

NODO 3

Gestión Institucional y Pedagógica

EJE 3

Gestión Pedagógica. Evaluación Educativa

CLASE 5

La gestión de prácticas de evaluación situadas en el aula y en la institución

¿Cómo citar esta clase?

Ciclo de Formación en Gobierno y Gestión de la Educación, NODO 3: Gestión Institucional y Pedagógica - EJE 3: Gestión Pedagógica. Evaluación Educativa - Clase 5: **La gestión de prácticas de evaluación situadas en el aula y en la institución.** CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN, 2023.



Planteos iniciales que enmarcan la clase

La temática de la evaluación siempre genera polémica y es sin dudas uno de los asuntos más controversiales de la cultura escolar. En la mayoría de los debates que involucran lo educativo, de manera recurrente en contextos y en tiempos diversos, aparece la evaluación vinculada a los aprendizajes en el aula, al quehacer cotidiano de las instituciones, a la tarea docente, a las prácticas que se instrumentan en las políticas educativas y en las agendas de los organismos internacionales. Distintas conceptualizaciones, marcos teóricos y miradas circulan en los imaginarios sociales e institucionales respecto de qué es lo educativo y qué implica evaluar.

Desde nuestro marco referencial entendemos que las prácticas educativas no están ajenas a los valores, conceptualizaciones y utopías que se reproducen y se legitiman en una opción humanizante o de dominación decía Paulo Freire. De este modo, la educación se presenta como un acto intrínsecamente político, en tanto las acciones, propósitos y métodos que atraviesan a lo educativo responden a visiones de educación, sujeto y de sociedad para la cual estamos formando. Ingrid Sverdlik sostiene que “*pensar en la educación nos ubica en un espacio ideológico en relación con el mundo que imaginamos y deseamos*” (Sverdlik, 2020, p.140). Esta afirmación vale tanto para decisores como para los actores institucionales (directivos, docentes, no docentes) y sociales de nuestro sistema educativo (como las familias, organizaciones y otras agencias) .

Recuperamos así la afirmación de que la evaluación es un campo polémico, también controvertido, que en el ámbito de lo escolar está estrechamente vinculado con los propósitos escolares, donde se toman decisiones y emiten juicios de valor sobre determinada información o evidencias. Es una práctica situada, que mira como objeto casos, situaciones y problemas concretos donde lo complejo se inscribe en un contexto social amplio y a su vez en la particularidad de cada situación que nos atraviesan como sujetos en permanente construcción de conocimiento y procesos de búsqueda.

Sacristán (2010) menciona que conceptualizar a la evaluación como práctica implica que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple determinadas funciones, con ciertas formas, ideas y modos de llevarla a cabo en el marco de determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Inscribirla como educativa remite a que estamos identificando evaluaciones que generan oportunidades de aprendizaje de manera situada.

Durante los recorridos de esta clase, los y las invitamos a realizar algunos acercamientos a la complejidad que reviste el campo de la evaluación educativa desde posicionamientos y referentes teóricos que comprenden que dicho campo es histórico, social, tiene un carácter político y ético y que los aprendizajes y la enseñanza son construcciones situadas. En



nuestra vida cotidiana es habitual que hagamos valoraciones al intentar producir algo o llevar adelante un proyecto, aunque no siempre se realiza de modo sistemático y organizado.



“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”

Atenpor (Frigerio, 2011, p.17)

En esta clase¹ avanzaremos sobre algunas pistas en relación a dos objetos de la evaluación: la *evaluación institucional* y la *evaluación de los aprendizajes* desde una mirada integral e institucional. Ambos objetos necesitan de una mirada de la gestión que la habilite, la comunique y comprenda de manera situada; ninguna práctica puede ser abordada sin aludir al contexto, a las propuestas de enseñanza, al sujeto educativo (estudiante y docente) que interactúan entre sí y a la perspectiva en la que nos encuadramos en relación al conocimiento.

El proceso formativo (iniciado por cada una y cada uno de ustedes) ha sido transitado “entre” un tiempo de postpandemia. En un escenario con múltiples desafíos, algunos que produjeron rupturas y abrieron a nuevas oportunidades, otros que incomodaron y otros que obligaron a reconocernos en la interdependencia y en el trabajo en equipo. La evaluación es uno de los campos donde la turbulencia fue inquietante; la evaluación se reposicionó como un tema de debate, de confrontaciones y de riquísimos intercambios al interior de las instituciones educativas, además de ser un tema convocante para debates en otros contextos y otros actores externos a las instituciones.

En las instituciones educativas los discursos normativos, las teorías, las prácticas permanentemente se tensionan, se reconstruyen, adquieren y renuevan sentidos y/o se validan otros. Con el advenimiento de la pandemia, las escuelas se reinventaron, las normas fueron orientaciones que cada institución resignificó en su contexto y eso constituyó un valor experiencial y formativo sin precedentes que no puede quedar por fuera de estas instancias formativas, y por tal cada uno y una pondrá en valor en esta clase que de manera transversal se integra a los recorridos que vienen transitando.

¹ Que no se agota en estas líneas que se comparten aquí, sino que es una temática que requiere de una problematización permanente, de lecturas críticas, de posicionamientos teóricos que van más allá de la invitación de aproximación que aquí proponemos.



Por lo antes mencionado es que nos parece sumamente enriquecedor anclar en los saberes construidos, en las experiencias que cada uno y cada una ha transitado en los espacios y territorios institucionales; necesarios para avanzar en análisis y reflexión crítica de nuestras propias prácticas identificando aquellos aspectos que forman parte de lo instituido y aquello que se presenta como posibilidad de cambio o de mejora. Sánchez y Zorzoli (2019) refieren a la necesidad de pensar en una didáctica de la gestión-conducción que dentro de sus competencias en las tareas remiten a planificar las múltiples demandas inherentes a la función que está atravesada e interpelada por la evaluación y sus prácticas.

