

LA EVALUACIÓN EN CUESTIÓN. MIRADAS E INTERVENCIONES POSIBLES

Introducción

La evaluación es una práctica que atraviesa la actividad escolar en su conjunto. Debe considerarse una actividad inherente a toda situación sistemática de enseñanza y de aprendizaje, y, en tal sentido, suele ser entendida como una instancia fundamental del proceso educativo en sus diferentes niveles.

El concepto de evaluación tiene múltiples significados; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez lo definen como una instancia que “hace referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993: p. 338).

Es importante señalar que hablar de evaluación no es hablar de una propuesta técnica, sino, por el contrario, “es el resultado de un proceso de construcción que incluye la interacción de factores políticos, culturales, axiológicos y de representaciones sociales” (Elichiry, 1997).

Nuestra preocupación gira en torno a la evaluación de los aprendizajes, es decir, al proceso mediante el cual los docentes recogen información acerca de sus alumnos y a partir de ella emiten un juicio de valor. A esto refieren diversos documentos curriculares cuando plantean que “la evaluación de los aprendizajes de los alumnos apunta a intervenir en el proceso de aprendizaje: identificar los logros y los errores, las dificultades compartidas y aquellas que son reiteradas; reconocer los logros y estimularlos; ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Pre Diseño Curricular para la EGB. Marco General, 1999: p. 55).

Coincidimos con la especialista Alicia Camilioni cuando define a la evaluación como “indispensable para el perfeccionamiento de dos procesos (...) *la enseñanza y el aprendizaje*” (Camilioni, 2000: p. 71), y es por esto que consideramos de gran importancia el abordaje de esta temática para mejorar la calidad educativa. Sin duda, la evaluación es la práctica específica desde donde se acreditan saberes, desde donde se controlan los aprendizajes, y desde donde se definen el éxito o el fracaso escolar.

En este sentido, César Coll y Elena Martín (1994) plantean una práctica evaluativa indisociable del resto de los aspectos implicados en la práctica educativa, concentrando la atención en la obtención de informaciones relevantes que permitan valorar el proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos que realizan los alumnos. Estos autores plantean también que al evaluar los aprendizajes de los alumnos se está evaluando la enseñanza que se ha llevado a cabo, entendiendo así que la evaluación nunca es en sentido estricto del aprendizaje o de la enseñanza, sino de los procesos de enseñanza y aprendizaje. “Evaluar implica tomar en consideración los esquemas interpretativos y teorizaciones de quienes interactúan. En ese sentido evaluar no implica *medir*, ni *juzgar* ni ‘dar cuenta de’ sino que, evaluar significa (...) comprender” (Elichiry, 1997). Santos Guerra coincide cuando afirma: “La evaluación está guiada por el impulso de comprensión” (Santos Guerra, 1996: p. 64). **(Ver información adicional 1).**

Marisa, maestra de 4to. grado, devuelve a sus alumnos una evaluación escrita de historia y los invita a revisar en forma conjunta algunos errores recurrentes. Para ello, orienta el intercambio a partir de preguntas que permitieron a los alumnos reflexionar sobre sus producciones, fundamentalmente observar la poca atención puesta en el tipo de actividad solicitada en la consigna. Escuchando a los alumnos, Marisa advierte que la forma en que presentó los contenidos y el material de apoyo durante las clases contribuyó a generar ciertas confusiones comunes. La instancia de evaluación aporta así a la comprensión de las construcciones de los alumnos y a la revisión de las prácticas de enseñanza que las orientan.

Numerosos autores han afirmado ya las potencialidades que caracterizan a una evaluación comprensiva, en tanto posibilita la concreción de dos importantes objetivos pedagógicos. En primer lugar, la aproximación a los procesos de aprendizaje de los alumnos; la oportunidad de conocer sus particularidades, fortalezas, obstáculos y necesidades. En segundo término, y en estrecha relación con lo anterior, la consideración de los ajustes pedagógicos necesarios para promover mejores condiciones de aprendizaje en las aulas, es decir, la oportunidad de revisar nuestras propias prácticas como enseñantes de manera permanente. Un modo de concretar el anhelo escolar compartido por todos los educadores de ayudar a los alumnos a aprender mejor.

En esta línea, son vastos ya los trabajos que refieren a los beneficios que este tipo de evaluación plantea en relación con otros modelos, diseñados para la concreción de otros objetivos (**Ver información adicional 2**). El debate parece centrarse, más bien, en las formas de llevar adelante evaluaciones alternativas y enriquecedoras. A pesar de los avances teóricos, poco hemos podido corrernos de aquellos formatos que colocaron el acento en el rendimiento del alumno y, aun cuando se procura tomar distancia de modalidades anteriores, se termina cayendo, tal vez sin advertirlo o desearlo, en nuevos modos de controlar la adquisición o posesión individual de saberes.

