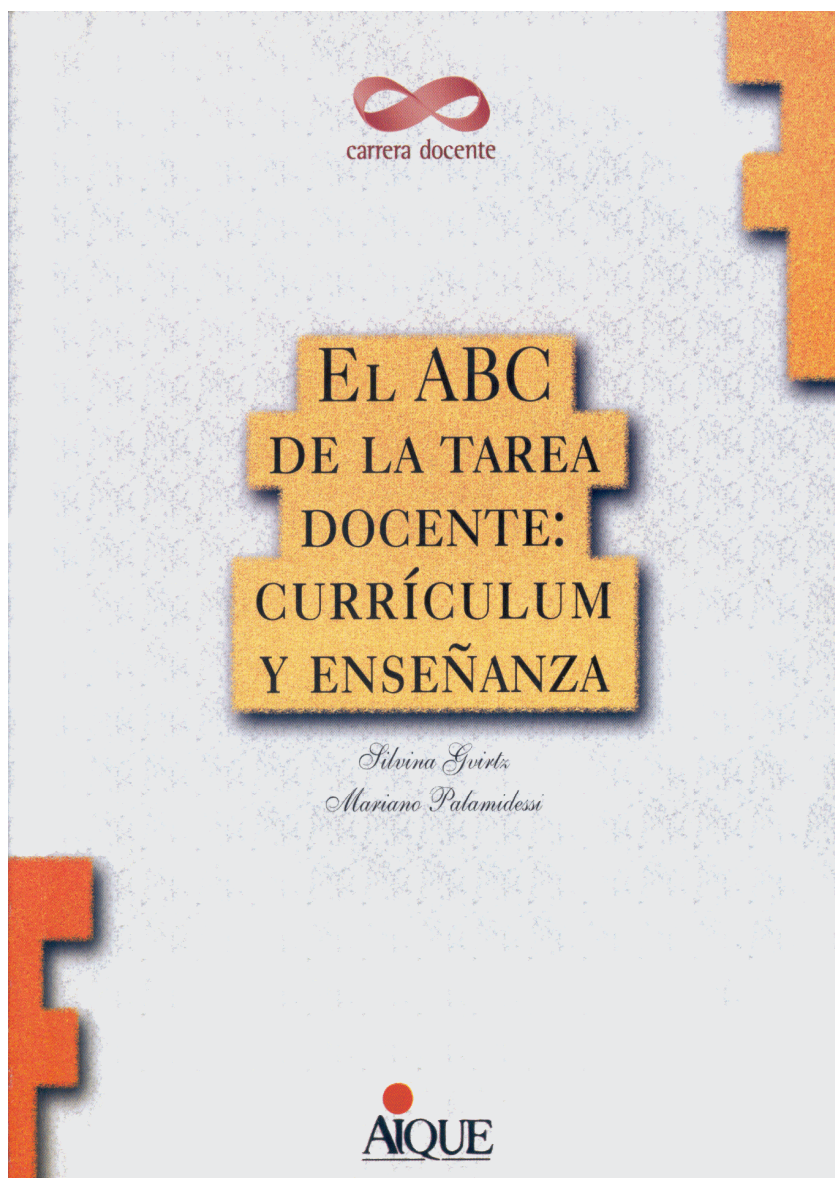


El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza

Por
Gvirzt, Silvina y Palamidessi, Mariano.



**Editorial
AIQUE.**

**Primera edición:
1998.**

**Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico.**

Presentación.....	9
PRIMERA PARTE	
Capítulo 1. La construcción social del contenido a enseñar.....	17
Algunas preguntas iniciales.....	17
I. CONTENIDOS Y CULTURAS.....	18
¿A qué llamamos "contenidos"?	18
¿Contenido = conocimientos?	20
La cultura	20
¿Cultura o culturas?	22
Culturas, identidades, especializaciones.....	23
El contenido a enseñar es el producto de un proceso de selección cultural.....	24
II. PROCESOS, ACTORES E INSTITUCIONES QUE DETERMINAN LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR.....	26
Cultura, poderes y autoridad.....	26
Campos que intervienen en la producción y la selección político-cultural del contenido a enseñar.....	28
La división social del trabajo pedagógico.....	32
"Traducción", "transposición" o "recontextualización": la construcción del mensaje pedagógico.....	34
"Traduttore, traditore".....	35
Textos pedagógicos: currículum y textos escolares.....	36
La traducción y la interpretación de los docentes: del contenido a enseñar al contenido enseñado.	37
III. ALGUNOS PROBLEMAS RELATIVOS A LA SELECCIÓN, LA ORGANIZACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN DEL CONTENIDO A ENSEÑAR.....	39
La distribución social del contenido	39
Los contenidos básicos y comunes para todos.....	40
La integración de los contenidos.....	42
Notas	45
Capítulo 2. La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum.....	49
Para entrar en tema.....	49
Breve pero significativo recorrido por el diccionario.....	50
Una acepción dada por el uso: el currículum es una norma oficial escrita.....	54
Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica.....	55
a. El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos	56
b. El currículum es una declaración de objetivos de aprendizaje.....	56
c. El currículum es un plan integral para la enseñanza.....	57
Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas	60
La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora	62
a. El currículum oculto.....	64
b. El currículum como articulación de prácticas diversas	66

Segunda concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva	67
¿Qué significa (cómo "funciona") el currículum en la Argentina?	72
El uso del término "currículum" en este libro.	75
Observaciones al concluir el capítulo.....	76
Notas	78

Capítulo 3. El currículum en la Argentina.	83
La regulación del currículum y la tarea docente en la tradición centralista.....	83
La regulación del currículum y la tarea docente en un modelo descentralizado.....	85
Breve historia del currículum en la Argentina.	87
¿Qué son los Contenidos Básicos Comunes?	93
¿Cómo se estructuran los Contenidos Básicos Comunes?	95
Los libros de texto, el Estado y el mercado.	97
La institución escolar como nivel de diseño y planificación	98
¿Qué deberían decidir los equipos docentes en las escuelas?	101
Notas	105

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4. Comunicación y aprendizaje. la complejidad de la experiencia escolar	111
---	-----

I.COMUNICACIÓN	111
"¿Porqué los franceses...?"	111
La complejidad del mensaje educativo: siempre se comunica (y se aprende) más de una cosa a la vez.....	113

II. APRENDIZAJE.....	117
----------------------	-----

¿Qué es aprender?	117
Las teorías sobre el aprendizaje.	118
a. Teorías asociacionistas del aprendizaje.	119
b. Teorías mediacionales del aprendizaje.	119
Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias, pero no suficientes.	120
El aprendizaje escolar y las exigencias del aula.	122
1. El aprendizaje escolar es un aprendizaje institucionalizado, regulado..	122
2. El aprendizaje escolar es un aprendizaje descontextualizado	122
3. El aprendizaje escolar se realiza en un grupo-clase	123
4. El aprendizaje escolar se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios.	123
5. El aprendizaje escolar supone distintos niveles de intercambio.....	124
6. El aprendizaje escolar está regulado por las necesidades de "supervivencia", la evaluación y el control.	125
7. El aprendizaje escolar está regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen.....	126
Para pensar la enseñanza.	127
Notas	129

Capítulo 5. Enseñanza y filosofías de la enseñanza.	133
--	-----

I. LA ENSEÑANZA	133
-----------------------	-----

¿Qué es la enseñanza?	133
La enseñanza y el aprendizaje	134
La enseñanza como sostén y guía del aprendizaje.....	137
Cuatro factores presentes en todo proceso de enseñanza.	138

El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden.....	142
La enseñanza se propone construir significados compartidos.....	143
¿Métodos o estrategias de enseñanza ?	145
Algunas aclaraciones sobre la didáctica y las didácticas	148
II. FILOSOFÍAS DE LA ENSEÑANZA	149
"LA ENSEÑANZA ES UNA ACTIVIDAD TÉCNICA"	149
La enseñanza es ciencia aplicada.	149
La enseñanza debe organizarse en función de objetivos precisos.	150
El docente es un técnico que resuelve problemas instrumentales	152
Un modelo técnico para analizar la enseñanza.	152
Un modelo técnico para organizar la práctica de enseñanza: la Programación Lineal.....	155
"LA ENSEÑANZA ES UNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA y POLÍTICA"	160
El docente como intérprete, la enseñanza como interpretación	160
El carácter artístico y político de la enseñanza.	161
Un modelo para pensar la enseñanza desde una perspectiva artística y política.....	163
Ideas para finalizar el capítulo	166
Notas	168
Capítulo 6. la planificación de la enseñanza.	175
I. ¿PARA QUÉ HACER PLANES EN LA ESCUELA?	175
El significado de los términos en juego.....	175
Diferentes formas de planificar.....	177
Los condicionantes de la planificación.	179
El primer condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter social e histórico de la situación de enseñanza.....	179
El segundo condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza.	180
El tercer condicionante de la planificación que realiza el docente se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo.....	181
El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza.....	183
El diseño de la enseñanza debe ser científico/reflexivo.	183
El diseño de la enseñanza debe ser práctico.	183
El diseño de la enseñanza debe ser público.	185
Una tarea abierta: pensar la buena enseñanza.....	186
II. UN MODELO BÁSICO	188
Las variables de la planificación de la enseñanza.	188
a. Las metas, los objetivos o expectativas de logro.	188
b. La selección del/de los contenidos.	190
c. La organización y secuenciación del/de los contenido/s	192
d. Las tareas y actividades.	196
e. La selección de materiales y recursos.	199
f. La participación de los alumnos.	201
g. La organización del escenario.	202
h. La evaluación de los aprendizajes.	204
Reflexiones finales: sobre la diversidad y dificultad de los planes en la enseñanza.....	204
Notas.....	206

