

Residencia
Ficha de cátedra: La evaluación y sus sentidos
Profesora Adjunta Alicia E. Pereyra

Ciclo académico 2022

En esta ficha de cátedra, abordaremos una temática relevante, casi diría central, de la práctica de enseñanza, la evaluación y la calificación, dando cuenta además de su consecuencia esperada como resultado de un proceso, la acreditación, enmarcando y a la vez resituando su caracterización en el profesorado, en relación con la práctica de enseñanza a desarrollar a futuro, como docentes, y también desde este rol, uno de los instrumentos de evaluación de desempeño, de empleo en las escuelas primarias.

No es posible reflexionar sobre la propia práctica como docente si nunca se reflexionó sobre la propia práctica como estudiante, afirmación que las cursantes de Práctica III, allá en el ciclo académico 2020, explicitaron en variadas y múltiples ocasiones. Retomo esta afirmación para señalar que no será posible comprender e interpretar la evaluación, sus dispositivos, instrumentos, funciones y modalidades en relación con su futuro laboral desde este presente formativo, si no se revisa, mínimamente, cómo se es evaluado en el tránsito por el profesorado, y qué se enseña al respecto.



Escribía antes “temática central” porque en la génesis misma de todo recorrido institucional, incluyendo claramente el formativo, la evaluación se hace presente aunque sus formas y mecanismos difieran.

En la escuela, en la universidad, desde la posición de alumnx y estudiantes, o como maestrx de grado, auxiliar y profesora adjunta, vivimos inmersos en diversas instancias evaluativas cuyas implicancias determinan el tramo formativo o laboral a seguir o desandar. Y por ello, se instala en las consabidas relaciones de poder que es posible vislumbrar en toda institución, esa “cara oculta de la luna”, ese otro lado constitutivo.

De manera simplificada, podemos decir que escuela y universidad, en tanto instituciones, comparten en términos analíticos una dimensión objetiva, conformada por todo aquello que aparece normado y establecido a través de documentos que regulan la vida cotidiana, y una dimensión subjetiva, en la que se desplazan e instalan valoraciones, deseos, palabras, sentidos. Entonces, es en esta última en la que se instalan las relaciones de poder que trascienden la normativa, aquello que aparece escrito en los documentos, porque son significadas, ya que las personas aportamos valoraciones (creencias que operan como ideologías) a nuestro hacer y quehacer.

En esa zona incierta constituida como zona de poder entre personas con incidencia directa en presentes y futuros, la evaluación cobra espesores diferenciados.

Margarita Poggi (2019) señala con experticia que, en tanto evaluar supone formular juicios de valor, su sentido reside en que construir un saber a partir de evaluar pone en juego aspectos metodológicos y técnicos, pero en esencia también implica una dimensión valorativa, ética, porque la evaluación produce juicios de valor y eso tiene efectos sobre aquello que se evalúa. Al interior de tales efectos, puede preguntarse en torno de un valor central, la justicia. Desde ella, asume que la evaluación debe tender a ser lo más justa posible respecto de aquello que se evalúa.

Por su parte, Rebeca Anijovich y Carlos González (2011) señalan que, necesariamente, la evaluación conforma un proceso continuo, cumpliendo con diversas funciones y ofertando todo un abanico de informaciones de distinta índole. Aluden a su comprensión en el marco de un campo complejo y sujeto a controversia, en tanto distinguen su valor en relación con la acreditación y la emisión de juicios de valor, en consonancia con lo expresado y analizado por Poggi, pero, asimismo, dan cuenta de otra de sus aristas o vetas, en tanto posibilita la elaboración de un diagnóstico, la retroalimentación, la reflexión, así como la regulación y el mejoramiento de los aprendizajes. Es en este segundo sentido que la autora, junto con Graciela Cappelletti (2017) hacen alusión directa a su potencial en tanto oportunidad, desde la que es posible que los alumnos coloquen en juego sus saberes, tornen visibles sus logros y aprendan a reconocer tanto sus debilidades como sus fortalezas en el proceso formativo.