Hoy, las prácticas evaluativas son una instancia selectora en el ámbito educativo. Los procedimientos de evaluación y acreditación procuran dar cuenta de lo que estaba programado, entendiendo que lo que se enseña debe ser aprendido, ponderándose aspectos figurativos y formales por sobre los constructivos. (**Ver información adicional 3**)

El presente escrito intenta ampliar el debate sobre la implementación de formas de evaluación que contribuyan con la construcción de recursos y medios superadores de aquellos que hoy encuentran límites en las condiciones y prácticas reales de nuestras escuelas. Para ello, tomaremos aportes del enfoque socio histórico del desarrollo, de las claves planteadas originalmente por Lev Vigotsky, y recuperadas luego por diferentes teóricos en diversas nociones, como las de *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976), *apropiación participativa* y

participación guiada (Rogoff, 1997), *tarea completa* (Newman, Griffin y Cole, 1991) y *conocimiento compartido* (Edwards y Mercer, 1994). Ellas han ingresado hace tiempo a nuestro sistema, dando paso a interesantes reflexiones que hacen foco en las interacciones que tienen lugar en los espacios educativos, las herramientas que se facilitan a los aprendices para la apropiación de saberes culturales y la generación constante de ayudas entendidas como parte necesaria de cualquier aprendizaje. Así han contribuido a especificar los procesos de apropiación, asistencia y creatividad que se generan, o podrían generarse, en las interacciones entre el maestro y los alumnos en la sala de clases. **(Ver información adicional 4)**

De igual forma, creemos que tienen mucho para aportarnos a la hora de ocuparnos de las prácticas de evaluación, cuando ellas suponen una concepción de aprendizaje que considera imprescindibles las instancias previas de andamiaje¹ y enseñanza, diferenciándose así, de una perspectiva clásica que pondera en sus evaluaciones la capacidad del alumno para resolver por sí mismo las tareas que se plantean; dicho de otro modo, lo que debería hacer “solito y sin ayudas” (Bendersky y Aizencag, 2004).

Manuel, alumno de 1er. grado, decía no poder escribir la palabra mariposa debajo de una figura. Laura, su maestra, le propone escribirla como pueda. Entonces escribe: “AIRA”. Sobre esa primera escritura, Laura va formulando una serie de preguntas: ¿Empieza como cuál?, fijate si alguna de tu nombre te sirve, ¿cuál te suena cuando yo digo mariposa?, ¿te sirven alguna de estas palabras (mar, anillo, marcador) para escribir mariposa? En el marco de este trabajo conjunto, Manuel, “andamiado” por su maestra, escribe:

¹ La noción de andamiaje propuesta por Wood, Bruner y Ross en 1976, remite a una situación de interacción entre un sujeto experto o más experimentado en un dominio y otro novato o menos experto, que tiene por objeto que el sujeto menos experimentado se apropie gradualmente del saber experto. Se trata de resolver una tarea de forma conjunta y en colaboración, en la que ambos participan desde el comienzo teniendo en principio mayor control el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo (Terigi, 2000). Para profundizar en esta noción se sugiere consultar Baquero R.: Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique, 1996; Cazden, C.: El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, Barcelona, Paidós, 1991; Terigi, F.: Psicología Educativa, Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2000.

“MARIOSIA”. Días más tarde, tras participar de sucesivas y similares situaciones de escritura con su maestra y sus pares, Manuel escribe alfabéticamente la palabra en cuestión, sin ayuda ni orientación alguna.

Pensamos en un formato de evaluación diferente, que no pone ya en el centro de la escena al sujeto del aprendizaje ni a los saberes adquiridos, sino a las interacciones con otros y a las intervenciones conjuntas de alumnos y docentes, que hacen posible la progresiva adquisición de dichos saberes.

Los formatos de actividad de los que un sujeto participa y el tipo de ayuda que en ellos recibe para construir conocimientos pueden resultar determinantes para valorar que un niño aprendió, o, más interesante aún, que está aprendiendo, en función de una mayor autonomía en la resolución de situaciones en la que inicialmente fue asistido.

En esta misma perspectiva, creemos que los niños y jóvenes, desde los alumnos más pequeños del Nivel Inicial hasta aquellos que cursan la escuela media o estudios superiores, pueden participar activamente de las instancias de evaluación. Los docentes podemos generar las condiciones para que ellos se conviertan en verdaderos protagonistas, tomando consciencia incluso de sus propios procesos, avances, retrocesos y logros. Algunas intervenciones habituales y sencillas por parte de los maestros suscitan revisiones y reflexiones que promueven la toma de conciencia de los propios aprendizajes:

¿Qué aprendimos?

¿Cómo nos damos cuenta de que aprendimos?

¿Cómo hicimos para aprenderlo?

Antes pensábamos... ahora sabemos...

Resulta frecuente escuchar a los niños enunciar estas mismas preguntas cuando ellas se convierten en una práctica común de las clases en las que participan.

Desde pequeños nuestros alumnos pueden iniciarse en una práctica de reflexión permanente sobre sus procesos y dificultades, que continuarán desarrollando a lo largo de toda su escolaridad, siempre orientados por nuestros ejemplos, criterios e intervenciones, que sirven, en este largo y laborioso aprendizaje, de herramientas centrales.

En tal sentido, cuando hablamos de evaluación en el marco de este trabajo, referimos particularmente a las formas en que procuramos el seguimiento de los aprendizajes que construyen los alumnos en su participación en diferentes actividades.

