algunos alumnos el miedo de no acordarse, se persignan al entrar al salón de actos. Estos hechos nos hablan de los conflictos que provoca el saber que van a ser evaluados, más allá de que hay un juego. Cuando los grupos van respondiendo las preguntas se muestran de diferentes formas –con gritos, consultándose, retándose- preocupados por resolver correctamente el interrogatorio porque tienen conciencia de que lo que dicen es objeto de evaluación.

Estas actitudes ante la evaluación no habían aparecido en las clases anteriores que, también, forman parte de esta evaluación.

A la par, las docentes, ante los gritos, las intenciones de los alumnos de ayudarse, explicitan con fuerza: *esto es una evaluación, lo vamos a tener en cuenta, a todo le vamos a poner nota.*

Las preguntas de Ciencias Sociales y Naturales no requieren mucho tiempo para ser respondidas correctamente, sí las de Matemática. Tienen que implementar el uso del papel y el lápiz para resolver. Mientras el grupo resuelve, el resto de los alumnos no participan. Sí registran los aciertos, los errores y el puntaje obtenido.

Las docentes están atentas a cómo resuelven las diferentes preguntas, observan que hace cada uno de los integrantes mientras otro responde, conversan entre ellas acerca de corregir y ajustar algunas preguntas que no están bien redactadas.

El juego se desarrolla en un clima de desorden, de gritos, de no escucharse, de retos. Las cinco horas de clase no alcanzaron para que jugaran los 15 grupos. Este juego siguió en los días posteriores, pero cada grupo en su sala.

En la entrevista, que es posterior a este trabajo de evaluación, la docente analiza sus prácticas evaluativas:

...decíamos que como ellos eran los protagonistas. Ellos se iban a sentir parte porque habíamos planificado todos juntos. Incluso trajeron el juego para ver las reglas con Mo desde el área Lengua, a través del texto expositivo y demás. Le salió muy lindo. Lo que pasa que nosotras habíamos hecho esta experiencia hace ya cuatro años. Algo similar porque según el grupo va saliendo. Pero, algo similar. Y en aquella oportunidad habíamos hecho nada más que las preguntas de Ciencias naturales y Ciencias Sociales. No estaba Matemática y si era Matemática eran cálculos que podían sacar rápido porque, incluso los mismos chicos habían hecho cálculos, pero cuando veíamos que eran medio larguitos, lo acortábamos. Habíamos trabajado más nosotras. Y ahora, es como que los dejamos en ellos. Entonces, si bien hubo correcciones y análisis cuando ellos presentaron. Y sí, sabíamos que iba a ser largo porque, yo le decía a Mo: Mirá Mo esto nos va a llevar una semana larga y Mo decía no a lo mejor en dos o tres días. Nos va a llevar una semana porque antes nos llevó una semana para preparar. Pero, el día de la evaluación era la misma cantidad de chicos. Era sesenta chicos, también. El día de la evaluación, o sea cuando evaluamos así, a través del juego lo de Sociales, Naturales y algunos cálculos que aparecían. Nos llevaron dos días esa vez que lo hicimos con A. Dos días nos llevó fue más activo, más rápido. Tiene que ver a lo mejor el ámbito porque, también en el salón de actos es como que. Es amplio y se

dispersan. Acá, cuando lo hicimos acá, porque F. estaba ocupando el salón de actos, los últimos dos días, lo hicimos acá y fue mejor porque estaban en el ámbito del salón.

...

Nosotros tuvimos en cuenta muchas cosas y otras no que van apareciendo sobre la marcha. Eso es cierto, es como que está experimentando permanentemente. Porque, si bien te digo se había hecho esta experiencia con chicos que ya han terminado la escuela, siempre sobre la marcha es como que vos no tenés anotadito todo, me puede pasar esto y si te sentás a pensar se me puede desbordar lo de la conducta, sí. Lo teníamos claro que, porque generalmente hay chicos que para ellos es propenso, como el caso de. Bueno, Marcos dio la sorpresa en cuanto era el momento de la elaboración de la evaluación porque él trabajo, permanentemente. Pero, cuando llegó el momento del juego, viste que él ya, si bien no respetaba por ejemplo al compañero cuando tenía que dar la respuesta él se desesperaba para que el otro la diga y se la decía él, no respetaba.

...

Entonces, sí tuvimos en cuenta todo eso. Decíamos Marcos se nos va a escapar, Carlitos va a pegar porque sí. Pero, bueno que sé yo, es como que nos sirve para un montón. A lo mejor, ahora, en la próxima evaluación que se realice, si es que decidimos entre todos hacer algo similar y bueno lo haremos. Mo en su salón y yo en el mío. Ella con sus áreas y yo con las mías. Si bien podemos preparar todo como lo hicimos ahora. Mo quería hacer eso desde un principio, que a lo mejor si lo hubiésemos probado hubiera sido mejor la cuestión. No se hubiese desbordado tanto y no se hubiese alargado tanto. Acá iban a sacar, conmigo iban a sacar las preguntas de Ciencias Sociales y Matemática y con ella Lengua, bueno iba a ser Naturales nada más. Si bien ella evalúa Lengua desde la oralidad, en el momento que se hace el juego. Pero iba a ser más dinámico, a lo mejor. A mi porque me gusta que ellos se sientan un grupo, un sexto. Un solo grupo grande.