Capítulo 7. Otras enseñanzas: disciplina, autoridad, convivencia	211
Escenas de la vida cotidiana	211
¿Por qué hablar de estos temas en este libro?	212
La violencia en la escuela.	213
Enseñar es un modo de influir, de ejercer poder.	215
Gobierno de los otros y gobierno de sí mismo.	216
Las "enseñanzas" de la enseñanza.	218
El ejercicio del poder en la escuela y los distintos modos de influir sobre las conductas de las personas.....	218
a. Los premios.....	219
b. La vigilancia.	220
c. Los castigos.	221
Las enseñanzas morales y políticas de la escuela tradicional	224
El género	224
El patriotismo.	225
Las buenas costumbres.	226
El deber y la obediencia.	226
El debilitamiento del orden y los procedimientos tradicionales.	227
La construcción de un orden democrático de convivencia en la escuela.	229
Algunas ideas prácticas.	230
El juego de la autoridad pedagógica: intervención y retirada	232
Notas	234
Capítulo 8. Formas de evaluar	239
¿Qué es evaluar?	239
La evaluación en la enseñanza.	241
Situación 1	242
Situación 2	243
Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices.....	244
Segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza.....	248
Dos modos de evaluar, dos tipos de ejercicio del poder.	251
Nuevos evaluados, nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones.....	252
¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza?	
La autonomía de las escuelas y la cuestión de la acreditación.	257
Necesidad de renovar la evaluación.	260
Notas.....	264
Capítulo 9. A modo de conclusión.	269
Nostálgicos y futuristas	269
Afirmar/transformar la tarea docente.	272
Notas.....	274
Índice temático-alfabético.....	275

Capítulo 8

Formas de evaluar

"Evaluación: *f. Valuación, tasa. // Valoración de los conocimientos del alumno.*
Evaluar: *v. t. Valorar. // Fijar valor a una cosa*"¹

¿Qué es evaluar?

La evaluación es una práctica que no se restringe al ámbito educativo. Vivimos evaluando; todas las instituciones evalúan. Si miramos los titulares de los diarios, podemos encontrar frases como estas: "El gobierno rinde examen ante el FMI", "Boca superó una dura prueba" o "Sólo el 10% de los ingresantes aprobó el ingreso en Medicina"... En cada partido, el desempeño de los jugadores de fútbol es sometido a grillas de evaluación donde se analiza y se califica su rendimiento; las consultoras económicas internacionales califican el "riesgo-país" para orientar las decisiones de inversión de sus clientes mientras en diversos campos de la vida social se efectúan calificaciones, *rankings*, *ratings*, *tops* y un sinnúmero de otros mecanismos para definir, calificar y decidir acerca de personas, instituciones, productos, capitales. Cada vez más, nuestra vida está cruzada por procesos evaluativos. Por eso sentimos que, en diversos terrenos, estamos rindiendo examen:

"Examen: *m. (lat. examen). Investigación, indagación: examen de conciencia // Prueba a la que se somete a un candidato a un grado o empleo: el examen de bachillerato (SINÓN. Concurso, prueba, comparación. V. tb. Revista)."*

"Examinar: *v.t. (lat. examinare) Hacer el examen, ó de una persona o cosa. (SINÓN. Inspeccionar, escrutar, sondear, visitar. V.tb. analizar y estudiar). // Interrogar a un candidato. // Mirar atentamente: examinar una casa."*²

La evaluación es un acto que parte de un examen, de una indagación. Este acto de inspeccionar, analizar y estudiar a una persona o cosa se concreta en una instancia que, por lo general, se denomina **prueba**:

"Prueba: *f. Acción y efecto de probar. // Razón con que se demuestra una cosa: dar una prueba de lo que se afirma (SINÓN. Demostración y testimonio) // Indicio o señal de una cosa (SINÓN. Ensayo, experiencia. V. tb. examen y tentativa). // Arit. Operación que sirve para comprobar si estaba bien una operación anterior. // For. Justificación del derecho de las partes (...)"*³

"Probar: *v.t. (lat. probare). Experimentar las cualidades de una persona, un animal, una cosa. (SINÓN. v. Ensayar.) // Examinar la medida o exactitud de una cosa: probar un vestido. // Manifestar la verdad de una cosa (...)"*⁴

La evaluación -por medio de una prueba o algún otro tipo de instrumento- produce una cierta información. Una evaluación se propone probar, comprobar algo relativo a las cualidades esperadas de una persona o una cosa. Como la prueba tiene el fin de demostrar la bondad o la calidad de algo, también tiene un fin moral: demostrar que alguien o algo es bueno⁵. Evaluar es fijar o establecer el valor social de una cosa o persona en función de una situación de examen y de una prueba. Se puede valorar los conocimientos de un alumno, su obediencia; se puede valorar el precio fijado a un inmueble o el

¹ *Pequeño Larousse Ilustrado*. Buenos Aires, Larousse, 1983, pág.446.

² *idem*, pág. 448.

³ *idem*, pág. 848

⁴ *idem*, pág. 840.

⁵ Probo deriva del latín *probus*, que significa que algo es de buena ley, de buena calidad, bueno, recto. Bueno moralmente, honrado, virtuoso, íntegro o leal

costo de oportunidad de realizar una inversión. Evaluar es un acto de sopesar, medir, estimar. Y el resultado de una evaluación suele ser una calificación:

"Calificar: Expresar la calidad de: *calificar un acto de delito*. (SINÓN. *Llamar*). // Dar o poner una nota a un alumno."⁶

La calificación define un lugar, un valor o un precio socialmente reconocido para el individuo o la cosa evaluada. Con la calificación, el acto de evaluar se vincula con el nivel de la decisión. Se evalúa para tomar una decisión: comprar una casa, invertir en bonos y acciones del Estado filipino aceptar el ingreso de un alumno en la universidad, modificar planes establecidos, etc. En el caso de la evaluación que se realiza en las instituciones educativas, la decisión puede estar relacionada con la acreditación⁷

"Acreditación: f. Credencial, documento que acredita a una persona.
Acreditado/da: adj. De crédito: *casa acreditada, acreditado para su oficio* .
Acreditar: v.t. : Hacer digno de crédito: *acreditar a un comerciante (...)* // Dar seguridad de que una persona o cosa es lo que representa o parece: *acreditar a un embajador*."⁸

Esta acreditación, este acto de dar fe o seguridad a otros acerca de la autoridad o de las cualidades o las capacidades de una persona lleva a su promoción:

"Promoción: f. (lat. *promotio*) Conjunto de individuos que al mismo tiempo han obtenido un grado, título, empleo: *ése es de mi promoción*. // Acción de promover // Ascenso a un nivel de vida superior."
"Promover: v.t. (lat. *promovere*). Adelantar una cosa. // Elevar a una persona a una dignidad."⁹

Evaluar es una acción que supone el ejercicio de un poder; el poder del evaluador. El que evalúa es reconocido como una autoridad capaz de preguntar, inspeccionar, examinar, valorar, calificar, jerarquizar personas y cosas; puede tratarse de un economista destacado, de un periodista deportivo reconocido, de un crítico de arte o de un docente. Evaluar se parece mucho a la situación de administrar justicia. Se trata de sopesar y valorar pruebas, calificar aun individuo y tomar una decisión respecto de su situación. Evaluar es establecer un juicio acerca de una cosa o persona. El evaluador no es un mero analizador de datos sino alguien que juzga, que toma una decisión. No por casualidad la evaluación escolar se relaciona muy a menudo con el poder de premiar, castigar o vigilar.

La evaluación en la enseñanza

La evaluación es una práctica pedagógica muy vieja. Mucho antes de que hubiera una institución escolar, la educación contaba con formas específicas para evaluar los saberes y las conductas de las personas.¹⁰ Algunos historiadores, incluso, sostienen que la evaluación formó parte de las primeras formas de institucionalización de la educación. Pero además de ser una práctica casi tan antigua como el propio fenómeno educativo, la evaluación es una práctica muy difundida y de uso diario en los sistemas escolares en la actualidad. Toma las formas más diversas: un profesor que

⁶ ídem, pág. 140.

⁷ También puede destacarse aquí la palabra certificación. Certificar es dar por segura una cosa o hacer cierta una cosa por medio de documento público. Una certificación es la acción y el efecto de certificar o el instrumento que certifica la verdad de un hecho.

⁸ ídem, pág. 18.