Un análisis muy somero de ambas posiciones me conduce a revisar la orientación profunda del discurso pedagógico. Lo que intento dar a conocer es que la primera aproximación reseñada, la evaluación como juicio de valor y sus implicancias, porta como característica distintiva la descripción, cómo se percibe y analiza, desde la práctica. En tanto, la segunda aproximación da cuenta de una perspectiva prescriptiva, señalando o sugiriendo como debe- debería- podría ser repensada la evaluación, esto es, como oportunidad.

La formación docente y el trayecto de prácticas

Si nos posicionamos en este espacio, en la particular relación entre profesores, auxiliares y estudiantes, vale resituar los aportes de Micaela Lorenzotti (2016) en torno de la evaluación desde la perspectiva de un profesorado, específicamente en Letras. Leamos:

“En la formación de formadores, la evaluación de las materias específicas, las que trabajan con los objetos teóricos, imponen un sistema de evaluación en el que el estudiante debe demostrar que sabe. Este método de evaluación de las materias específicas que los estudiantes aprenden a sortear arriba a la acreditación de los contenidos, y esto es considerado «lo normal», «lo que es así», «lo natural» (Celman, 1993:9).

Con este sistema de evaluación en el que el estudiante es calificado por una mesa examinadora frente a la que debe priorizar aquellos contenidos teóricos que serán evaluados y que determinarán si tiene o no manejo del objeto no se promueve el «aprendizaje significativo» (Perkins, 1992) de los contenidos sino un «conocimiento frágil» que no puede, o es costoso que lo haga, transferirse en un futuro a nuevas situaciones problemáticas: las situaciones de aula.

Calificar es «traducir a una escala, usualmente numérica, un juicio de valor. La escala no solo traduce, sino que, mucho más importante, permite cuantificar los criterios que subyacen a todo juicio» (Ángulo Rasco, 1994:288); el acto de calificar es similar a cuantificar, medir, poner una nota. La idea de aprendizaje que subyace en este proceso de evaluación calificación/cuantificación tiende a tergiversar el juicio de valor del estudiante en tanto que lo que aprendió, estudió, procesó se reduce a la medición, a un acto de intercambio de contenidos aprendidos por un número que determinará cuánto sabe (Ángulo Rasco, 1994).

En la institución en la que Sara cursó sus estudios superiores primaba una única práctica de evaluación y acreditación en la mayoría de las materias. Este tipo de práctica evaluativa es una de las prácticas más habituales: realización de exámenes parciales, trabajos prácticos u otras formas de producción durante el cursado y exámenes finales por asignatura (Celman 2003). Sara aprendió a leer ciertas señales de esas prácticas, señales que se convierten en herramientas a la hora de acreditar las materias. Aprender a leer y sortear estas señales puede tener un doble impacto negativo en el estudiante: (i) no cuestionarse los contenidos que está «acreditando»; (ii) reproducir las prácticas evaluativas de acreditación en su futuro rol docente, coartando la posibilidad de poner en juego la creatividad en su enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos.» (Lorenzotti; 2016: 108-109)

Leer la producción de la experta me allanó el camino para repensar, en el marco más amplio de los significados asignados a la evaluación al interior del profesorado, el porqué de algunas situaciones que no puedo soslayar en las instancias evaluativas- parciales, actividades a realizar en cada encuentro, crónicas pedagógicas y finales, y, en épocas “normales”, la instancia decisiva de elaborar y desarrollar propuestas en las escuelas privadas y públicas.