1. Actividad de reflexión inicial:

A continuación les compartimos un **ejercicio de reflexión inicial para comenzar a registrar/apuntar sus miradas y posicionamiento sobre esta práctica social compleja**, como antelación a la lectura de la clase de manera no lineal, sino espiralada.

El breve registro toma como orientadoras las preguntas que se explicitan a continuación, a modo de acompañantes del proceso de problematización de la evaluación educativa que invita esta clase, permitiéndoles recuperar, ampliar, revisar, retroalimentar lo producido a lo largo de las lecturas y recorridos que transitaremos.

Mirando mis recorridos...

- Los invitamos a recuperar y poner en valor alguna instancia evaluativa que haya dejado marcas en tu formación.
- En esa experiencia: ¿qué sentidos o significados adquiere la evaluación, es decir, que intenciones puede identificar se jugaban en su accionar?

Mirando la gestión desde la autoevaluación institucional...

- ¿Cuáles serían las cuestiones o deudas pendientes que tiene el nivel donde desempeñarán su tarea directiva en relación a la evaluación de los aprendizajes, y en relación a la evaluación institucional?

Mirando los aprendizajes...



- ¿Podrían mencionar algunos rasgos identitarios de la relación entre evaluación y proceso de aprendizaje y enseñanza?
- ¿Qué decisiones consideran se deben ir tomando al interior de una institución educativa para elaborar una propuesta de evaluación educativa comprensiva de los procesos y de mejoramiento de las prácticas institucionales? Aquí podrían considerar la información que aporta la evaluación y los usos que se hace de dicha información.

Formato: procesador de texto word, máximo entre 300 y 400 palabras, tipografía Arial, tamaño 11, interlineado 1,5.

Nota: Hacer la actividad en un archivo de word, junto con la resolución de las demás consignas y subirlo al espacio de entrega de la clase.

PARTE 1: La autoevaluación institucional. Desafíos para pensar procesos de democratización y participación.

Las instituciones educativas constituyen, tal como se ha mencionado, uno de los objetos posibles de ser evaluado, conteniendo el proceso de evaluación institucional sus propias particularidades. En primer lugar, para realizar un abordaje de la evaluación integrada y situada a las dimensiones áulicas e institucionales y democratizar las prácticas evaluativas es necesario que desde la gestión sea definida ética y políticamente desde un posicionamiento acorde a una mirada de complejidad desde la perspectiva de Edgar Morin (2002). Esto implica darse el tiempo para interrogar la práctica, interpelar los recorridos transitados e inaugurar nuevos modos y dinámicas donde se negocian sentidos y se dé el lugar a los debates pedagógicos desde una planificación estratégica y situacional. Dentro de la perspectiva de la Evaluación Educativa, participativa y democrática, la autoevaluación se orienta a la comprensión y la formación de sujetos críticos en las instituciones del sistema. Reivindica el derecho de los actores a pensar, a focalizar, a optar, reconocer problemas, situaciones y características de sus instituciones y sus prácticas institucionales en un diálogo con marcos teóricos que aportan a su interpretación. Recupera el derecho de los sujetos a trabajar juntos (co-laborare) en la construcción del objeto de la evaluación, por (Celman, 2004, p. 210).



¿Qué lugar ocupa la gestión en el proceso de autoevaluación institucional?

La gestión entendida desde un enfoque democrático habilita esta instancia como un aprendizaje institucional que se pregunta, construye un saber sobre la situación en la que se interviene, escucha, crea condiciones para intervenir en situación puntuales en búsqueda de mejoras desde la reflexión y la acción consensuada. Cada escuela, es una concreción particular de la institución escolar que se configura en función de los mandatos sociales, sus orígenes, las vicisitudes de su historia singular y de su realidad material, de las personas que la integran y otros interjuegos que se dan en la propia dinámica donde se inscribe, aspectos materiales y simbólicos, las representaciones y los sentidos construidos. Lo antes mencionado denota y pone en evidencia la complejidad de las instituciones educativas, y desde allí la complejidad de las prácticas evaluativas.

Como es de imaginar, para que el proceso de autoevaluación sea posible este debe ser impulsado, viabilizado, sostenido o, en resumen, gestionado. Sin alguien que lo dirija sería imposible generar los espacios y condiciones técnicas y políticas que favorezcan prácticas de aprendizaje, la circulación de los conocimientos necesarios. Sobre ello, siguiendo el planteo de Cecilia Cancio (2014) entendemos que el directivo cuenta con las capacidades para dirigir dicho proceso, en tanto “es función del director, alentar, apoyar y reconocer los esfuerzos de los docentes por cambiar, aprender y avanzar, así como destinar tiempo para que los maestros pueden pensar, reflexionar y planificar de manera colaborativa” (Cancio, 2014, p. 116).

Como toda práctica de gestión o gobierno institucional, la evaluación se inscribe en un contexto institucional particular, con sus propias lógicas, estructuras y distribución de fuerzas. Esto complejiza las prácticas de evaluación, ya que suma una dimensión de micropolítica que no se puede ignorar al momento de interrogar las prácticas educativas institucionales (ya que pueden producir resistencias y tensiones). Al respecto, Sánchez y Zorzoli (2019) explican que cada escuela tiene una idiosincrasia particular en la que puja lo instituido con lo instituyente; ambos componentes tienen su influencia en la cultura de la institución, en las resistencias y en las interrupciones para poder así inaugurar un nuevo juego o algo devenga posible desde la construcción colegiada y comprometida.

Otra cuestión fundamental aquí, es que todas y todos los actores estén al tanto de lo que se trata. Una parte importante de la gestión de la autoevaluación es que necesita de sistemas transparentes de comunicación y circulación de la información con acuerdos previos que permitan avanzar en consenso sobre lo que se quiere conocer, en qué consiste, qué componentes se están analizando, para qué se hace, qué papel juega cada una/o en esa construcción, y sobre todo para qué se quiere conocer.