Nos proponemos profundizar en la elaboración de estrategias que permitan una mejor comprensión de la complejidad que supone el proceso de construcción de saberes y competencias escolares, para garantizar así progresos en el hacer y aprender de todos los alumnos. Ello supone el diseño, por parte del equipo docente, de acciones e intervenciones reflexivas y flexibles, que faciliten la resolución de situaciones diversas y la progresiva autonomía del niño en el dominio de las mismas.

Este principio básico recupera el sentido que atribuimos a la evaluación en tanto herramienta de **sostén y ayuda** para los niños, y de **reflexión y mejora** para las prácticas de enseñanza (Turri, 2004).

Algunas preguntas centrales que guían la evaluación

¿Para qué se evalúa?

Evaluamos para comprender, tomar decisiones sobre lo que se propone intervenir o incidir (intervención pedagógica), apropiarse de los motivos y condiciones que le dieron lugar a experiencias positivas o negativas, comunicar a otros las propias experiencias.

¿Quiénes evalúan?

Todos los miembros que directa o indirectamente participan en el acto educativo. Considerando el eje de nuestra propuesta, evalúan fundamentalmente

los *docentes*, la tarea por ellos realizada y el aprendizaje de los niños. Así pueden reajustar sus decisiones y prácticas en beneficio de los procesos de sus alumnos. Ello les permite, a su vez, devolver a los aprendices una imagen de sus logros y avances, como así también, de los aspectos que aún hay que seguir trabajando.

Por su parte, los *niños* evalúan desde sus propias posibilidades, haciendo escuchar su voz sobre las propuestas de los docentes, sobre su propio desempeño como alumnos y como miembros de un grupo. Ellos evalúan sus logros y dificultades y pueden generar propuestas para superarlos. Es por ellos que prestar atención a lo que dicen, tanto en palabras como con actitudes, resulta un aporte central para la tarea.

¿Qué se evalúa?

La planificación, realización y la evaluación de los aprendizajes. Los objetivos, contenidos, actividades realizadas, intervenciones, recursos, manejo del tiempo y el espacio. El propio desempeño y el de los otros, asumiendo responsabilidades, imaginando formas de resolución, proponiendo cambios, generando propuestas. Se evalúa la adecuación del Diseño Curricular a las necesidades de los alumnos.

¿Cómo se evalúa?

Este es el punto que señalamos al comenzar como de mayor conflicto, el que nos marca la necesidad de seguir profundizando en formas alternativas, en propuestas que procuren superar obstáculos ya conocidos; y ello supone, necesariamente, cambiar el eje de la mirada en la evaluación.

Una propuesta: cambiar el eje de nuestra mirada en las instancias de evaluación.

Orientadas por los valiosos aportes de la teoría Socio- Histórica del desarrollo, nos involucramos en una reflexión crítica sobre nuestras prácticas, que nos inspira en la consideración de enfoques y modos diferentes de realizar el seguimiento de los aprendizajes de los niños, el reconocimiento de sus logros y sus habilidades.

Como anticipamos en la introducción de este trabajo, esta perspectiva nos orienta en una mirada particular, en una búsqueda y exploración diferente que se concreta en un registro también diferente de las situaciones. Procuramos analizar y reorientar el proceso de aprendizaje, partiendo de la comprensión de los errores y apostando al suministro de ayudas que convierten al maestro en sostén y facilitador de los aprendizajes. Se trata de proponer al niño una tarea, en la cual se pueda observar **cuánta ayuda necesita y de qué tipo** para terminarla satisfactoriamente. Se evalúa dinámicamente el hacer conjunto, el sistema docente- alumno, para observar cuánto se ha progresado.

Sostenidos en la categoría de Zona de Desarrollo Próximo² propuesta por Vigotsky, y procurando la adopción del formato de “evaluación dinámica” propuesto por Newman, Griffin y Cole (1996), entendemos la situación de evaluación como una instancia de interacción docente- alumno que permite al primero reconocer el tipo de ayuda que se vuelve necesaria para el segundo y los cambios que dicha ayuda va asumiendo en el marco de un hacer asistido y en colaboración. El docente es quien se encuentra en condiciones de hacer un uso reflexivo de las pistas hasta que el niño pueda tomar parte autónoma del procedimiento y realizarlo por sus propios medios. Ello implica partir de la convicción de que la situación y los procedimientos se desarrollan de manera interactiva, procurando que el niño pueda hacerse cargo progresivamente de resolver la tarea de manera más independiente. (Newman, Griffin y Cole, 1996)

² Vigotsky define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1988, p. 183). La metáfora de ZDP se presenta en el marco de la teoría Socio- Histórica en tanto ley ontogenética de desarrollo, entendiéndose como situación de interacción entre sujetos con experiencia desigual en torno a un dominio, cuyo objetivo es que el individuo menos experto en relación con una tarea o problema determinado se apropie de un conocimiento, orientado por un otro de mayor experticia en el dominio en juego (Aizencang, 2004). Para profundizar en esta categoría se sugiere consultar Vigotsky L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México, Grijalbo, 1988 y Pensamiento y lenguaje, en Vigotsky, Lev, Obras Escogidas, T.II, Madrid, Visor, 1993; Baquero R., Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique, 1997; Riviere A., La psicología de Vigotsky, Madrid, Visor, 1988.