La docente puede mirarse y evaluar sus prácticas, compararlas con prácticas anteriores y pensar en cómo modificarlas para futuras evaluaciones.

ALGUNAS REFLEXIONES

Entendemos que lo moral, como categoría de análisis, adquiere su mejor expresión en una situación práctica, da cuenta de cómo un docente permite que cada

alumno asuma la responsabilidad de construir su evaluación entendiendo que esta propuesta permite superar la clásica condición del alumno frente a la evaluación que implica: dejarse evaluar por otros. La participación activa permite a los estudiantes asumir la responsabilidad de la evaluación. Sin embargo, no se lo deja librado a su propio albedrío, ya que se lo ayuda a construir un camino responsablemente y a favorecer la adquisición de información relevante respecto de las realizaciones personales. Implica, también, no adjudicarse por parte del docente el “derecho” a la evaluación, sino en un clima de mutuo respeto, ayudar a la construcción del conocimiento evaluativo. (Litwin 2005: 29)

Teniendo en cuenta las observaciones y la entrevista trabajada, sostenemos que la docente no tiene una concepción de evaluación como control, sino que transforma la evaluación en una actividad de aprendizaje tanto para los alumnos como para ella.

La docente desde sus *prácticas evaluativas* convierte a los alumnos en protagonistas, tiene en cuenta el progreso de cada alumno, evalúa sobre lo enseñado, sobre lo que los niños saben y no sobre lo que no saben.

La intención de la docente es que los alumnos reconozcan sus propios aprendizajes, no que respondan las preguntas de memoria. Hace que los alumnos analicen las preguntas que ellos construyen, hay un trabajo de elaboración previo y posterior al juego. La docente busca cómo plantear preguntas, qué preguntas responder o cómo formular otras, para estimular el pensamiento. La reelaboración de las respuestas entre todos no provoca tensiones ni suspenso. No dedica tiempos de clases a tareas de control y de examen. Estas prácticas evaluativas no son algo diferente de la actividad de enseñar y de aprender.

Entendemos que estas prácticas que la docente pone en acto son prácticas morales porque tienen la intención de comprender el proceso de aprendizaje de sus alumnos y replantearse sus propias prácticas. Esta propuesta evaluativa explicita una concepción ética y política de la evaluación, en tanto recupera la evaluación como un lugar que posibilita la buena enseñanza (Litwin, 2005: 32)

Como vimos tanto en los alumnos como en los docentes en el momento del juego, la evaluación está fuertemente significada desde el control y desde el poder del docente. Pero, en la entrevista cuando puede volver sobre sus prácticas y las analiza, se explicita la concepción de evaluación como un proceso de descripción, análisis, comprensión y explicación que le permite emitir juicios acerca de cómo aprenden esos alumnos que ella nombra y contextualiza, y replantearse sus propias prácticas en esa situación de interacción concreta. Además, los juicios que emite están orientados a la acción, en tanto estas *prácticas evaluativas* son mediadoras del proceso de enseñar y de aprender.

En ese replanteo de la propia práctica sostiene que debería haber revisado las preguntas que formaban el juego para no preguntar lo que no se puede resolver. Creemos que esta situación de indefiniciones generó tensiones que provocaron el clima de desorden, porque al quedar el docente fuera del lugar de experto como categoría moral que le permite posicionarse en el lugar del saber, los alumnos se confunden y no se reconocen como protagonistas de esta situación. (Litwin, 2005)

Entendemos que la docente puede autoevaluar sus prácticas porque reconoce a la educación como una práctica social e institucional, concibiéndola desde una dimensión política. En tanto, la docente ejerce su capacidad de argumentar y de razonar con quienes participan en la actividad de aprender, convirtiéndose, en este caso la evaluación, en un proceso de aprendizaje compartido y solidario que lleva a nuevos aprendizajes.

En un intento de cierre, luego del recorrido realizado, podemos decir que la *evaluación* es más complicada de lo que cree la mayoría de los docentes y de los alumnos porque supone una compleja red de relaciones, de interacciones, de intervenciones en la que nadie queda excluido de la participación del saber y sobre todo porque supone **consecuencias éticas y políticas**.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001) *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Bertoni, Alicia, Celman, Susana y Torres, Rosa María (2000) *La Evaluación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Camilloni, Alicia y Otras (1998) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, Alicia; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, María del Carmen (2005) *La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Caporossi, Alicia (2004) "Las prácticas de la enseñanza en EGB 1 y 2. La dimensión política del acto de enseñar." Proyecto de Investigación para Doctorado con mención en Educación. Escuela de Postgrado, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Jackson, Philip (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lipman, Matthew (1998) *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, Edith (2000) *Las Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1998) *Evaluar es Comprender*. Buenos Aires: Magisterio Del Río de la Plata.
- Sarason, Seymour (2002) *La Enseñanza como Arte de Representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wasserman, Selma (1994) *El Estudio de Casos como Método de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Currículum de la autora

Alicia Caporossi aliciacaporossi@arnet.com.ar

Profesora Ciencias de la Educación UNR

Psicóloga Social

Doctoranda con mención en Educación Escuela de Posgrado Facultad de Humanidades y Artes UNR

Profesora Pasante Cátedra de Residencia Escuela de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Artes UNR

Profesora Universidad de Concepción del Uruguay

Asesoramiento pedagógico a Equipos directivos

Maestra de Grado en Escuelas Primarias