Como se manifestó previamente, la autoevaluación, desde el punto de vista de la mejora institucional, requiere fomentar la responsabilidad individual y colectiva de supervisores, directivos y docentes y la decisión de sostener una cultura de la evaluación para que “se constituya en una actividad de producción de conocimiento que contribuya a una discusión informada sobre las escuelas, el sistema educativo y las políticas” (Poggi, 2008, p.34). Por ello, no solo cuenta con un equipo institucional para este y otros recorridos más amplios. En el contexto de nuestro sistema provincial los equipos de supervisión desempeñan un papel estratégico para acompañar estos procesos en las escuelas a su cargo, promoviendo estrategias de mejora, integrando actividades y facilitando la articulación, en tanto sostienen y acompañan el hacer de las escuelas.

¿Cómo entendemos esta práctica?

La autoevaluación desde la perspectiva que aquí proponemos es entendida como un proceso sistemático de construcción de conocimiento desde la comprensión de distintas dimensiones de la institución desde la propia institución. Se sitúa como un desafío de reflexión colectiva que se interroga por lo que acontece desde una participación democrática, responsable y comprometida de todos los actores involucrados que construyen acuerdos compartidos sobre las condiciones de las prácticas educativas institucionales, de enseñanza y aprendizaje. Desde una dimensión epistemológica entendemos que la evaluación está atravesada por valores. Es decir, está fuertemente marcada por concepciones y posturas ideológicas respecto de los contextos, escuelas, sujetos, educación. Desde una dimensión política y ética se pone énfasis en la potencialidad para orientar y acompañar los procesos de evaluación institucional que tienen los equipos según sus responsabilidades institucionales y las posiciones desde donde se trabaja con otros y otras, se autoriza y se establecen acuerdos en un quehacer compartido para pensar colectivamente la escuela.

Aquí la entendemos como una herramienta para la construcción de prácticas democráticas y:

- *Como una práctica que se gestiona desde una mirada y actitud institucional que:*

Nutre las prácticas y experiencias de cada docente desde la información con la que se cuenta que enlace la teoría y las prácticas.

Colabora en el mejoramiento de las prácticas de evaluación en general mediante un proceso que cobra sentido siempre y cuando sea democrático y participativo.



Tiene en cuenta que no hay modelos o recetas para atender y comprender las realidades institucionales y que es necesario atender a las particularidades del nivel educativo, de la conformación de la institución, de la procedencia de sus protagonistas, de su cultura institucional, de su propia historia, del momento en que se define mirar algún objeto, de las intencionalidades que organizan la mirada, el por qué y para qué.

- *Como una herramienta estratégica en procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos que intenta:*

Promover cambios institucionales en razón de lo que nos convoca, implica poder realizar un registro o una memoria pedagógica institucional que dé cuenta de lo realizado y de lo que queda pendiente de manera situada. Poder registrar aquellas situaciones que se consideran nodales y necesitan ser abordadas en una construcción colectiva y reflexiva; realizar un análisis de las mejoras o de la evolución de los indicadores que se han planteado como metas; trabajar en la institucionalización de buenas prácticas.

Reflexionar colaborativamente sobre las distintas dimensiones institucionales. Por ejemplo, direccionar la mirada hacia las trayectorias de cada estudiante intentando avanzar en un proceso de evaluación que ayude a comprender las situaciones escolares cotidianas; a acompañar las acciones que vale la pena sostener o impulsar y así producir conocimiento institucional para abordar situaciones particulares. El análisis de los recorridos y trayectorias escolares, como una dimensión de la evaluación institucional, resulta central en el análisis pedagógico en tanto son el resultado de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, de los vínculos de cada estudiante con las propuestas de aprendizaje y con los equipos docentes, con los equipos directivos, con los proyectos y propuestas pedagógicas que condicionan o posibilitan determinados recorridos, por lo que no pueden ser analizadas sin contexto y sin un marco institucional.

- *Como un proceso en acción donde se establece un contrato entre quienes forman parte de la institución:*

Establece acuerdos entre los actores institucionales.

Planifica institucionalmente el proceso de evaluación institucional: realiza diagnósticos institucionales a fin de comprender, define aquellas dimensiones que se priorizan conocer que está sucediendo, define momentos y cronogramas de trabajo, conforma equipos, gestiona y potencia la comunicación, establece un plan de trabajo donde se proponen estrategias en busca de mejoras de las condiciones áulica e institucionales.



Su gestión y dinámica, como práctica habitual en las instituciones, requiere de algunas etapas para que el proceso sea en acción. Una de las primeras tareas tiene que ver con la *sensibilización* a partir de la cual se inicia un proceso de construcción del sentido de esta práctica. Un segundo momento es la elaboración de *acuerdos* entre los actores que participan. Revisar la propia práctica desde una reflexión de la actividad: gestionar la escuela, enseñar, trabajar en red, comunicar es pilar en el enfoque evaluativo que sostenemos. Estas primeras instancias pueden colaborar en una llamada que invite a mirarse en el espejo, comprender la imagen de lo que ven y lo que ve cada uno y cada una, ya que las miradas están atravesadas por historias, huellas en la formación, perspectivas, etc. Mirar, sabiendo que en el caso de las instituciones, no hay solo una imagen, sino múltiples. Quitar el velo, desocultar o desempañar el espejo pueden ser modos de abrir a *instancias de reconocimiento de los problemas, situaciones*, etc. existentes, pero no siempre percibidas, es un momento fundamental. El por qué sucede eso y qué accionar institucional requiere, precisa de otro momento de decisiones y de responsabilidad colectiva para posibilitar cambios, una mejora.

Se trata de un proceso de valoración institucional que emite juicios sobre sus diferentes componentes. No es un mero procedimiento técnico de control, sino un proceso de reflexión con el fin de generar experiencias colectivas de aprendizaje con y para los protagonistas institucionales (Celman, 2004). Por ello, la búsqueda de explicaciones y la problematización de determinados hechos educativos es situada, desde sus contextos particulares, desde la complejidad de las dimensiones que la integran, la diversidad de actores que tienen participación en ellas, los niveles de gestión, factores que pueden afectarlas, entre otras.