Una evaluación dinámica del progreso de los alumnos en relación con su capacidad de resolver un problema requiere establecer la ayuda necesaria inicialmente, para retirarla allí donde llega la capacidad infantil. Es importante que evitemos proporcionar más ayuda de la que el niño o grupo necesita y procuremos modificar la enseñanza en función de dar respuesta a las necesidades de los niños, particularmente de aquellos que se muestran “en dificultades” para aprender. En esta línea, rehacer una tarea, revisarla o realizar otras similares nos permite reconocer si el niño necesita la misma ayuda o progresivamente va demandando de menos u otras apoyaturas. **La modificación en la cantidad o tipo de ayuda** resulta un indicador central para evaluar que el alumno ha aprendido algo, y, en consecuencia, nos conduce a reflexionar sobre las nuevas estrategias de intervención que acompañen dicho avance o progreso.

En este marco, el docente puede considerar algunos ejes específicos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Ellos nos orientan hoy en nuestro propósito de generar y sistematizar situaciones de evaluación que aporten a un mejor seguimiento de las construcciones, avances y necesidades de los aprendices. La información se obtiene de diferentes procedimientos como observaciones, intercambios discursivos, análisis conjunto de errores, entre otros.

Ejes a considerar para la realización de una evaluación sistemática:

- Describir los puntos de partida de los niños respecto de los aprendizajes en cuestión.

- Describir la necesaria intervención docente para la realización de la actividad.

- Describir el modo en que la actividad transcurre: lo que sucede en el hacer conjunto y en colaboración.

- Describir el tipo de ayuda que creemos colabora en la misma situación, con una progresiva toma de conciencia de los propios aprendizajes por parte del niño.

- Dar cuenta del proceso: compartir con el otro (niño- grupo) los objetivos a perseguir y los sucesivos logros que se observan durante la realización.
- Recuperar los criterios que habitualmente utilizan los chicos para evaluar sus propios aprendizajes: la modificación en el tiempo, la forma en que el adulto realiza la tarea en tanto modelo de resolución que se asume progresivamente de manera autónoma.

Presentamos a continuación algunas situaciones escolares que a modo de ejemplo recuperan los principios y formatos hasta aquí desarrollados.

Algunos ejemplos

Escena 1

En una escuela del nivel medio, en un grupo de primer año, una profesora de historia plantea a sus alumnos la realización de un trabajo en pequeños grupos como cierre de un proyecto realizado durante varias semanas. Dicho trabajo debería realizarse fuera de la escuela, del modo en que cada grupo lo considerara pertinente, y ser entregado para su corrección en un plazo de diez días. Tras recibir las correcciones y sugerencias del docente, cada grupo debería exponer su producción al resto de la clase.

Transcurrido el tiempo pautado, la profesora recibe los cinco trabajos del curso para ser evaluados. Contrariamente a sus expectativas, se encuentra con trabajos que considera pobres, faltos de elaboración, que no denotan intercambio grupal ni apropiación de nuevos conocimientos. Pasado el primer momento de enojo, de suponer falta de interés y compromiso por parte de los alumnos, la docente reflexiona críticamente sobre la situación, intentando comprender los motivos de este desencuentro entre expectativas de logro y desempeños reales.

Entre sus consideraciones, la docente advierte la posibilidad de no haber asistido lo suficiente a sus alumnos en la realización de un trabajo grupal, dando por sentado que se trataba de una actividad conocida y dominada por el curso. Tal

vez la dificultad se encontraba en no contar con las herramientas y habilidades que posibilitasen una elaboración y presentación sólida de los saberes.

En función de estas reflexiones, toma algunas decisiones: no considerar estos trabajos en tanto cierre o punto de llegada de un proceso, tal como estaba previsto, sino como el punto de partida para un trabajo asistido y en colaboración. En esta misma línea, no califica con una nota lo producido y comparte con los alumnos los motivos que orientaran su decisión. Hace una devolución minuciosa de las falencias que observa se repiten en las producciones y explicita su intención de sostén y ayuda para los próximos trabajos.

Al iniciarse una nueva unidad didáctica, la profesora genera en el curso instancias de discusión grupal orientadas por preguntas y pistas que ella misma facilita a sus alumnos. En un comienzo estos intercambios eran fuertemente pautados y organizados externamente. Al terminar cada clase, los grupos mostraban sus producciones, con sus logros y también sus dudas o dificultades, al resto de sus compañeros. A medida que se avanzaba en el proceso de construcción conjunta, la docente iba retirando aquellos soportes que ya no consideraba necesarios, puesto que sus alumnos mostraban apropiarse de ellos y manejarse con mayor autonomía y mejores logros. Al terminar la unidad didáctica en cuestión, plantea a los aprendices el desafío de realizar una producción final grupal que contemple los aprendizajes adquiridos y que, ahora sí, denote elaboración y reflexión.

Transcurrido el tiempo pautado para la concreción de dicho trabajo, cada uno de los cinco grupos entrega su elaboración final. La docente, con satisfacción observa una evolución significativa en los mismos. Algunos de los trabajos reflejan apropiación y hasta una reconstrucción original de los contenidos vistos. Otros marcan síntesis interesantes de lo abordado grupalmente, más sujetas a las pautas brindadas por la docente. En esta ocasión, en su devolución, la profesora comparte con sus alumnos estas observaciones, resaltando los avances, explicitando los desafíos aún pendientes. Esta vez sí decide calificar, aclarados ya los criterios pedagógicos utilizados para dicha evaluación.