⁹ ídem, pág. 843.

¹⁰ Los ritos de iniciación que diversos antropólogos han descripto como parte de la cultura en las sociedades denominadas "primitivas" constituyen instancias de evaluación signadas por una prueba; si el individuo supera la prueba (cazar determinado animal, soportar un dolor, mostrar cierta destreza), modifica su status y es considerado como un miembro adulto de la comunidad.

observa un recreo puede estar evaluando, un maestro que conversa con un alumno puede estar evaluándolo, cuando un directivo toma una prueba oral o escrita está evaluando.

Los instrumentos utilizados para la evaluación son muchos y muy variados; también son muchos y muy diversos los sujetos/actores de la institución escolar que pueden ser evaluados.¹¹ Si bien tradicionalmente los únicos evaluados eran los alumnos, hoy en día las cosas han cambiado. Los maestros también son evaluados y, con ellos, toda la institución escolar. Un supervisor que observa una clase puede estar evaluando a un maestro o incluso, observando los cuadernos puede estar evaluando la marcha de esa institución escolar. Pero no hay una única manera, sino diversos modelos, tradiciones o concepciones acerca de lo que es evaluar.

Básicamente, la evaluación en educación se relaciona con la producción de un juicio en función de cuatro tipos de decisiones:

- 1. respecto de los individuos** (conocer sus necesidades o capacidades, juzgar sus méritos en función de procesos de selección y agrupamiento, aprobación de un curso o nivel, etcétera);
- 2. respecto del mejoramiento de la enseñanza** (adecuación de los materiales, utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza o de la organización y secuencia de contenidos, etcétera),
- 3. respecto de la institución escolar** (analizar la calidad de los contenidos impartidos en una escuela, etcétera) y
- 4. respecto de política y administración del sistema escolar** (analizar la calidad de un escuela, evaluar el desempeño profesional de un docente, conocer el rendimiento académico de los egresados, etcétera).

En este capítulo veremos cómo se relacionan estos tipos de decisiones con dos modelos de evaluación. Para comprender y diferenciar al primer modelo del segundo, plantearemos una situación de aula.

Situación 1

Estamos en un curso de segundo año de enseñanza media de una escuela de la Capital Federal. Entra la profesora de Geografía; tiene unos treinta años y está muy bien vestida. Deja sus carpetas y su cartera en el escritorio y dice, con la mejor de las sonrisas: *-Chicos, guarden los útiles que hoy vamos a hacer una pequeña prueba sorpresa.* Y, a continuación, señalando las filas de los bancos indica: *- Tema 1, tema 2, tema 1, tema 2, tema 1, tema 2.* Finalmente, se da vuelta, se dirige al pizarrón y comienza a escribir las preguntas. El silencio es total, los chicos y las chicas se miran y no saben qué hacer. Un alumno se anima y le dice: *-Profe, disculpe, pero ayer usted no dijo que teníamos que estudiar. Hoy ibamos a seguir el tema.* La profesora se da vuelta, lo mira con displicencia y acota: *- Chicos, siempre hay que estudiar. Si ustedes no lo sabían, lo lamento por ustedes. Van a tener que preocuparse el resto del año por levantar la nota.*

La prueba comienza a desarrollarse; el aula está en completo silencio. Cada alumno está resolviendo, como puede, las preguntas planteadas en el pizarrón, la profesora levanta la vista cada tanto y mira. Controla que todo esté en orden, que nadie se copie y que los alumnos no hablen entre sí. Al rato, la profesora se para y se dirige al banco de Gutiérrez: *-Me da la prueba y tiene un cero-* increpa la profesora a la alumna. Y agrega: *-Siempre es lo mismo, siempre hay algún vivo que intenta copiarse.* Margarita, que efectivamente se estaba copiando, le implora para que le dé otra oportunidad; le pide que no le saque la hoja y rechaza la acusación. la profesora extrae el libro de Geografía abierto de debajo del banco y se retira hacia su escritorio con la prueba y con un cierto aire victorioso. Inmediatamente le pone un cero. Suena el timbre que indica la hora de recreo. Todos los alumnos entregan la prueba. la profesora se va.

¹¹ Para estudiar las cuestiones relacionadas con la evaluación de lo aprendido y el diseño de instrumentos de evaluación, se puede consultar los capítulos 3 y 4 ("La evaluación de los 'saberes' aprendidos" y "La evaluación de las pruebas de evaluación") de libro de Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M.: *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja.* Buenos Aires, Kapelusz, 1996. También se puede consultar los trabajos de Stuf- flebeam, D. y Shinkfield, A.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Buenos Aires, Paidós, 1987 y Santos Guerra, M. A.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga, El Aljibe, 1993.

Una semana más tarde la profesora devuelve las pruebas: un 90% de los alumnos está desaprobado, les recomienda a los alumnos más estudio, les aclara que con ella van a tener que estudiar. Pero en ningún momento menciona que un 90% de alumnos desaprobados también habla mal del trabajo del profesor.

Situación 2

Estamos en un curso de segundo año de enseñanza media de una escuela de la Capital Federal. Entra la profesora de Geografía; tiene unos treinta años y está muy bien vestida. Deja sus carpetas y su cartera en el escritorio y dice, con la mejor de las sonrisas: *-Chicos, guarden los útiles que hoy vamos a hacer una pequeña prueba sorpresa.* Y, a continuación, señalando las filas de los bancos indica: *- Tema 1, tema 2, tema 1, tema 2, tema 1, tema 2.* Finalmente, se da vuelta, se dirige al pizarrón y comienza a escribir las preguntas. El silencio es total, los chicos y chicas se miran y no saben qué hacer. Un alumno se anima y le dice: *-Profe, disculpe, pero ayer usted no dijo que teníamos que estudiar. Hoy íbamos a seguir el tema.* La profesora se da vuelta, lo mira y acota: *-Siempre hay que estudiar: En la escuela no se trata de estudiar sólo para la prueba; se trata de estudiar para poder comprender más y desempeñarse mejor. De todas maneras, ésta va a ser una prueba a libro abierto. No me interesa saber qué es lo que memorizaron sino lo que comprendieron de la clase de ayer. Necesito saber si el trabajo que estamos haciendo está bien encarado o si necesito replantear mis estrategias de enseñanza. También quiero ver quiénes tienen mayor dificultad con la materia. Es sólo eso. Incluso estoy pensando en evaluarlos cualitativamente poniendo un bien, un muy bien, un regular: No estoy pensando en ponerles una nota porque no quiero que se sientan mal. ¿Entienden lo que les digo? ¿Están de acuerdo?* Los alumnos asienten.

La prueba comienza a desarrollarse; el aula está en completo silencio. Cada alumno está resolviendo como puede las preguntas planteadas en el pizarrón. La profesora levanta la vista cada tanto y mira. Controla que todo esté en orden, que los alumnos no hablen entre sí. Al rato de iniciada la prueba, la profesora se para y se dirige al banco de Gutiérrez: *-Gutiérrez, la prueba no es colectiva, es individual. Tratá de hacerla sola, así podemos ver tus fortalezas y debilidades. Consultá todos los libros que necesites y si tenés dudas podés preguntarme a mí-* aclara la profesora-, y sigue diciendo: *- Siempre es lo mismo, me parece que les cuesta mucho entender un tipo de evaluación distinta de la tradicional.* Margarita, que efectivamente estaba hablando con otro compañero, le dice que no lo va a hacer más, que ella lo hace porque las pruebas la ponen muy nerviosa. Suena el timbre que indica la hora de recreo. Todos los alumnos entregan la prueba. La profesora se va.

A la semana siguiente, la profesora devuelve las pruebas. Un 90% de las pruebas está regular. Les dice a los alumnos que no se preocupen, que ella va a revisar su estrategia didáctica. Les explica que la responsabilidad no es toda de ellos. Los alumnos están un poco desconcertados. La profesora inicia la clase, retomando el tema que los alumnos no entendieron y por el cual no resolvieron bien la prueba.

Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices

La situación número 1 plantea, en forma simplificada y esquemática, un primer modelo de evaluación. Lo denominaremos "modelo de evaluación tradicional". En este tipo de evaluación, que ha puesto nerviosa a más de una generación, la evaluación tiene por función central la calificación del alumno; calificarlo con una nota y acreditar los supuestos saberes que este alumno posee (o no).

Las evaluaciones que se realizan sobre los productos del aprendizaje son llamadas evaluaciones sumativas. La evaluación sumativa se propone apreciar el grado de apropiación de los contenidos por parte del alumno. Su objetivo es emitir un juicio sobre los resultados, sobre lo que el alumno ha aprendido. El enfoque de este tipo de evaluación es retrospectiva: juzga al aprendiz desde el final del proceso y se preocupa por ver qué y cuánto ha aprendido un alumno.