Sobre esto, coincidimos con Sánchez y Zorzoli al afirmar que la autoevaluación es una práctica de relevancia para las escuelas en tanto permite recuperar una “mirada crítica periódica de todos los actores participantes para desnaturalizar algunos de esos rasgos y poder transformar a esa institución en una escuela que pueda aprender de sí misma” (Sánchez y Zorzoli, 2019, p.137). Se considera aquí como una oportunidad para generar “experiencia”, como eso que nos pasa, que nos trans-forma (Larrosa, 2009), que capitalizamos como nuevos saberes y nos convoca con un potencial enorme para volver a “mirar” y plantear otras comprensiones de los propios procesos. Esta reflexión sistemática y rigurosa sobre las propuestas que se planifican y se llevan a la práctica es fundamental para comprender y actuar sobre la realidad escolar en el espacio áulico e institucional.

Entonces, ¿qué dimensiones institucionales son significativas de evaluar?

Los autores y autoras, que se abordan desde los diferentes materiales seleccionados para esta clase, coinciden en que una evaluación no produce conocimientos sólo por el hecho de conocer o describir qué es lo que ocurre. Esta tiene una intencionalidad eminentemente



política y concreta, que es la de “mirar” las prácticas, procedimientos, organizaciones, modalidades de trabajo, distribución de tareas, comunicación (entre otras) que se desarrollan habitualmente y, aportar a la revisión y/o construcción de propuestas para actuar sobre la realidad escolar y mejorar *lo que viene sucediendo*.

A raíz de lo antes mencionado, la tarea no es simple. Exige darnos el tiempo para interrogar la práctica a nivel institucional y generar espacios para la interpelación desde el recorrido transitado y hacia el/los propósito/s definido/s colectivamente en el Proyecto Político Pedagógico.

Sanchez y Zorzoli (2019) recuperan a Graciela Frigerio (2005) para destacar la necesidad de la construcción, adecuación y necesaria evaluación del Proyecto de la institución, lo cual implica insistir, interrumpir e inaugurar. Resistir a lo instituido, al siempre se hizo así, a la aplicación de reglas sin cuestionar, a los acuerdos que se han formulado y no se han cumplido para poder encontrar un lugar de reflexión crítico desde un lugar colegiado y comprometido para poder así habilitar nuevas oportunidades de mejoras.

La evaluación necesita ser pensada como constitutiva del Proyecto Político Pedagógico desde un proceso participativo donde todas las personas involucradas tengan voz en la negociación de sentido y el debate pedagógico. La puerta de entrada, mencionan los autores antes mencionados es la comprensión donde la voz de los actores no es la única, sino también el “análisis compartido de indicadores tasa, de insumos administrativos y pedagógicos” (p.136), a partir de los cuales se avance en la construcción de información para problematizar y construir un proyecto común.

Desde la gestión, una perspectiva de la evaluación como la que se sostiene aquí, requiere de un proceso de autorreflexión que inaugure, cree condiciones para pensar y diseñar propuestas nuevas y potencie acciones transformadoras.

Algunos aspectos necesarios que colaboran en esta instancia, los planteamos a través de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se ve y se define la escuela desde su propia historia y cultura?
- ¿Qué lugar brinda a cada una de las personas que forman parte de la misma desde la participación, comunicación, construcción de sentidos de pertenencia y manejo de la información educativa?
- ¿De qué manera se establecen las relaciones interpersonales, la construcción de la autoridad y la resolución de conflictos?
- ¿Cómo se relacionan las dimensiones administrativa, pedagógica, curricular organizacional y socio comunitaria del proyecto de la escuela?
- ¿Se establecen acuerdos para sostener la articulación entre las distintas acciones o proyectos específicos?



- ¿Los acuerdos pedagógicos y las decisiones que se toman son sostenidas?
- ¿Se pone la mirada en los procesos de retroalimentación?, ¿Cómo se retoman o incorporan?
- ¿Con qué recursos se cuenta?

2. Actividad de reflexión:

Contestar las siguientes preguntas de alcance institucional que abren al debate para mirar la autoevaluación desde la gestión pedagógica:

- ¿Con qué evidencias cuentan para describir, interpretar y reflexionar sobre las trayectorias de los y las estudiantes?
- ¿Qué particularidades tiene las trayectorias reales de los y las estudiantes?
- ¿Cuáles son los puntos críticos que se pueden identificar de esos recorridos?, ¿qué información cargan esas trayectorias?
- ¿Qué orientaciones darían los directivos a los y las docentes para mejora de las propuestas de enseñanza/de evaluación y de los procesos de aprendizaje?

Formato: procesador de texto word, máximo entre 300 y 400 palabras, tipografía Arial, tamaño 11, interlineado 1,5.

Nota: Hacer la actividad en un archivo de word, junto con la resolución de las demás consignas y subirlo al espacio de entrega de la clase.

PARTE 2: La evaluación educativa: aportes para la comprensión... mirando los aprendizajes.



El acto de evaluar se entiende comúnmente como algo propiamente escolar, casi como un capricho institucional, ajeno al mundo “normal”, extraescolar. Se puede sostener por el contrario que el acto de evaluar es una realidad simple y llanamente social —se podría decir antropológica— que atraviesa e irriga toda institución de la sociedad: es una dimensión presente en toda la vida social. Pensar así las cosas —en contra de la opinión generalizada— permite divisar que el “capricho” evaluativo escolar puede



fácilmente convertirse en el laboratorio de un micro-poder tiránico camuflado bajo la supuesta peculiaridad de su legítimo rol institucional. Al considerar el acto evaluativo como plenamente social, los dispositivos escolares de evaluación, se pueden analizar —y reconstruir— no como “miniaturas” inocentes, sino como representantes —más o menos auténticos— de la sociedad en el seno de la escuela, arraigando así la escuela en la sociedad. Todo esto fundamenta el valor social de la evaluación escolar y permite plantear en sus propios términos el problema clave: ¿Cuál es y cuál podría ser el valor de evaluar?