En el marco de la misma clase, la docente abre el debate sobre las formas en que todos fueron aproximándose a los nuevos contenidos, sobre el proceso de aprendizaje transitado y propone a cada grupo la comparación de sus dos producciones, aquella que contó con asistencia y revisiones permanentes y aquella que omitió estas necesidades.

Escena 2

En una escuela de nivel primario la maestra de 3er. grado lee un cuento a sus alumnos. Antes de comenzar advierte a la audiencia que preste mucha atención, ya que a continuación deberán realizar un trabajo en relación con el material leído. Al finalizar la lectura, la docente solicita a los alumnos que comenten la trama de la historia recién leída, asegurándose así de que el grupo había comprendido, y les da la consigna de realizar, en forma individual, una síntesis escrita del cuento en cuestión.

Los chicos realizan sus producciones y las entregan a la maestra para su corrección.

Luego de la lectura de los trabajos, la maestra observa que, en general, los mismos reflejan cierta desorganización: no respetan el orden de los acontecimientos, olvidan mencionar algún personaje, concluyen alguna consecuencia sin mencionar las causas, entre otros.

Al día siguiente, la maestra no devuelve las síntesis a sus autores, les entrega una grilla para completar con algunos datos que cree imprescindibles acerca del cuento trabajado, como: nombre de los personajes, característica principal de cada uno, situación inicial, problema planteado, modo de resolución y situación final.

Una vez corregida dicha grilla y realizados los señalamientos que consideró pertinentes, se los devuelve a los alumnos y les solicita que realicen una nueva síntesis, teniendo en cuenta la grilla completada.

Esta vez las producciones superan el rendimiento anterior, pero aún hay aspectos a trabajar, principalmente en relación con la cohesión y coherencia textual. La docente realiza marcaciones en cada trabajo, planteando preguntas que

obliguen al autor, mediante su respuesta, a modificar el texto y hacerlo más coherente y comprensible.

Los niños realizan entonces su tercera versión. La docente verifica y explicita con alegría los avances en las producciones; aún así, les solicita a los alumnos intercambiar sus trabajos. Cada niño recibe entonces la síntesis de un compañero, la cual debe leer y luego realizar sus comentarios respecto de si algo no se entiende, sugerir algún cambio, etc.

Cada trabajo es devuelto a su autor, quien evalúa, en función de los señalamientos del compañero, realizar o no una nueva modificación. Esta será la última versión, luego de una atenta revisión ortográfica.

La maestra devuelve, en esta instancia, la primera versión escrita por los alumnos y le solicita a cada uno releer, en orden, cada una de sus producciones para luego responder el siguiente cuestionario:

- ¿Cuál te parece la mejor versión? ¿Por qué?
- ¿Cómo te parece que hiciste para ir logrando cada vez un trabajo mejor?
- ¿Cuáles ayudas te parece que te sirvieron para mejorar tu escrito?

Todas las versiones, la grilla y el cuestionario fueron encarpados e *igualmente valorados como parte del proceso de elaboración.*

Escena 3

Juan Pablo concurre a sala de cuatro años en un jardín en el cual inicia su escolaridad a comienzos de este año. Allí disfruta de la realización de numerosas actividades y juegos, en los que muestra interesantes recursos y avances en sus aprendizajes. Hace un tiempo empieza a preocupar a su maestra la “pobreza” que nota en sus dibujos, en los que a medida que pasa el tiempo, no se observan esbozos ni intentos de producciones figurativas. Ellos reflejan rayas y trazos de colores a los que Juan atribuye diferentes significados. Él solía mirar con atención los dibujos de sus compañeros y repetir las consignas pedidas por las docentes, las cuales comprendía sin dificultad. Los comentarios de otros en relación con su producción no parecían incomodarlo, y lo cierto es que a la hora de redactar su informe escolar, la realización de la figura humana era el ítem que

se acompañaba de un “aún no lo logra”, “seguiremos trabajando para que pueda lograrlo próximamente.”

A los papás de Juan Pablo no los sorprenden estas afirmaciones. Ellos también notan estas cuestiones y plantean que en su casa rara vez se sientan a dibujar; suelen leer cuentos y mirar películas más que realizar actividades vinculadas con la plástica.

Estas palabras dejan pensando a la maestra. Probablemente Juan necesite un trabajo más asistido, alguien que lo ayude a mirar, a descubrir las figuras humanas, para que dicha información pueda ser asimilada y progresivamente plasmada en su hacer gráfico. Algo que la mayoría de los chicos no mostraba ya necesitar. A lo sumo un señalamiento o una pregunta bastaban para que pudieran completar los rostros o cuerpos de sus dibujos, siendo éste un contenido pedagógico considerado como “ya trabajado”.

En función de estas hipótesis, Alicia, la maestra, decide sentarse junto a Juan en los momentos en que se proponía a todos los alumnos la realización de ilustraciones, con la intención de trabajar en forma colaborativa. Creado el espacio de realización conjunta, ella comienza por elegir un personaje, dibujarlo y mostrárselo a Juan. Mientras dibuja, nombra las diferentes partes del cuerpo necesarias para que su personaje pueda jugar, correr, comer y mirar la TV. Juan la observa con interés y atención.