De acuerdo con lo que observamos en la primera situación, se trata, fundamentalmente, de una evaluación del aprendizaje. El proceso de examen, la prueba y la calificación se aplican sobre el desempeño del aprendiz en una relación de poder marcada por la desigualdad y la concentración del

juicio evaluativo en el docente. El que evalúa es siempre el docente; el que es evaluado es siempre el alumno. Poco importa si alguna o todas las pruebas están aplazadas o si el docente es competente y ha realizado bien su parte del trabajo: el docente nunca es responsable. En este modelo de evaluación analizan los errores de la evaluación o de las estrategias de enseñanza y tampoco se utiliza ningún tipo de instrumento o prueba para hacer un diagnóstico de la situación del aula.

Esta forma o modelo "tradicional" de evaluación es, por lo general, intermitente; no se realiza en forma continua. Los instrumentos privilegiados para la evaluación son las pruebas escritas, que se plasman en un instrumento de poder: el boletín de calificaciones. Sin embargo, la evaluación se hace continua cuando se la utiliza como instrumento de sanción: "*Si seguís hablando te voy a poner un uno que ni Dios va a poder levantar*".

En este modelo de evaluación, lo que se examina es la posesión de ciertos saberes o la realización de ciertos procedimientos por parte del aprendiz. El docente fija los estándares que se debe cumplir y la evaluación se realiza en función de un desempeño modelo. Desde una perspectiva tradicional, evaluar es -ante todo- un acto de medición.

"Medir. v.t. (lat. *metin*). Determinar una cantidad comparándola con la unidad //Fig. Proporcionar y comparar una cosa con otra: *medir la fuerza*".

Esta visión de la evaluación destaca el logro de los objetivos propuestos. Las pruebas deben medir el comportamiento observable del alumno o un producto que sea consecuencia de la adquisición de esa conducta. La evaluación se identifica, prácticamente, con la medición. Veamos cómo lo explica uno de los autores más reconocidos de esta perspectiva:

"Medición: es un proceso para determinar el grado o amplitud de alguna característica asociada con algún objeto o persona. Por ejemplo, cuando determinamos el largo de una habitación o el peso de un objeto, efectuamos una medición.

Evaluación: es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir el juicio basado en la comparación. Hacemos una evaluación cuando decimos algo como esto: esto es muy largo, esto está muy caliente, el alumno no está motivado, es honesto, es demasiado lento. Hemos tomado nota de la magnitud de una característica, la comparamos con un estándar y luego emitimos el juicio basado en la comparación.

Una prueba es siempre una medición de una característica deseable. Planteamos una situación o un problema y consignamos una respuesta. La forma o amplitud de la respuesta proporciona la base para la medición. Por lo tanto, cuando decimos que 'respondió correctamente siete de las diez preguntas', estamos consignando la amplitud de su habilidad para responder esa clase de preguntas o problemas. Empleamos una prueba como instrumento para medir. Por otra parte, cuando decimos 'aprobó', 'falló', 'no está empleando todas sus capacidades', 'es bueno', estamos haciendo evaluaciones. Hemos comparado los resultados de la medición con un estándar (real o imaginario, estable o cambiante) y hemos emitido un juicio."¹²

Este tipo de evaluación centra su atención en la medición de los productos educativos. Los instrumentos de evaluación tradicional, como las clásicas pruebas escritas con preguntas o con problemas o las pruebas de elección múltiple ("multiple choice") funcionan en ese sentido. Las pruebas o test son los instrumentos utilizados para medir si un aprendiz ha alcanzado un objetivo. Una prueba, por lo general, consta de varios ítems,¹³ cada uno de los cuales intenta discriminar si el alumno

¹² Mager, R.: *Medición del intento educativo*. Buenos Aires, Guadalupe, 1975, pág. 20.

¹³ De acuerdo con Mager (*op. cit.*) la prueba construida sobre la base de ítems requiere una respuesta única para un estímulo único. El ítem es una muestra de conducta o de ejecución (Por ejemplo: "Altura del monte Everest: ..."). La ejecución, según Mager, puede ser simple como cuando se le pide a alguien que escriba la respuesta a un problema de suma; o puede ser compleja, como cuando se le pide a alguien que analice un problema.

ha alcanzado o no el objetivo conductual esperado. Las pruebas, en este modelo, sirven para analizar el producto del aprendizaje y calcular el mérito de las personas. La preocupación central es explicitar los cambios logrados en el comportamiento, tarea que comienza con la redacción de objetivos precisos para el aprendizaje de los alumnos y luego, por la medición de los cambios verificados en su comportamiento.

En una evaluación basada en la medida, la función de los objetivos es facilitar el desarrollo de las pruebas referidas a **criterios** más que a **normas**:

1. Las pruebas referidas a **normas** nos dan la medida de un individuo en función de un grupo. Cuando se compara la ejecución de un alumno con la de los otros y se emite un juicio sobre la base de la comparación, se hace una evaluación por referencia a una norma: “ *La prueba de Juan fue: muy buena. Está para nueve puntos. Pero la de Pedro es mucho más floja; araña un cinco*”. Si decimos que un alumno X está por encima del nivel medio del grupo, hacemos una comparación respecto de un criterio normal.
2. Las pruebas referidas a **criterios** nos indican el rendimiento de una persona en relación con un estándar o patrón. Aquí comparamos los resultados con un objetivo y no con otra medida; consiste en comparar la ejecución de un alumno con un estándar deseado y juzgar si alcanzó, no alcanzó o superó el estándar¹⁴.

Entre los problemas que presenta este modelo de evaluación basado en la medida de los productos del aprendizaje, está el que el evaluador efectúa una valoración y emite un juicio pero no explica ni investiga las causas que llevaron a ese desempeño. El problema es que no cuenta con mucha información adicional porque los instrumentos que ha dispuesto para examinar a sus alumnos por lo general no le aportan otro tipo de datos.

En su versión más tradicional -tan típica de la escuela secundaria- la evaluación basada en la medida tiene, ante todo, una función de control: comprobar los contenidos que el alumno domina para calificarlo, castigar o controlar los actos de indisciplina, decidir sobre la promoción del aprendiz. Por su parte, en los planteos más técnicos, la evaluación basada en la medida se preocupa por la objetividad del juicio del docente. Se trata de recoger información fidedigna y científica que permita conocer cuánto sabe (o no sabe) el alumno con el fin de mejorar la secuencia y el método de enseñanza. Veamos una definición que resume esta última posición:

“La evaluación consiste en la recogida y uso de información relativa a cambios en el comportamiento de los alumnos, a fin de adoptar decisiones sobre el programa educativo.”¹⁵

Como sostiene E. Litwin, en este modelo:

“...la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación.”¹⁶

Segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza

¹⁴ Mager propone lo siguiente: "Por ejemplo, supongamos que esperamos que un alumno pueda escribir correctamente el 60% de las palabras que hay en un folleto y escribe bien el 56%. Cuando decimos que ha escrito correctamente el 56%, describimos los resultados de una medición. Ahora bien, se lo puede evaluar de dos maneras: a) *Por referencia a la norma*: "Muy bien, es el mejor de la clase: califíquelo con diez". b) *Por referencia al criterio*: "No satisfizo el criterio del 60%. Hay que enseñarle más". Cuando deseamos saber si realmente se ha logrado un propósito (objetivo) o un criterio, los únicos procedimientos apropiados son los de evaluación por referencia al criterio" (*op. cit.*, págs. 22 y 23).

¹⁵ Wiley (1970), citado por Stenhouse, *op. cit.*, pág. 152.

¹⁶ Litwin, E. (1998): "La evaluación: ¿campo de controversias o un nuevo lugar?" en Litwin, E., Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Pero si pensamos que la evaluación debe servir no sólo para comprobar resultados de aprendizaje y para calificar a los alumnos -como afirma la perspectiva que define centralmente la evaluación como un acto de medición-, sino como un momento de reflexión y análisis de la enseñanza y del currículum, la pregunta que nos surge es la siguiente: los datos sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos son suficientes o nos proporcionan toda la información que necesitamos para analizar posibles cambios respecto de la enseñanza y del currículum? Este es un primer problema.

Otro problema que se plantea es el de la posición del evaluador y el carácter de sus juicios: ¿Puede el docente, sobre la base de las mediciones de los resultados de aprendizaje, efectuar un juicio evaluativo justo? ¿Qué productos se miden? ¿Se consideran todos los productos del aprendizaje o se realiza un particular recorte de lo que el docente y la escuela consideran pertinente? ¿Uso la misma medida para todos o debo basarme en normas de comparación entre los alumnos? Esta cuestión plantea el carácter complejo, ético y político de toda medición y de todo juicio evaluativo.

De estos dos cuestionamientos a la función disciplinaria de la evaluación en la escuela ya la evaluación basada en la medida surge un nuevo modelo o una nueva concepción de evaluación escolar. Para este segundo modelo de evaluación -que comienza a tomar fuerza en la década del sesenta de nuestro siglo- evaluar, tal y como se refleja en la situación 2, no es simplemente estimar productos o rendimientos para asignar una nota; evaluar no es solamente medir y clasificar a los alumnos en función de los resultados de esa medición. Desde esta perspectiva, evaluar es emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber pero que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza.