(Chevallard, 2012,p.1)

En la cita inicial Chevallard (2012) nos coloca en un debate que atraviesa la escuela desde esas exigencias sociales, donde la evaluación ligada a la asignación de un valor de algo es una tarea que puede estar en todas partes, pero en la escuela la evaluación institucionalizada y el valor de un objeto (programa, proyectos, aprendizaje, institución, tarea docente, etc.) no existe en un sentido absoluto, sino que es relativo al contexto o la situación donde está involucrado el objeto en cuestión. La evaluación de los aprendizajes puede caer en un “capricho” evaluativo si no se tiene una atenta vigilancia que lo comprenda desde la situación donde se inscribe y el sentido que cobra en la estructura institucional.

El acto de evaluar es una dimensión presente en toda la vida social, menciona el autor antes citado, muestra de ello es que mucho tiempo antes de llegar a la escuela, cada uno de nosotros ha experimentado situaciones diversas vinculadas a la evaluación. Pero es cuando ingresamos al sistema educativo que nos convertimos oficialmente en los objetos de evaluación predilectos sobre los que un conjunto de actores deberá dar algún veredicto sobre si sabemos lo suficiente y podemos aprobar el trimestre, el año, el ciclo o el nivel. De este modo, desde el primer día y con diferentes grados de formalidad, la experiencia escolar de las y los estudiantes se ve atravesada por diversas prácticas de evaluación que configuran autopercepciones, representaciones familiares, perspectivas y expectativas de futuro, hasta definiciones entre lo que es un buen o mal estudiante.

Entendemos a la evaluación educativa como una práctica compleja e intencionada que necesita ser argumentada, participativa, reflexiva, crítica, democrática y en la que se entiende que el conocimiento es una construcción social e histórica. Una práctica de la que se apropian los sujetos y la construyen, de ahí su carácter ético y político.

La evaluación educativa es aquella que propicia: evaluaciones que generen aprendizajes, promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan enunciados de dudas,



ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados, produzcan informaciones que estén al servicio de los protagonistas, se incluyan en los itinerarios curriculares, sean compatibles con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y permitan la toma de decisiones educativas respondiendo a los criterios de pertinencia y relevancia (Celman y otras. 2013, p.14)

Siguiendo a estas autoras, la lectora o el lector no encontrará en esta clase una definición acabada y cerrada de evaluación. Esto se debe a que de hacerlo se correría el riesgo de cristalizar un campo semántico considerado dinámico y relacional, obviando su naturaleza conflictiva y polémica. En los contextos particulares, en relaciones entre sujetos, en las vinculaciones con el conocimiento, en las oportunidades de aprendizaje que se promueven, en las estrategias metodológicas de enseñanza donde se juegan distintas perspectivas de evaluación. Desde la mirada crítica en la que nos sostenemos, comprendemos que ninguna práctica evaluativa puede estar disociada de la propuesta de enseñanza, es parte integral de la enseñanza, por tal no puede ubicarse en instancias finales, de corroboración o por fuera de los propósitos de la enseñanza. Desde allí, consideramos apropiado referirnos a evaluaciones en plural por esa particularidad que se da en cada una de ellas entre los sujetos, el objeto de la evaluación y el contexto donde se sitúa.

En rigor del carácter complejo de la práctica evaluativa, no es una acción esporádica, desprendida de los procesos de aprendizaje y enseñanza y de los contextos institucionales donde se inscribe. Es una tarea que requiere ser planificada, y que implica la toma de una serie de decisiones en lo que refiere a sus fundamentos teóricos como a los momentos, los criterios, los instrumentos, las formas que adquieren sus usos y las funciones que se le otorga. Se define por su intencionalidad de conocer y comprender aquello que se evalúa sin desconocer que son los sujetos quienes los construyen y redefinen de manera permanente.

Desde esta mirada, los objetos a evaluar se construyen en el propio proceso de la evaluación, cuando se define y selecciona qué y para qué evaluar. Los sujetos incorporan a este proceso sus interpretaciones, así como también las valoraciones y juicios que realizan del proceso desde determinados marcos teóricos.

Los posicionamientos o referentes teóricos por los que optamos *nunca dan lo mismo*. Phillipe Perrenoud (2008) identifica dos lógicas principales en la evaluación escolar: una asociada a la fabricación de jerarquías de excelencias, que hace énfasis en el carácter punitivo de la tarea evaluativa y en los resultados sin detenerse en el proceso; y otra lógica al servicio de los aprendizajes, que focaliza en las evidencias de los progresos cognitivos de las y los estudiantes en relación a la propuesta pedagógica, en los avances, construcciones, retrocesos o dificultades.



La tarea de la educación “es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenidos que son considerados valiosos en la sociedad” (Álvarez Mendez 2011, p. 30). Explicitado el sentido de la evaluación en un contexto político-pedagógico particular, las definiciones sobre qué y cómo evaluar dejan de ser neutrales si pretendemos que se convierta en una herramienta de aprendizaje.

La tarea de acompañamiento y asesoramiento que realiza el equipo de conducción es fundamental, en tanto aporta a superar ciertos sesgos al momento de abordar la evaluación como comprensión y, como actores que posibilitan que de manera artesanal se vaya acumulando acciones y experiencias situadas en los procesos de los sujetos (en términos del aula o de la institución) y, como una problemática de todos los actores implicados. Vincular la evaluación a la gestión es una tarea irrenunciable y exige una toma de posicionamiento. Al respecto, “si se trabaja desde una perspectiva ética y profesional, las acciones deben tender inevitablemente a la mejora en alguna, varias o todas las dimensiones que corresponden a las realidades áulicas, institucionales y su gestión” (Sánchez y Zorzoli 2019, p. 16).