En un segundo encuentro eligen juntos un personaje, y la maestra le pide a Juan que piense qué puede estar haciendo. Juntos deciden que sea un jugador de fútbol; van agregando ojos, orejas y boca en el rostro, y finalmente piernas que le permiten correr y meter goles en la cancha de River. En encuentros siguientes, Alicia agrega a la propuesta el uso de un espejo, para mirar con atención el propio rostro. Así entran en escena la nariz, el pelo y los cachetes. Pablo los representa por medio de círculos que agrega en la cara de su jugador de fútbol.

Pasados varios encuentros en los que juntos armaban una secuencia de trabajo similar, la maestra pide a Juan que sea él quien dibuje al personaje, recordando juntos previamente todas las partes de su cuerpo que deberían

aparecer. Le ofrecía pistas como “¿y si tiene sed tras jugar el partido?”, y si debe sacar del lateral, ¿qué le falta?

También incluía fotos de jugadores que obtenía de una revista de deportes, que servían de soporte cuando las preguntas no alcanzaban para completar la producción.

Tiempo después, la maestra observa con satisfacción que los avances en el hacer de Juan son realmente notorios y decide compartírselos con él. Juntos van recorriendo los dibujos de aquel personaje, que comenzó siendo un conjunto de líneas aparentemente desordenadas y hoy ya daba cuenta de una figura humana completa y con detalles. Además, a esta altura, se volvía una necesidad para Juan dibujar también la cancha, la pelota y al arquero para que otros entendieran sus dibujos y estos tuvieran sentido.

Las pistas y las observaciones ya no eran necesarias y Juan se sentía muy orgulloso y deseoso de participar de dibujos con otros.

En su informe de fin de año su maestra decidió dar cuenta del proceso realizado, para que también sus padres pudieran compartir el camino transitado, el cambio de las ayudas en el tiempo y los importantes logros alcanzados. Quedaban claros así los criterios pedagógicos por los cuales podía evaluarse que Juan Pablo aprendió a dibujar la figura humana, los que incluían aquellos soportes e intervenciones docentes que contribuyeron para que esto fuera posible.

A modo de cierre:

“Enseñar a muchos niños supone un seguimiento cualitativo en el que la ruta y el final de la misma no se conocen con claridad de antemano” (Newman, Griffin y Cole, 1996: 102). La evaluación en el curso de la enseñanza proporciona las bases para la revisión y el ajuste de las acciones del maestro, de las metas a seguir, de las orientaciones a proporcionar, más que aportar a la medición de las condiciones y habilidades individuales.

Creemos que dicho seguimiento resulta enriquecedor cuando nos permite revisar nuestras prácticas, cuando nos autorizamos a los cambios y nos desafiamos en la construcción de intervenciones posibles o diferentes.

Sabemos que esto no es sencillo de implementar pero, tal como hemos procurado ilustrar, abre posibilidades diferentes.

Posiblemente, desde este modelo, estemos contribuyendo a formar cada vez alumnos más reflexivos, más críticos, más autónomos. Estudiantes que puedan transitar la escuela, en cada uno de sus niveles, desde un lugar activo, siendo verdaderos partícipes y protagonistas de sus aprendizajes y evaluaciones.

Simultáneamente, y de manera primordial, esta modalidad brinda a los docentes la valiosa posibilidad de enfrentar cotidianamente desafíos que otorguen verdadero sentido a sus prácticas.

Actividades para el docente:

a) Dados los ejemplos que presentan las distintas escenas

- ¿En qué medida reflejan las afirmaciones teóricas presentadas?
- ¿Qué aspectos del desarrollo reconocen en los ejemplos?
- Señalar:
 - las intervenciones docentes que posibilitan aprendizajes.
 - los soportes y ayudas utilizadas en las instancias de evaluación.
 - los sucesivos avances de los alumnos.
 - la evaluación realizada.

b) En función de sus primeras marcaciones, retome las preguntas que se plantean en el texto y procure responder en función de cada ejemplo:

- ¿Qué se evalúa?
- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Quién evalúa?
- ¿Cómo se evalúa?

c) Para terminar, le proponemos comparar las situaciones de evaluación descritas con otras por usted conocidas. ¿Qué ventajas y desventajas encuentra en estos modelos que presentamos, en tanto alternativos o posibles?

Información adicional 1

A diferencia de algunas posturas que consideran la evaluación como una práctica final de **medición**, la evaluación comprensiva refiere a un proceso reflexivo que facilita la **comprensión** tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje.

Para ampliar sobre estas diferencias se sugiere leer:

- Santos Guerra, M. A. "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica". En: Boggino, N. y Avendaño, F. (Comp.). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Bs. As: Ediciones HomoSapiens, 2000.
- Elichiry, N. "Apuntes críticos para una mirada Psicológica de la evaluación Educativa". En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VI, N°11, 1997.