La evaluación tiene, en este segundo modelo, un lugar más complejo y significativo en el contexto de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Veamos algunas de las características de esta concepción:

1. La evaluación no es un proceso neutral u objetivo. Evaluar es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja. Los datos y las informaciones que debe recolectar y elaborar el docente no se refieren sólo a los productos del aprendizaje o al desempeño de los alumnos. Hay muchos otros elementos que debe considerar a la hora de evaluar a sus alumnos: su propia acción, las estrategias de enseñanzas que ha planificado, el currículum con el que está trabajando, etc. La tarea de evaluar se acerca a la tarea de un juez reflexivo y no al de un mero aplicador de la ley. La base de una buena evaluación no son sólo las técnicas para realizar buenas pruebas, sino el juicio reflexivo, fundamentado y experto del docente.
2. La evaluación se acerca hacia un modelo de investigación. Para evaluar, además de medir, hay que comprender circunstancias, procesos, significados, historias personales. Las evaluaciones tradicionales de tipo objetivo no nos permiten comprender el proceso educativo ya que lo tratan en función de sus productos y en términos de éxito o fracaso.
3. La evaluación sirve para retroalimentar la tarea de enseñanza; ejerce una influencia formativa muy importante sobre la labor del desarrollo, tanto de la planificación inicial como de las revisiones que se van haciendo sobre la marcha. En esta perspectiva, la estimación y evaluación acompañan permanentemente la tarea del docente.¹⁷
4. En esta perspectiva, se distingue entre una evaluación **sumativa** y una evaluación **formativa**. La evaluación **formativa** se orienta a recolectar datos del proceso de enseñanza y aprendizaje; se realiza con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el proyecto educativo de una escuela o la utilización de algún material didáctico. A diferencia de la anterior, no es retrospectiva sino prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Se preocupa por el futuro y sirve para revisar y repensar la planificación.
5. La evaluación formativa es una tarea de carácter continuo que se puede realizar a partir de pruebas o de otros instrumentos. En general, combina distintos tipos de instrumentos formales e informales: la

¹⁷

Esto genera un problema serio relativo a las mínimas condiciones de objetividad que debe tener un proceso de estimación/medición y evaluación. Si bien es cierto que no existen mediciones ni evaluaciones "objetivas", el docente no debe abandonar una cierta actitud de autocontrol o vigilancia para que su labor evaluativa no se convierta en un ejercicio totalmente subjetivo. Para ello, como veremos más adelante, es importante efectuar evaluaciones colectivas, evaluaciones "cruzadas" y dar lugar a otros evaluadores (padres, alumnos, colegas, directivos, etcétera).

observación, las guías de evaluación, el análisis de descripciones de clase, las entrevistas a alumnos, los buzones de sugerencias, etcétera.

6. La evaluación diagnóstica, también utilizada en este segundo modelo¹⁸ permite, antes de comenzar un proceso de enseñanza, analizar el punto de partida de los diversos estudiantes:
"La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno ya su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares"¹⁹
7. Este segundo modelo de evaluación no desconoce la evaluación sumativa. No se plantea la desatención del estudio de los resultados de aprendizaje o de los logros alcanzados por los alumnos. Lo que distingue a un modelo de otro es el peso relativo que tiene uno u otro tipo de evaluación y la perspectiva con la que -entre otros aspectos- se analizan los resultados de aprendizaje. Para una perspectiva más compleja y crítica, el conocimiento de los productos o los resultados de aprendizaje es sólo uno de los datos o las informaciones en los que debe basarse el juicio evaluativo del docente.
8. Al ver el proceso de una manera más compleja, aparecen claras las deficiencias de una evaluación estructurada sobre la base de pruebas. La información procedente de las pruebas clásicas no siempre es útil para hacer correcciones si no está complementada por otro tipo de datos; para sugerir cambios es útil recurrir a información 'generada por otras fuentes. Por eso, la atención prestada a las diferencias individuales y a la medida se sustituye o se complementa con una atención prestada a los antecedentes, las actividades, los intercambios y los significados compartidos. Todos los datos son potencialmente importantes; la selección de cuáles son importantes es un asunto siempre problemático, que no puede ser realizado a *priori* sin conocer la realidad, el proceso, el grupo, los alumnos o la estrategia a evaluar.

A. Camilloni sostiene que, este segundo modelo

"conserva la conciencia de la precariedad de los juicios evaluativos, en la que el evaluador asume el modesto papel de estar implicado en el acto de medir aspectos de la conducta humana, en donde una persona evalúa a otra y hay evaluaciones mutuas en el curso de la interacción. Esta evaluación, lejos de perder su papel pedagógico, lo asume plenamente y se estructura como componente esencial de los actos de enseñanza y de aprendizaje."²⁰

Dos modos de evaluar, dos tipos de ejercicio del poder

Si volvemos a las dos situaciones planteadas, cuando la profesora de Geografía toma una prueba sorpresa y reprueba al 90% de los alumnos, culpabiliza a los alumnos del fracaso y centra la atención en la acreditación. Este modelo de evaluación se asienta en un determinado ejercicio del poder: básicamente unilateral, jerárquico e impositivo.²¹ En la situación 2, la profesora asume parte de su responsabilidad en el fracaso de sus alumnos: Si las Pruebas se analizan en conjunto, si la profesora explicita los criterios de evaluación, si la famosa e inquietante nota de los boletines se define no sólo por esa prueba sino que se completa a partir de otras formas de evaluación o cuando los alumnos pueden opinar sobre algunos aspectos de la evaluación, el poder se ejerce de otra manera y el saber

¹⁸ Esta afirmación debe ser comprendida en forma relativa. Muchos autores que parten de la concepción de la evaluación basada en la medida. Como el citado Robert Mager, destacan la importancia de la evaluación diagnóstica (lo que propone medir son las conductas previas del alumno para evaluar el punto de partida de la enseñanza). Lo que queremos señalar es que en la práctica tradicional del sistema no es muy frecuente recurrir a este tipo de evaluación o la preocupación por conocer los saberes previos (de diverso tipo) que poseen los estudiantes

¹⁹ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993, pág. 373.

²⁰ Camilloni, A.: "Sistemas de calificación y regímenes de promoción" en Litwin E. Camilloni A. y otros, *Op. cit.*, pág. 175. Se sugiere la lectura de este artículo para aquellos interesados en profundizar la temática de los sistemas de calificación y los regímenes de promoción.

²¹ Si recordamos lo planteado en el capítulo anterior, podemos decir que en la situación 1 hay un ejercicio del poder muy cercano a la violencia.

circula de otro modo. La evaluación deja de ser una instancia secreta e inapelable para instalarse como un mecanismo donde el diálogo, los argumentos racionales y la negociación bien entendida pueden tener un lugar.

La evaluación siempre está ligada al ejercicio del poder y de la autoridad: Hay alguien que sabe y alguien que no sabe; el primero tiene la legitimidad institucional para determinar cuánto sabe o si es correcta o moral la conducta del segundo y, a la vez, tiene el poder de calificar ("*Sánchez, 505 un bocho*" o "*Ese pibe del fondo, Vitali, es de madera*"), sancionar o promover a las personas. En la situación 2, la profesora -con sus limitaciones- trata de ejercer el poder de evaluar de una manera más compatible o más cercana a la convivencia democrática. Trata de mostrar que el saber no es mera información y que es posible y deseable aprender del error. Pese a mostrar cierta impericia de su parte en el manejo de la situación, la profesora se reconoce como tal cuando asume que el 90% de los alumnos fracasaron, entre otros motivos posibles, porque hubo errores en su estrategia de transmisión. Hace de este hecho un asunto público y explícito; no lo oculta. Y a partir de esta "invitación", busca el consenso de sus alumnos para modificar el trabajo conjunto. En la situación 1, por el contrario, el poder de la profesora se afirma en su capacidad de acreditar una nota. Algunos autores sostienen que hay dos tradiciones en la evaluación, una "evaluación autocrática" o "burocrática" y una "evaluación democrática".

Si se analiza en detalle la cuestión, estos dos modelos dan respuestas diferentes a las preguntas fundamentales de la evaluación:

1. ¿Qué se evalúa?
2. ¿Cómo se evalúa?
3. ¿A quién/es se evalúa?
4. ¿Quién evalúa?
5. ¿Qué decisiones se vinculan con la evaluación o qué efectos prácticos provoca?

Lo que aparece claro es que en el primer modelo, la evaluación es normativa, basada exclusivamente en criterios establecidos de antemano. La evaluación es un proceso totalmente preordenado que mide éxitos o fracasos. En el segundo caso, la evaluación toma en cuenta las particularidades específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación es un proceso que responde y se adapta a los sucesos y se propone describir y comprender. En la primera perspectiva se evalúa al aprendiz y se excluye la evaluación de la enseñanza y del proyecto institucional. Se trata de aspectos que no forman parte de la evaluación en la enseñanza. En la segunda perspectiva, por el contrario, se amplía lo que entra dentro del foco de la evaluación, incluyendo la evaluación del currículum, del proyecto institucional y del plan o diseño del docente. Entre el primero y el segundo modelo o perspectiva cambia el objetivo y el objeto de la evaluación.