Desde una perspectiva compleja de la evaluación es necesario considerar los fines, los procesos implicados y los actores que son parte del mismo; afirman además que “la evaluación es fundamental para que las condiciones de enseñanza garanticen el derecho a la educación de nuestros niños/jóvenes y no siga siendo explícita o simbólicamente un mecanismo de control y castigo” (Sánchez y Zorzoli 2019, p.17).

Algunas claves que reconocemos como tensiones que aportan a la comprensión de la evaluación educativa como práctica compleja.

- La evaluación es una práctica intencionada.

Las prácticas evaluativas no pueden ser neutrales u objetivas en tanto todas las decisiones que la involucran son intencionadas, dirigidas y se estructuran sobre modos de entender el acto educativo, los sujetos de la educación, el aprendizaje, la enseñanza, etc. Es contextualizada, se enmarca en los escenarios donde transcurren situaciones educativas.

- La evaluación es una tarea que requiere ser planificada.

La evaluación implica tomar decisiones respecto a los referentes teóricos, instrumentos, criterios, destinatarios, sus momentos, las consecuencias ético-políticas de la acción de evaluar y las formas en que se integra a la propuesta de enseñanza. Algunas preguntas básicas que apuntan a definir el objeto de evaluación, además de orientarla, son: ¿Qué



evaluar? Es decir, a qué *objeto* estamos referenciado y hemos priorizado para evaluar; ¿Quién evalúa? ¿Cómo evaluar? La propuesta *metodológica* que estará guiando el proceso evaluativo ha de estar estrechamente vinculada con el aprendizaje y la enseñanza ¿Para quién se evalúa? ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? Estos interrogantes apuntan a la definición del objeto de la evaluación a una construcción de las y los evaluadores. Se trata de un proceso que inicia al momento de definir los contenidos a trabajar y la exclusión de otros, la planificación de las clases, los tiempos, agrupamientos y actividades, entre otras decisiones que se van tomando a lo largo del proceso y en el que la evaluación no queda al margen.

- La evaluación es una tarea que se integra en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación se integra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se ubica por fuera, ni al inicio, ni al final, como así tampoco debería tener momentos diferenciados; es parte constitutiva de las propuestas didácticas, forma parte del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, en tanto acompaña y sostiene la construcción de saberes y la apropiación de nuevas operaciones cognitivas.

Los procesos evaluativos están sujetos a los procesos de enseñanza, por lo cual no cabe la posibilidad de aplicar recetas universales o estandarizadas. Pone su mirada en los cambios cognitivos que se van propiciando cuando se presentan determinadas definiciones de trabajo de aula. En este sentido, se resalta la tarea fundamental y “artesanal” docente que, “cuando elabora un objeto, no cesa de observar el resultado para ajustar sus gestos, y si hace falta corregir el tiro” (Perrenoud, 2008, p.14).

- La evaluación se piensa como práctica situada

La evaluación no se reduce a elaborar y aplicar instrumentos por parte del docente para evaluar los saberes de los y las estudiantes y detectar lo no aprendido. La evaluación comprensiva como práctica social compleja es para los aprendizajes en tanto conlleva varias operaciones implicadas: “adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio de valor a partir de la información recogida” (Sacritán, 2010, p. 343).

¿La evaluación de los aprendizajes o para los aprendizajes?

La evaluación de y para los aprendizajes marca una diferencia en términos de los sentidos: al servicio de los aprendizajes siempre se inscribe en un campo que generalmente ha estado vinculado a la medición, la acreditación o la certificación y en menor medida a la toma de



conciencia de los aprendizajes, cómo se adquieren o las dificultades de las adquisiciones de los aprendizajes, la comprensión o la transferencia.

La evaluación como recurso indispensable para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje exige encarar una acción docente que habilite que se produzcan procesos de aprendizaje deseables, sostiene Camilloni (1998). Evaluar para el aprendizaje implica que un estudiante pueda conocer *dónde está parado* en una propuesta particular, de modo de poder revisar sus propias prácticas y autorregular su aprendizaje. Esto puede verse favorecido por retroalimentaciones que destaquen fortalezas, debilidades, preguntas y sugerencias para orientarlos en el camino.



Algunas preguntas para pensar

- ¿Para qué evaluamos en nuestras escuelas?
 - ¿Qué funciones cumple la evaluación en las experiencias vivenciadas?
 - ¿Pueden reconocer algunos puntos que consideran críticos? ¿Qué han podido hacer con ellos?
 - En esas vivencias, ¿las instancias de enseñanza han sostenido coherencia con las prácticas de evaluación que los docentes realizan y con las que se han acordado en el Proyecto Político Pedagógico?
-

La evaluación, por tanto, no pasa desapercibida en relación a nuestros objetivos de aprendizaje. Tenemos que pensar en una evaluación valiosa, entendida como aquella que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza, porque es la oportunidad del docente de utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también sugerirles nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta (Anijovich, 2017, p. 20).

En ese sentido, su principal valor reside en la contribución que puede hacer a los aprendizajes. Por lo cual, aquí nos referimos a una evaluación para el aprendizaje en vez de evaluación de los aprendizajes. Su principal diferencia está en que no sólo se trata de conocer y dar cuenta de los aprendizajes alcanzados (aspecto básico y fundamental), sino también de avanzar en su mejora con una intencionalidad formativa, poder estar en permanente vigilancia de lo que ocurre en el proceso de aprendizaje para poder intervenir y redireccionar si es necesario.

Se espera que también sea formativa para las y los docentes, en tanto permite reformular y replantear las estrategias didácticas de acuerdo a lo que conocen de sus estudiantes, sus fortalezas y dificultades. En ambos casos debe constituirse en una práctica reflexiva cotidiana en la que prime el diálogo entre el docente y los y las estudiantes, y entre los y las



estudiantes, explicitando y transparentando siempre los criterios e intencionalidades. Esto último es central y de alguna manera transversaliza al punto de la evaluación para los aprendizajes: ¿se evalúa con intenciones de conocer cómo van transitando los y las estudiantes sus aprendizajes, dónde están sus mayores obstáculos, sus dificultades, dónde y por qué cometen los errores? ¿cuáles son los contenidos, estrategias metodológicas, actividades que posibilitan realizar operaciones cognitivas para determinado año/grado?, ¿qué hacemos cuando no pueden, qué hacemos cuando creímos que eran contenidos que ya debieron estar aprendidos? O por el contrario vamos en una única dirección, la de planificar sin detenernos en ese proceso.