Información adicional 2

Distintos autores clasifican la evaluación de distintas maneras, según diversos criterios. Perrenoud diferencia una evaluación *informal* de una *formal*. La primera se ubica en los intercambios cotidianos, no se codifica ni registra como la formal. Esta última, en cambio, "suele estar escrita y normalizada, en su forma, periodicidad, difusión y, en principio, en sus consecuencias respecto a repeticiones de curso, al apoyo pedagógico y a la orientación" (Perrenoud, 1984).

De lo antedicho se desprende que el tiempo destinado a la evaluación en el ámbito escolar es muy importante y no se reduce a las instancias explícitas de evaluación formal, aunque éstas tengan, seguramente, un peso importante a la hora de la acreditación. Ambas evaluaciones no son antagónicas, sino que se imbrican y relacionan mutuamente.

La evaluación formal, según Perrenoud, fija oficialmente el nivel de excelencia atribuido a cada alumno y se caracteriza por su carácter selectivo, en cuanto sirve, como anticipáramos antes, de base principal para las decisiones que tienen que ver con la carrera académica.

Otra clasificación acerca de la evaluación, es la que plantea Scriven (1967), quien diferencia la evaluación *diagnóstica* de la *formativa* y de la *sumativa*.

La evaluación diagnóstica o inicial es aquella que se da en el comienzo de cada nuevo bloque de aprendizajes, es aquella que permite conocer los esquemas

de conocimientos previos que tienen los alumnos en relación a determinados contenidos, está orientada a adecuar la enseñanza en función de esos conocimientos.

La evaluación formativa es aquella que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza, brinda información sobre la marcha del proceso, posibilitando así tomar decisiones que permitan ajustar y mejorar el aprendizaje.

La evaluación sumativa es la que se realiza al finalizar un proyecto, y tiene la función de constatar el logro de determinados objetivos. Es también un instrumento de control del proceso educativo que no debiera centrarse en el grado de éxito o fracaso de los alumnos sino en el grado de éxito o fracaso del proceso educativo.

La evaluación sumativa conduce a una *acreditación*, certifica que los alumnos han realizado los aprendizajes correspondientes.

Para ampliar este punto se sugiere leer Perrenoud, Ph.: La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata, 1990; y, del mismo autor, AVALIAÇÃO. Da excelência à RegulaÇao das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

Información adicional 3

Perrenoud plantea actualmente a la evaluación “entre dos lógicas”: una evaluación al servicio de la selección, tradicionalmente asociada en la escuela a la creación de “jerarquías de excelencia” (acreditación); y una evaluación al servicio de los aprendizajes.

Es importante diferenciar el concepto de **acreditación** del concepto de evaluación, aunque, en la práctica, habitualmente se homologuen ambos conceptos.

Díaz Barriga (1987) sostiene que: “La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; está referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos objetivos de aprendizaje, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona.”

La evaluación requiere de la formulación de *criterios*, es decir, patrones desde donde se construirán juicios de valor. Tal vez sea este uno de los mayores desafíos del ámbito de la evaluación, ya que esos criterios deben permitir obtener

información válida y confiable. Estamos hablando en este caso de los criterios explícitos de evaluación, aunque sin duda existen también criterios implícitos.

Es habitual encontrar en las escuelas un conflicto central que enfrenta el discurso “constructivista” de los docentes -aquel que plantea al aprendizaje como un proceso complejo e individual-, y la acreditación formal que la escuela debe realizar acerca de los aprendizajes escolares, en el marco de una normativa que obliga a ubicar a los alumnos en categorías preestablecidas, que muchas veces no reflejan los avances logrados.

Información adicional 4

La teoría de L. Vigotsky suscita un creciente interés en el ámbito educativo. Su teoría psicológica surgió con el objetivo de crear una psicología específicamente humana y científica que permitiera limitar los aportes de la psicología animal, de importante auge en su época. Para ello, utilizó principios y categorías marxistas, en tanto instrumentos que atraviesan todo su pensamiento y que le permiten situar cada problema en su génesis dialéctica (Riviere, 1994).

Sus intereses psicológicos nacen de una preocupación por la génesis de la cultura, fuertemente inspirada por discusiones filosóficas y literarias. Su pregunta inicial por la constitución del sujeto en el seno de su cultura, plantea una relación básica e indisoluble entre el individuo y el contexto social de participación, perspectiva que intenta superar los planteos objetivistas y subjetivistas del desarrollo que entraban en plena disputa en la psicología soviética de su época. Así, plantea que la estructura de los procesos superiores se modifica en función de las condiciones de vida social y la presencia o ausencia de sistemas mediatizadores como la escritura, el razonamiento matemático, entre otros. (Aizencang, 2004).

Para Vigotsky, el desarrollo subjetivo se ve culturalmente sesgado u orientado. El sujeto se desarrolla en su participación en actividades culturalmente organizadas, que suponen el uso de instrumentos y posibilitan prácticas y formatos particulares de actividad. La constitución subjetiva implica la interiorización de herramientas, discursos y prácticas culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos (Baquero, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

Aizencang, N. “La psicología de Vigotsky y las prácticas educativas: algunos conceptos que constituyen y contribuyen”. En Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional, Nora Elichiry (comp.), Bs. As.: Manantial, 2004.