Nuevos evaluados, nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones

En la actualidad, la evaluación de la institución escolar no se limita a la evaluación planteada anteriormente; es decir, la evaluación de los alumnos en una clase. Pueden distinguirse varios tipos de evaluaciones²²:

- ❖ Las evaluaciones de los alumnos. En estos casos, los exámenes evaluativos de los alumnos son administrados internamente por las unidades escolares y sirven para determinar en qué medida el alumno aprendió determinados aspectos del currículum.
- ❖ Las evaluaciones de competencias. En las mismas, los exámenes se aplican una vez finalizado un ciclo o un nivel escolar y selecciona o clasifica los alumnos que están en condiciones de ingresar en el siguiente nivel.

²² Seguimos la clasificación propuesta por Carnoy, M. y Moura Castro, C.: *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre la Reforma Educativa, Buenos Aires, 1996.

- ❖ Las evaluaciones del sistema. En ellas, los exámenes evalúan a la escuela y/o al sistema educacional. Son exámenes administrados a toda una población de estudiantes o a una muestra representativa de la población de un determinado nivel de escolaridad para conocer grado de aprendizaje en las escuelas, los municipios, los estados o el país.

Los dos primeros tipos de evaluaciones no son desconocidas por las prácticas educacionales en América Latina. El primer tipo tiene que ver con la evaluación del aprendizaje, con las pruebas que realizan los maestros y los profesores para poder calificar a sus alumnos, para saber cómo continuar el dictado de sus clases o para diagnosticar lo aprendido en los anteriores cursos. El segundo tipo hace referencia a los exámenes de ingreso en la escuela primaria, secundaria o en la universidad. También hace referencia aun tipo de examen-menos utilizado en América Latina en la actualidad- muy utilizado en el pasado: los exámenes de acreditación. Los exámenes de acreditación son aquellos que se realizan una vez finalizado el cursado de un nivel educativo como requisito para la obtención del título correspondiente; tal el caso de los exámenes finales que deben rendir los médicos para obtener su matrícula. Las evaluaciones de competencia acreditan la finalización de un nivel seleccionan a la

EXAMEN DE INGRESO EN IER. AÑO DE ESTABLECIMIENTOS SECUNDARIOS

Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas comerciales e Industriales dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

EXAMEN DE INGRESO DE 1933

(Rendido en toda la República en marzo de 1933)

a) Prueba de Matemática (Aritmética y Geometría)

1° Hallar el MCM de 336 y 288 mediante la descomposición en factores primos.

2° Efectuar las operaciones siguientes: $(2 \frac{1}{4} + 2/3) : (73/4 - 6 \frac{2}{9})$

3° Poner los números que faltan en la factura siguiente, sobre la línea de puntos:

Sr: N. N. Remítimos a Ud.

7 bolsas de café de 56 Kg. c/u, a \$1,75 el Kg..... \$

83 bolsas de yerba de 42 Kg. c/u, a \$ 0,90 el Kg.....\$

Total \$

4° Señalar 4 puntos: A, B, C y D, tales que cada tres de ellos no queden sobre una misma recta, y trazar luego la recta AB, la semirecta BC y el segmento CD.

5° La puerta de una Iglesia tiene la forma de un rectángulo complementado por un semicírculo en la parte superior. Las dimensiones del rectángulo son: 4,50 m de ancho por 6,50 m de altura. Dibujar un croquis de la puerta, poner las dimensiones y hallar la superficie de aquella.

población para entrar en un nivel una carrera determinados.

b) Prueba de Castellano (Gramática y Redacción)

1° DICTADO: "Esteban Echeverría. Echeverría era un hombre reflexivo, estudioso, inspirado y amante de su patria. Podría representarse con el tipo del ingenio sudamericano, sagaz, delicado, flexible, apto para comprender las verdades que obtiene como premio la paciente investigación y para sentir con viveza las emociones que los bellos espectáculos de la Naturaleza despiertan en las almas noblemente apasionadas. Los jóvenes que cultivan la literatura hallarán sin duda en la lectura de las obras de Echeverría, placeres delicados y puros, enseñanzas fecundas y severas. Nada es tan eficaz para generar aversión hacia el hueco charlatanismo de los que hablan y escriben sin reflexionar, como la lectura de las obras de Echeverría". (Pedro Goyena).

2° Efectuar estos ejercicios gramaticales:

a) *La madre cuida la casa.* (Agregar al sustantivo madre un adjetivo, y cambiar el sustantivo casa por otro en grado diminutivo).

b) *Trepaba a los árboles como si tuviera alas.* (Colocar el sujeto y agregar al verbo un adverbio de modo).

c) *El joven Ricardo paseaba con sus tíos.* (Cambiar el tiempo del verbo por un tiempo compuesto).

d) *El jardinero adquirió una planta para adornar el jardín.* (Reemplazar una planta por un pronombre demostrativo).

3° a) ¿Cuál es el prócer, civil o militar, de nuestra historia, que Ud. admira más y por qué?

b) ¿Cómo le agradaría a Ud. que fuese el lugar a elegir para pasar sus vacaciones?

4° ¿Cuál es el animal por el que Ud. siente mayor afecto y por qué?

A mediados de este siglo, en Argentina, por ejemplo, los aspirantes en ingresar en las escuelas normales tenían que rendir un examen que fue implantado en 1947. El objetivo era seleccionar a los estudiantes con vocación para la docencia. Se proponía seleccionar a los candidatos por su aptitud o vocación más que por los conocimientos acumulados. Al respecto, el artículo cuarto del "Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones" de 1947 establece que:

"La prueba de aptitud consistirá en indagar, no los conocimientos que el aspirante posea sino si el futuro maestro reúne las condiciones que se reputan indispensables."²³

Los ítems que se consideraban eran :

1. Las inclinaciones morales.
2. La educación de los sentimientos.
3. Modales finos y sueltos.
4. Elocución fácil.
5. Voz sonora y agradable.
6. Disposición para la entonación y el dibujo.
7. Una presentación personal sobria y correcta.
8. Riqueza de vocabulario y dicción correcta.
9. Imaginación y memoria suficiente.
10. Oportunidad y rapidez para responder.
11. Comprensión cabal del asunto propuesto.
12. Capacidad de elaboración y dominio del idioma."

El tercer tipo de evaluación, la evaluación de los sistemas, implica el suministro de pruebas estandarizadas -basadas en una gran cantidad de ítems precisos- a los alumnos de distintas escuelas de un Estado o región para medir y comparar los resultados del aprendizaje. Consiste en tomar un examen o varios exámenes a toda la población escolar o bien puede hacerse a través de una muestra representativa de esa población. En este último caso se toma el examen sólo a una parte de la población escolar que, según indicaciones de especialistas en metodología, será representativa de todo ese universo escolar.

23

"Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y promociones" (Buenos Aires, 1947). La proclama vocacionalista se desvía en el enunciado de los últimos cinco ítems. No obstante resulta más significativo cuando las autoridades presentan los modelos de prueba a tomarse, entre los cuales se ha seleccionado uno a modo de ilustración.

"EJEMPLOS:

LENGUA: lectura y comentario de un trozo.

ARITMÉTICA: razonar un problema de tres compuesta o razonar un problema de tres simple e indicar la fórmula.

GEOMETRÍA: hallar la superficie de una figura circular o el perímetro de un rombo dadas sus diagonales.

CASTELLANO: análisis morfológico de un párrafo o señalar las partes invariantes de una oración.

HISTORIA: nombrar los presidentes argentinos o relatar una de las campañas libertadoras.

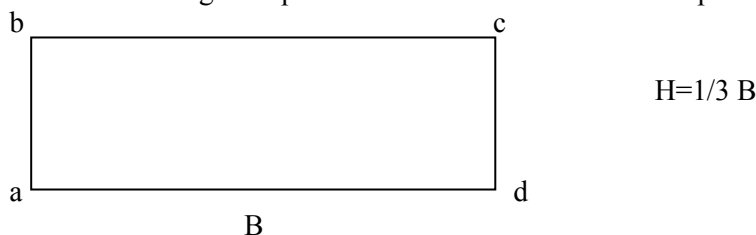
GEOGRAFÍA: nombrar los principales puertos marítimos o las características físicas del sur argentino.

BIOLOGÍA: nombrar los huesos del cuerpo humano o explicar el proceso de circulación de la sangre.

DIBUJO: hacer un croquis de la circulación sanguínea o un croquis de la Patagonia.

MÚSICA: entonar el Himno Nacional o alguna otra canción patria."

36 ¿Cuál es el área del rectángulo representado si su altura es la tercera parte de su base?



- a) $1/6 B^2$ b) $1/3 B^2$ c) $4/3 B^2$ d) $8/3 B^2$

Ejercicio de evaluación para 5° año del SINEC.