- La evaluación como proceso que produce información para la toma de decisiones

La evaluación es un proceso que produce información, lo que implica un esfuerzo sistemático e intencionado donde realizamos aproximaciones al objeto evaluado. A partir de esta información pueden construirse conocimientos que retroalimenten los que se ha evaluado, posibilitando que se reconozcan aspectos o procesos que de otra manera permanecerían ocultos, contribuyendo a darse cuenta de las apropiaciones y de las carencias, de modo de tomar decisiones fundadas en la información en sí.

Centrando la mirada, podemos identificar que tres cuestiones fundamentales constituyen la base de todo proceso de evaluación y lo diferencia de otro tipo de indagación: en primer lugar, la recolección de información, aspecto que no puede faltar en el punto de partida, la producción de un juicio de valor que estime, aprecie y puede comprender una situación en particular y; poder construir orientaciones hacia la toma de decisiones. La orientación hacia la acción convierte a la evaluación en un elemento dinámico, en una herramienta, un medio que genera condiciones de posibilidad para la mejora y no en un fin en sí misma.

- ¿Acreditar y calificar, o evaluar de manera comprensiva?

Una de las cuestiones que generan mayores tensiones en el ámbito áulico se da entre la evaluación formativa y la calificación en el boletín escolar. Preguntas tales: ¿Cómo orientar una evaluación hacia la enseñanza y los aprendizajes? ¿Cómo comunicar procesos mediante una nota desde un enfoque formativo?, ¿una nota puede brindar elementos para comprender cómo ha sido un proceso de aprendizaje?, se presentan a diario. Si bien acreditar y calificar son acciones que tienen que ver con la evaluación y se vincula directamente con los marcos institucionales, normativos y con las lógicas de funcionamiento del sistema educativo quien es el encargado de emitir certificaciones y titulaciones, no es lo mismo que evaluar desde una perspectiva formativa.

Las ideas relacionadas con la calificación -propia del ámbito escolar- ha ido permeando sobremanera la definición de evaluación en su sentido más amplio y, a su vez, ha contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan modificar e instalar una

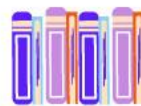
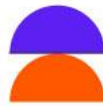


práctica evaluadora renovada. En este sentido, la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes (Toranzos 2014, p.41)

El proceso de evaluar identificado con un enfoque democrático y participativo está orientado al conocimiento y a la comprensión respecto de cómo se van propiciando aprendizaje.

Marina Paulozzo (2016) retoma a Delia Lerner (2001) planteando que “La evaluación es una necesidad legítima de la institución escolar, es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles” (s/n p.) De ninguna manera evaluar puede quedar como una actividad circunscrita a la medición de desempeños, la colocación de una nota sin referencia al proceso y los aspectos intervinientes y mucho menos solo a colocar aplazos o aprobaciones a los sujetos que están en proceso de aprendizaje; por varias razones, una de ellas fuertemente anclada en qué evaluar para poner una calificación no siempre da cuenta de los recorridos de cada estudiante o los aprendizajes no siempre es lo que se ha enseñado.

Son estas tensiones las que se presentan en la tarea diaria. La calificación no se pronuncia siempre sobre lo aprendido, en ocasiones ha estado mirando sólo resultados y desempeños que generalmente derivan en que los y las estudiantes en trayectoria discontinuas repitan. Es decir, la calificación no siempre da cuenta de lo aprendido ni de lo que se ha enseñado. Esta comprende una instancia dentro de nuestro sistema, que es la traducción de las valoraciones que se realizan sobre ciertos procesos en una única nota. Allí radica, menciona Steiman (2008), el problema con las calificaciones, en tanto ellas se convierten en lo único que se comunica como resultado de una evaluación y no se transparenta o explicitan los criterios desde donde se construyó esa nota. Es decir que, por sí sola, poco dice de las decisiones que han orientado las propuestas de enseñanza, las oportunidades de trabajo con el conocimiento que han tenido los y las estudiantes, los desafíos cognitivos que se propusieron, los saberes previos, las condiciones en las que se dio la enseñanza, entre otras. En ese sentido, cabe la necesaria distinción entre las necesidades del sistema de acreditación y las necesidades pedagógicas y didácticas de las escuelas y sus aulas. Por tal, es fundamental considerar que la evaluación no sea un mero problema de instrumentos (Steiman, 2008), aunque debemos guardar especial atención a ellos, ya que son los medios por los cuales obtendremos información sobre qué y cómo están conociendo nuestros estudiantes. En ese sentido, la búsqueda de la coherencia interna de la evaluación también es un desafío muy importante. En cuyo caso nos caben las preguntas ¿Qué evidencias nos



están brindando los instrumentos que utilizamos habitualmente en una evaluación? ¿Son adecuados para conocer y decidir sobre los aprendizajes que estamos buscando?



Podemos preguntarnos también:

- ¿Qué sentido encierra un 3, un 6 o un 8?
- ¿Significa lo mismo para un/a docente, un/a estudiante y para sus familias?
- ¿Qué puede decirnos sobre lo que se le ha enseñado? ¿Sobre lo que pudo aprender? ¿Sobre las dificultades que tiene y cómo se podría avanzar en superarlas?

A modo de cierre y apertura

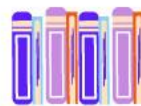
Hemos insistido en que no es posible referirnos a la evaluación sin remitir a la enseñanza, que en tanto práctica intencionada encuentra su sentido en la democratización de saberes y en experiencias y espacios situados, portadores de sentidos y que la información de cómo han llegado a ser los procesos de aprendizaje son fundamentales al momento de construir una nota.