Aizencang, N. y Bendersky, B. “Evaluar en el nivel inicial. ¿Desempeño de alumnos o ayudas que posibilitan?”. En: Revista Novedades Educativas. Evaluación. Paradigmas en debate. Revisión de prácticas. Innovaciones, N° 176, año 17, 2005, pp. 56 – 60.

Baquero, R. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique, 1996.

Bendersky, B. y Aizencang, N. “Niños en situación de no- aprendizaje”. En: Revista Novedades Educativas. Gestión institucional. Análisis de casos, N° 167, año 16, 2004, pp. 14 – 18.

Bendersky, Betina. “Evaluación de aprendizajes: entre el discurso y la práctica”. En: XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Bs. As.: UBA, 2005.

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Bs. As: Kapeluz, 1999.

Boggino, N y Avendaño, F. (Comp.). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Bs. As: Ediciones HomoSapiens, 2000.

Camilioni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós, 1998.

Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Kohl de Olivera, M. y Lerner, D. Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Bs. As: Paidós, 1996.

Coll, C. “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje”. En: Psicología Genética y Aprendizajes escolares. Madrid: Siglo XXI, 1983.

Coll, C. Psicología y Currículum. México: Paidós, 1991.

Coll, C. y Martín, E. “La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista”. En: Coll, C. y otros. El constructivismo en la escuela. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

Diaz Barriga, A. Didáctica y curriculum. México: Ediciones Nuevo Mar, 1987.

Edwards, D y Mercer, N. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós, 1994.

Elichiry, N. "Apuntes críticos para una mirada Psicológica de la evaluación Educativa". En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VI, N°11, 1997.

Elichiry, N. "Evaluar: Saberes y Prácticas docentes". En Boggino, N y Avendaño, F. (Comp.). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Bs. As: Ediciones HomoSapiens, 2000.

Feldman, D. Ayudar a enseñar. Bs.As: Aique, 1999.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Diseño Curricular para la enseñanza primaria. Primer Ciclo.2004

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Pre Diseño Curricular para la EGB. Marco General. Bs. As., 1999.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Pre Diseño Curricular para la EGB. Primer Ciclo. Bs. As., 1999.

Gvirtz, S. y Palomidessi, M. El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Bs. As: Aique, 1998.

Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

Perrenoud, Ph. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

Perrenoud, Ph. AVALIAÇÃO. Da excelência à RegulaÇao das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

Quintana, C. y Wiedemer, K. "Puntos de partida para pensar la evaluación". En: Evaluar desde el comienzo, Buenos Aires: ediciones Novedades Educativas, colección 0 a 5. La Educación en los primeros años, 2004.

Riviere, A. La psicología de Vigotsky. Madrid: Aprendizaje Visor, 1994.

Rogoff, B. "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Werstch, J.; Del Río, P. y Alvarez, A. (Eds) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, capítulo 6. Madrid: Colección Cultura y Conciencia; Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

Santos Guerra, M. A. Evaluación Educativa. Bs. As: Editorial Magisterio Del Río de La Plata, 1996.

Santos Guerra, M. A. “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”. En: Boggino, N y Avendaño, F (Comp.). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Bs. As: Ediciones HomoSapiens, 2000.

Scriven, M. The Methodology of Evaluation en Perspectives on Curriculum Evaluation. Chicago, AERA, Monograph Series on Curriculum N° 1, Rand Mc Nelly, 1967

Torres, R. M.; Bertoni, A. y Celman, S. La evaluación. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

Turri, C. “Pensar la evaluación como sostén y ayuda. Una conceptualización para el nivel inicial”. En: Evaluar desde el comienzo. Ediciones Novedades Educativas, colección 0 a 5. La Educación en los primeros años: Buenos Aires, 2004.

Wood, D.; Bruner, J. y Ross, G. “The role of tutoring in problem solving”. En: Journal of child psychology and psychiatry, (17), 1976, pp. 89-90.

Las autoras

- *Bendersky, Betina*: Licenciada en Psicopedagogía, Universidad CAECE. Maestranda, Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA. Psicopedagoga del Equipo de Orientación Psicoeducativa del colegio Beth. Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra I de *Psicología Educacional* Facultad de Psicología, UBA. Investigadora en el proyecto “*Relaciones familia – escuela en aprendizajes cotidianos*”, Instituto de Investigación, Facultad de Psicología, UBA. Profesora Asociada a cargo de la Cátedra de Psicología Genética de la Universidad CAECE. Supervisora externa del equipo de Residentes en Psicopedagogía del Hospital Durand. Asistencia clínica privada en consultorio particular. Autora de diversos artículos publicados en distintas compilaciones y revistas especializadas en educación. Autora del libro: La Teoría Genética de Piaget. Editorial Longseller, 2004.
- *Aizencang, Noemí*: Licenciada en Psicopedagogía, Universidad CAECE. Magister en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Psicopedagoga del Equipo de Orientación Psicoeducativa del colegio Beth. Docente en la cátedra I de *Psicología Educacional* Facultad de Psicología, UBA. Investigadora en el proyecto “*Relaciones familia – escuela en aprendizajes cotidianos*”, Instituto de Investigación, Facultad de Psicología, UBA. Asistencia clínica privada en consultorio particular. Autora de diversos artículos publicados en distintas compilaciones y revistas especializadas en educación. Autora del libro: Jugar, Aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Editorial Manantial, 2005.