Estas pruebas miden productos de aprendizaje, por ejemplo, el porcentaje de alumnos que aprobaron cada ejercicio de Matemática o de Lengua. ¿y qué es lo que se evalúa, se puede o se pretende evaluar? Se evalúa el rendimiento de los alumnos de una escuela, de una región o una provincia determinada o se analiza qué relación existe entre inversión en materiales educativos o salarios y sus "resultados" educativos. Su aplicación permite observar el rendimiento de una unidad escolar o comparar unas escuelas con otras. Permite armar una escala con las escuelas del sistema, analizar los grados de eficiencias de las políticas educativas.

Se evalúan las escuelas y se las califica/clasifica según lo que saben sus alumnos. Se compara a todos los alumnos, los docentes y las escuelas. En síntesis, lo que el tercer tipo de evaluación propone es un sistema de medición de la calidad y del rendimiento del sistema y de las escuelas partiendo del desempeño de los alumnos en una prueba. Estos tipos pueden estimular la comparación y el intercambio entre las escuelas para la mejora de la calidad pero también puede ser utilizado para estimular la competencia²⁴. Lo que es seguro es que la evaluación de las competencias y la evaluación de los sistemas implican nuevas funciones de la evaluación. Nuevas funciones que van más allá de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Estas nuevas funciones de la evaluación han comenzado a conformarse como un mecanismo central de las reformas educativas que se desarrollan en América Latina en la década del noventa. En la Argentina, este último tipo de evaluación se plasma en el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, desarrollado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Son muchos los países latinoamericanos que aplican estos sistema de medición de la calidad.

Al incorporar estos modos de evaluar se redefine el lugar de la evaluación en el sistema educativo en general :

"La evaluación externa de rendimientos escolares o de objetivos mínimos es una evaluación indirecta de docentes que puede utilizarse directamente también como un indicador de la eficacia de los docentes y/o de los establecimientos, con miras a jerarquizarlos, concederles determinados beneficios o como simple instrumento de transmitir a los consumidores el control de calidad que son los resultados académicos. Determinados establecimientos educativos ya utilizan el reclamo de éxitos en las pruebas de selectividad, por ejemplo, que es una evaluación externa. En las universidades este discurso suena ya desde hace algún tiempo, sólo que manejando otros indicadores."²⁵

²⁴ Estímulo a la competencia que se produce en un contexto de graves dificultades financieras, materiales y sociales, lo que puede llevar -si no se generan políticas activas en un sentido compensador- al agravamiento de las desigualdades materiales, sociales y educativas entre las escuelas.

²⁵ Gimeno Sacristán, J.: *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997, pág. 159.

El problema es que esta evaluación de las competencias y del sistema puede condicionar muy marcadamente el trabajo de la institución. Pero, al mismo tiempo puede, si se utiliza cuidadosamente, servir para repensar y mejorar los procesos de enseñanza en una escuela.

En síntesis, hasta el momento hemos caracterizado dos modelos de evaluación ("tradicional" y "no tradicional") y tres tipos (de las enseñanzas, las competencias y los sistemas).

¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza? La autonomía de las escuelas y la cuestión de la acreditación

En la medida en que los sistemas de evaluación basados en la medición permiten ubicar las escuelas en distintos lugares según su rendimiento, este tipo de sistemas parece redefinir el rol de la evaluación en la enseñanza. Si estos sistemas de evaluación de la calidad se afirman y sus resultados ganan importancia en la vida de las escuelas, los contenidos a ser enseñados y los resultados que se deberán obtener estarán notablemente pautados por las evaluaciones.

Habíamos planteado en el capítulo 1 que el contenido a enseñar es un mensaje relativamente indeterminado y abierto que se concreta en la enseñanza a través de la interpretación y la actuación del docente. En el capítulo 2 analizamos el modo en que las autoridades educativas intentan, a través del currículum, prescribir el qué y el cómo enseñar en las aulas. En el capítulo 3 vimos que la tradición centralizadora de la educación argentina privilegió ciertas formas de control del mensaje educativo y de los docentes. En el pasado, los resultados se garantizaban a través del currículum único y del control cotidiano que ejercían los directivos sobre los docentes y sobre los cuadernos. Finalmente, al analizar el rol de los nuevos sistemas de medición²⁶, vemos que la evaluación se convierte en un mecanismo de control de lo enseñado; se pretende garantizar un currículum a partir de la evaluación de lo aprendido. No es una novedad que el examen define y objetiviza el conocimiento que la escuela considera válido. Lo peligroso sería que este proceso de medición y comparación se torne universal, global y pierdan de vista las particularidades y las necesidades de cada país, de cada escuela, de cada nivel o de cada niño.

Leemos en la sección "Educación" de cualquier diario que los niños norteamericanos rinden tanto por ciento menos que los coreanos y los taiwaneses en resolución de ecuaciones de primer grado, mientras que los japoneses son los que alcanzan mejores resultados en química. ¿A qué nos lleva esto? La medición y la comparación estandarizada tiende a homogeneizar el currículum de acuerdo con pautas internacionales comunes basadas en objetivos muy precisos. Si bien esto puede ser un aporte en la medida en que hay contenidos comunes que son valiosos para muchos, por lo menos, otra importantísima parte de los contenidos a enseñar no lo son. Perder de vista la diversidad es uno de los riesgos que se corren ante evaluaciones de los sistemas muy homogéneas y minuciosas.

Si bien la acreditación²⁷ es una parte constitutiva de la evaluación, sólo en el primer modelo de evaluación (al que denominamos "tradicional"), la acreditación ocupa un lugar tan central, tan destacado. El concepto de acreditación está estrechamente relacionado con el de evaluación sumativa, en la medida en que esta última se realiza con los fines de la acreditación. En las evaluaciones masivas que miden ciertos logros de aprendizaje, a pesar de las premisas y de los cuestionamientos efectuados por el segundo modelo, el resultado puede volver a ocupar un espacio central, con todas las consecuencias que esto trae consigo.

Si este tercer tipo de evaluación se acompaña de evaluaciones de competencia del alumno iguales para todas las escuelas y muy específicas respecto del contenido a evaluar, las escuelas no podrán ser instituciones con cierto margen de gestión autónoma; pasarán a ser instituciones heterónomas, centralmente controladas, ya no a partir del currículum sino a partir de la evaluación. La evaluación se convertiría, en este caso, en la instancia en la que se determinan los contenidos a enseñar. Se enseñará sólo aquello que va a ser evaluado. Los maestros construirán su planificación anual a partir de las pruebas de los años anteriores y, de este modo, se invertirá la relación entre

²⁶ Porque en verdad no son propiamente sistemas de evaluación de la calidad de la educación sino sistemas que miden ciertos resultados de aprendizaje.

²⁷ Como hemos visto al comenzar este capítulo, el diccionario define **acreditar** como: "Hacer digno de crédito o reputación. // Dar fama o *crédito*. // Dar seguridad de que una persona o cosa es lo que representa o parece. // Confirmar. // Abonar, anotar en el haber. // Conseguir crédito o fama. // Presentar sus cartas credenciales a un embajador."

enseñanza y evaluación. Más que un momento de estudio, comprobación y diagnóstico para mejorar los contenidos y las estrategias de la enseñanza, la evaluación se convertiría en la instancia que fija los objetivos o las metas que debe cumplir la enseñanza.

En el modelo tradicional, dada la relación de poder desigual que lo constituía, el valor de la prueba se volcaba sólo sobre el alumno. El aprendiz era el "culpable" cuando algo salía mal; la búsqueda de datos y la medición se aplicaba, únicamente, sobre su desempeño. En la visión de la escuela tradicional, la enseñanza y el currículum eran infalibles, incuestionables. Cuando pasamos al segundo modelo, la visión de la enseñanza se torna más compleja y menos autoritaria. Las responsabilidades y los problemas pueden ser repartidos y analizados desde una perspectiva que toma en cuenta la diversidad de intereses, formaciones y experiencias que confluyen en la situación de enseñar y de aprender y las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que atraviesan esa situación. En consecuencia, disminuye la presión por buscar "un responsable" de los problemas. ¿Qué camino tomarán las evaluaciones de los sistemas? ¿Se trata de algo que aún está por verse? ¿Se trata de buscar nuevos culpables, nuevos chivos emisarios en los docentes o en las escuelas? ¿Cómo se interpretarán los resultados de las mediciones si se dice que la escuela debe hacerse responsable por los resultados de sus alumnos pero, a la vez, se le suele negar apoyo financiero, salarial, técnico y material que necesita para poder hacerlo?

De la calificación al estereotipo ("*burro*", "*incapaz*" o "*genia*") siempre hay un corto paso. La evaluación no es una instancia para certificar "científicamente" este tipo de actitudes y políticas. Puede, por el contrario, ayudar a saber dónde está cada uno y dónde están sus dificultades o qué es lo que es necesario cambiar. Y así como hay que ayudar a los alumnos a ver dónde están los problemas y analizar con ellos posibles soluciones, lo mismo deben hacer las autoridades con las escuelas y los docentes. O se trata de generar nuevos chivos emisarios, de buscar nuevos culpables para descargarles todas las responsabilidades de lo que no parece funcionar bien ?