Invitamos a la lectura de un fragmento del libro “Mal de escuela”:



“Cada anochecer de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela. Mis boletines hablaban de la reprobación de mis maestros. Cuando no era el último de la clase, era el penúltimo. ¡Hurra! Negado para la aritmética primero, para las matemáticas luego, profundamente disortográfico, reticente a la memorización de las fechas y a la localización de los puntos geográficos, incapaz de aprender lenguas extranjeras, con fama de perezoso (lecciones no sabidas, deberes no hechos), llevaba a casa unos resultados tan lamentables que no eran compensados por la música, ni por el deporte, ni, en definitiva, por actividad extraescolar alguna. —¿Comprendes? ¿Comprendes al menos lo que te estoy explicando? Y yo no comprendía. Aquella incapacidad para comprender se remontaba tan lejos en mi infancia que la familia había imaginado una leyenda para poner fecha a sus orígenes: mi aprendizaje del alfabeto. Siempre he oído decir que yo había necesitado todo un año para aprender la letra a. La letra a, en un año.”

(Pennac .2008, p. 3)



Relatos cargados de emociones y sensaciones como el de Pennac muestran las implicancias que tiene en todo proceso educativo los posicionamientos respecto de la enseñanza, la mirada que tenemos sobre cómo aprenden nuestros estudiantes y la perspectiva desde la cual entendemos la evaluación. El autor aborda la experiencia de su pésima relación con la escuela desde el lugar de mal estudiante, en esa figura de alumno “zoquete” que lo llevó a reflexionar acerca de la pedagogía y lo que acontece en las instituciones educativas cuando se produce una disfunción o un estado de “embotamiento escolar” (p. 3) que va gestando marcas o huellas en las trayectorias escolares de los sujetos de la educación.

La invitación es seguir caminando juntos y juntas por una escuela con mayor justicia social, construida sobre pilares que a diario se van diseñando institucionalmente y el equipo de gestión tiene allí una tarea rica, comprometida y con mucho por continuar haciendo.

3. Actividad de reflexión:

Los y las invitamos a retomar las reflexiones iniciales de la clase e intentar reconocernos en nuestros posicionamientos para construir o de-construir desde ellos, respondiendo desde la función directiva a los siguientes interrogantes:

- ¿Reconocen algunas tensiones que generan las prácticas de evaluación al interior de la institución donde se desempeña? ¿Cuáles?
- ¿Qué decisiones consideran podrían contribuir a una propuesta evaluativa integral de los aprendizajes desde una intervención de la gestión directiva involucrada en la comprensión de las situaciones de aprendizaje?
- ¿Qué supuestos teóricos/categorías teóricas se deberían explicitar sobre la autoevaluación institucional y la evaluación *de los y para los* aprendizajes en el Proyecto Político Pedagógico (PPP)?

Formato: procesador de texto word, máximo entre 300 y 400 palabras, tipografía Arial, tamaño 11, interlineado 1,5.

Nota: Hacer la actividad en un archivo de word, junto con la resolución de las demás consignas y subirlo al espacio de entrega de la clase.



BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R. (2018). La evaluación como oportunidad. Capítulo 1. La evaluación en el escenario educativo. Buenos Aires: Paidós.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). Capítulo 1 El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. Capítulo 2 Naturaleza y sentido de la evaluación en educación en Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.

CANCIO, C. (2014). Cap. 6: La gestión de una escuela heterogénea en Gestionar una escuela con aulas heterogéneas Voces de la Educación. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E., & PALOU DE MATÉ, M. D. C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

CELMAN, S. (2004). Autoevaluación institucional. Sentidos y conflictos en Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. II N° 2 (Diciembre 2004).

CELMAN, S., GALARRAGA, G., GERARD, A., GRINOVERO, N., MARTÍNEZ, M., OLMEDO, V., RAFAGHELLI, M. (2013): Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente. Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Editorial Eduner.

CHEVALLARD, Y. (2012). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura” en La Evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas. Buenos Aires: UNSAM.

ELICHIRY, N. E. (2023). Cap. 9. Proyectos institucionales y su evaluación cualitativa en La evaluación como eje estratégico transversal. Buenos Aires: Edición Noveduc.

GIMENO SACRISTÁN, J (1997). Capítulo X La evaluación de la enseñanza en Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: Morata.

LITWIN, E. (1998). La Evaluación: campo de controversias y paradojas o un buen lugar para la buena enseñanza. En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

PAULOZZO, M. (2022). Los pibes de PISA en Conversaciones necesarias.



PERRENOUD, P. (2008). Introducción: La evaluación entre dos lógicas; en La evaluación de los alumnos. Buenos Aires: Colihue.

PICCOLO, Flavia (2020). La evaluación formativa como signo de época. De la nostalgia por la calificación al cambio de paradigma en Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid - 19.

SVERDLICK, I., Austral, R., Bloch, M. & Sánchez, M. (2017). La complejidad de la gestión escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SVERDLICK I. (2020). La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. Sociales y Virtuales, 7 (7). <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/la-evaluacion-en-cuarentena>.

SÁNCHEZ Y ZORZOLI (2019). Introducción en la Gestión de la Evaluación Integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democrática. Buenos Aires: Noveduc.

SOUTHWELL, M. (2019). El mérito como excusa. CONVERSACIONES NECESARIAS <https://conversacionesnecesarias.org/> Número 237.

NORMATIVAS Y DOCUMENTOS OFICIALES

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2020). Resolución N° 363. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2020). Resolución N° 368. Evaluación-Acreditación -Promoción.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2020). Resolución N° 367. Priorización curricular.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (normativas de evaluación antes y durante la pandemia).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SANTA FE (2017). Evaluación educativa. Reflexiones sobre la evaluación de los aprendizajes, la enseñanza y las instituciones.

Disponible

en:

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/EVALUACION-EDUCATIVA.pdf>