Como se puede apreciar, este modelo que ubica las pruebas -ya los expertos en disciplinas y en medición de resultados- en un lugar Irotagónico, no implica una vuelta a la evaluación de la escuela tradicional; pero tampoco parece encaminarse a fortalecer la autonomía en la gestión institucional y pedagógica:

"Basada en los desarrollos habidos en el campo de la gestión empresarial, la gestión directa de la escuela también promete autonomía, potenciación profesional, colaboración, flexibilidad, capacidad de respuesta y liberación de las ataduras de la entrometida burocracia. En los primeros experimentos, cuando los colegios tienen garantizada la libertad para innovar, las escuelas autogestionadas constituyen un paradigma bastante bueno de algunos de los aspectos más positivos de estos principios. Pero, cuando se extendieron a sistemas enteros, en un contexto en donde la autogestión o la gestión local iba acompañada por el mantenimiento del control central sobre lo que se produce (mediante estrictos controles del currículum y de la evaluación) la gestión local de las escuelas dejó de ser un medio de potenciación profesional, para convertirse en chivo expiatorio."²⁸

Esta cita -referida a la experiencia educativa inglesa de los últimos veinte años- está indicando una de las paradojas que se pueden presentar en las escuelas que proclaman y reivindican la autonomía escolar. Como analizamos en el capítulo 3, para que la escuela pueda asumir poder de decisión -y no ser una mera aplicadora de normas demandas de la burocracia educativa- se hacen necesarias ciertas condiciones. y sin ellas, la autonomía de la escuela, del docente y de todos los miembros de la comunidad educativa puede reducirse a elegir el mejor método para llegar a los objetivos decididos por otros.

Necesidad de renovar la evaluación

²⁸ Hargreaves, A. : *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996, pág. 99.

Señalar los problemas o las cuestiones que plantea este nuevo modelo de evaluación en educación no implica que postulemos la imposibilidad de evaluar. Por el contrario -frente a las propuestas basadas en la medición y en la comparación global- destacamos la necesidad de crear una nueva cultura evaluativa en nuestras escuelas. ¿En qué consistiría esta nueva cultura evaluativa? Esbozaremos algunas ideas y ciertos rasgos que nos parecen fundamentales²⁹:

1. El objetivo central de la evaluación es el mejoramiento y la potenciación de los procesos de cambio. La evaluación es una instancia permanente de control para corregir y transformar las tareas de gestionar, enseñar y aprender. La evaluación no sirve si tiende a reafirmar lo que ya existe. Se evalúa para cambiar, no para identificar a los que no se adaptan a lo que la escuela y el docente proponen.
2. La evaluación es un juicio público que provoca efectos en las personas. Quien evalúa está comunicando un mensaje con efectos de poder; por eso debe analizar cuál es el significado y cuáles son los efectos que provoca su acción. El evaluador debe preocuparse por potenciar el carácter abierto y transformador de la evaluación: no se trata de calificar para clasificar, sino de formar e informar a las personas (padres, alumnos, colegas, directivos) sobre los mejores modos de potenciar el aprendizaje del aprendiz y de enriquecer la enseñanza. La "devolución" o el "informe de evaluación" es parte del proceso formativo.
3. La evaluación atiende tanto a los procesos (estrategias, ritmo y clima de trabajo, recursos, formas de comunicación) como a los resultados. Pero no hay que subestimar la importancia de medir productos: resultados y procesos deben ser analizados de manera integrada.
4. Los procesos de evaluación no atañen solamente al desempeño del alumno.
5. La evaluación en la escuela complementa lo cuantitativo y lo cualitativo. La evaluación cuantitativa, basada en la medida, intenta atribuir un número a realidades complejas, lo que puede llevar a una simplificación de la evaluación. Pero las estimaciones o los juicios cualitativos no se basan en meras apreciaciones o impresiones; necesitan medidas cuantitativas (resultados de pruebas, número de faltas, cantidad de trabajos realizados, etcétera).
6. Se evalúan los distintos tipos de contenidos (actitudes, capacidades cognitivas complejas, habilidades, valores) y no sólo el manejo de informaciones, datos o hechos. Los procesos de evaluación consideran las dimensiones éticas presentes en las tareas de enseñar y aprender. A la vez, es importante recordar que la evaluación incluye tanto lo que el alumno no aprendió como lo que aprendió y los resultados previstos como los imprevistos.
7. Una nueva cultura evaluativa supone un clima de trabajo en el que se comparten valores de (auto)superación y mejoramiento constantes, tanto de los productos como de los procesos escolares. Para esto es preciso desarrollar, en todos los participantes de la vida de la escuela, la capacidad para analizar y examinar con objetividad y compromiso y el desempeño de los demás y de sí mismo. Esta capacidad se desarrolla a lo largo de todo el transcurso de las personas en la escuela. Se basa en el aprendizaje de criterios cada vez más complejos de medición y evaluación de productos, tareas y esfuerzos.
8. La evaluación de la tarea que realiza la escuela contempla -en la medida de lo posible- las "evaluaciones internas" y las "evaluaciones externas". Un evaluador profesional externo tiene mayor distancia, objetividad e independencia para analizar lo que se hace en una escuela. Pero ninguna evaluación externa puede desconocer los actores escolares, porque la "evaluación interna" es lo que permite el desarrollo de actitudes de autoanálisis, autocrítica y compromiso.
9. En la escuela todos son evaluadores: los directivos, los docentes, los padres, los alumnos, el personal auxiliar. En la revisión de la tarea, también se puede incluir otras personas significativas: miembros de la comunidad comprometidos con la escuela, profesionales, representantes de instituciones que mantienen vínculos pertinentes con la educación.
10. Formar para la evaluación y la autoevaluación. La autoridad y el valor de una evaluación y de un evaluador no son algo que esté dado de antemano. Nadie nace evaluador ni sabe evaluar de manera innata; es algo que puede y debe aprenderse. Por la misma razón, no vale lo mismo el juicio de un experto que trabaja hace años en el tema y está comprometido con la tarea de enseñar que el de un

²⁹ En este punto, seguimos algunos de los criterios propuestos en Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., *op. cit.*

padre que empieza su recorrido escolar con sus hijos. Pero todos pueden aprender de la experiencia, observar y estudiar. No todas las opiniones son iguales, pero todas deben tener espacio de expresión. Todas las voces deben ser escuchadas y tener un espacio para aprender y equivocarse.

11. Toda persona que evalúa tiene incorporado -en forma explícita o implícita- un modelo o un ideal de evaluación; estos supuestos son sometidos a la discusión y al cuestionamiento público y colectivo. Como la evaluación siempre se refiere a normas o criterios (ya establecidos de antemano o definidos en el proceso de evaluación), sus supuestos son comunes al evaluador y al evaluado o al conjunto de evaluadores. La idea central es la siguiente: todos deben conocer las ideas y las decisiones que guían la evaluación. Qué, cómo, quién, con qué se evalúa no son secretos sino que se basan en criterios públicos y comunicables. Los evaluados tienen derecho a saber.
12. Todo puede ser mejorado y nadie sabe de dónde puede venir o quién puede tener la mejor idea. Cabe al docente -por ser el profesional responsable- repensar y darles forma a los aportes, los datos, las informaciones, las ideas y las sugerencias que surjan de las actividades que se pueden poner en marcha en una escuela a la hora de evaluar a sus alumnos, las estrategias de enseñanza o un proyecto de trabajo.
13. Una evaluación democrática no se basa en un juicio único sino que parte del criterio de que la vida social es conflictiva e interpretable de manera diversa. Si bien el funcionamiento de la escuela se basa -en última instancia- en el ejercicio de la autoridad de los adultos, esto no significa que su juicio o su perspectiva deba negar, someter o tutelar la opinión o el juicio de los aprendices. La evaluación supone un delicado equilibrio de los poderes y de los saberes. No es un instrumento para construir culpables de los fracasos de la enseñanza o de las dificultades del aprendizaje. Es una instancia para mejorar colectivamente la actividad de enseñar y la tarea de aprender.
14. Promover la autoevaluación no es fomentar la autocalificación, la confesión o la "autodenuncia" del alumno. La autoevaluación no es un recurso para facilitar el trabajo del docente o para reafirmar su juicio. Es un espacio potencial para el disenso y para la expresión y el mejoramiento de los criterios de valoración del aprendiz. El objetivo de la autoevaluación es el aprendizaje, el desarrollo de las capacidades de comprender y elaborar criterios para evaluar y evaluarse.
15. La evaluación no es la preocupación central de la tarea escolar. Se trata de un momento y de un recurso para controlar, corregir y potenciar el trabajo de los docentes y de los alumnos. La preocupación central, una vez más, es la potenciación de las capacidades del aprendiz.
16. Una buena evaluación no busca culpabilizar a nadie, ni al alumno ni al docente. Mejorar la comunicación es la tarea y permite asumir las responsabilidades que le caben a cada uno, de acuerdo con sus capacidades y con sus posibilidades materiales, sociales, económicas. De otro modo, la evaluación se convierte en una medición que esconde el trato injusto y discriminatorio al que -simplemente y con todo su derecho- es, piensa o actúa de manera diferente.