Un ejemplo al que siempre, siempre recurro porque aún no logro comprenderlo plenamente reside en las instancias de exámenes finales en Práctica III. Solía solicitar a la o el practicante que precise qué calificación se colocaría; ante ello, a veces decían “Me gustaría un 10...” Así, con puntos suspensivos. Una practicante dijo algo así como “Me pondría un 10 porque cumplí mis objetivos”. Otra dijo “No me pondría un 10 porque sé que puedo dar más”... Alguna

mencionó: “Me pondría un 10, porque una vez di un examen perfecto, pero la profesora me puso un 8”. Muchas veces me dijeron que no se encuentran en condiciones de mencionar una calificación. Una practicante empleó la contrapregunta de manera memorable: “¿Qué hay que hacer para no aprobar Práctica III?”

Todas esas expresiones, y muchas, muchas más, se “me arrojan” y no siempre tengo la solvencia para manejarlas. Es interesante, incluso aún con su cuota de especulación- que siempre existe-, porque me conmina a repensar qué entienden los sujetos de formación por evaluar y calificar, y, por ello, qué estudiaron y aprendieron al respecto.

Me resulta total y absolutamente evidente que lo poco que se trabaja en Práctica III sobre esta problemática es insuficiente. ¿Por qué lo afirmo? Porque esas expresiones no dan cuenta de una mirada pedagógico- didáctica respecto de qué se evalúa en ese espacio curricular y qué supone calificar. Es decir, hay un vacío, un no-saber desde sus perspectivas, y poco trabajo curricular en las asignaturas cursadas, casi, casi como currículum nulo: aquello que no se enseña.

Como postulan Beatriz Arrieta de Meza y Rafael Meza Cepeda (2001), el currículum nulo se caracteriza porque, siendo parte del currículum, no se le asigna aplicabilidad ni utilidad, y por eso se excluye como contenido superfluo. Esta valoración en torno del contenido no es casual, ya que integraba el campo de la Didáctica general, espacio que ha sido escindido del Plan de estudios, al reorganizarse en las cuatro didácticas que han cursado.

Entonces, en ese simple ejercicio de autoevaluación- dando cuenta del proceso iniciado al ingresar en la asignatura y de los resultados de ese proceso, entendidos desde la apropiación o construcción de conocimiento; es decir, qué sabía que era realizar prácticas de enseñanza antes y qué sabe luego de realizarlas, contando con los aportes de lxs expertxs

trabajados durante las cursadas y de lxs prácticxs, maestrxs que participaron- se presenta anulado. Y, en consecuencia más o menos directa, tampoco se encontrarían en condiciones de evaluar y calificar a otro.

Elaboré algunos dispositivos para instalar la discusión al respecto. En ambas asignaturas y de manera simultánea integré en las propuestas pedagógico- didácticas, las planificaciones diarias, una lista de cotejo. Según Anijovich y González (op. cit.), conforma una serie de aspectos, características, cualidades y acciones observables en torno de un proceso o un procedimiento. Por mi parte, la considero un insumo para la instancia de evaluar, en tanto su elaboración ayuda a delimitar el contenido y los ejercicios para su acercamiento, así como su empleo permite un seguimiento individualizado de parte de los procesos de aprendizaje- parte pequeña, pero parte al fin. Lo cierto es que en múltiples ocasiones solamente constituye una especie de “adorno”, a modo de cumplimiento de lo solicitado, agregándose a la propuesta pedagógico didáctica pero no utilizándose; es decir, no se completa y analiza a fines de dar cuenta de aspectos relativos a la evaluación de desempeño individual, de cada alumnx.



Entiendo que en Práctica III esa sea la situación en tiempos habituales, pero en Residencia *guía* la tarea: su completamiento y análisis indica los pasos a seguir, qué temática debe ser retrabajada desde diferentes ángulos, qué nuevas ejercitaciones se harán necesarias, y qué nuevos abordajes pueden plantearse, entre tantos otros.

Ofrezco algunos ejemplos de listas de cotejo elaboradas por residentes del ciclo académico 2020, a fines de su análisis, para aprender “por la negativa” (lo que no hay que hacer), como ejercicio que espero les permita aproximarse desde otros lugares a esta compleja tarea de registrar logros observables.

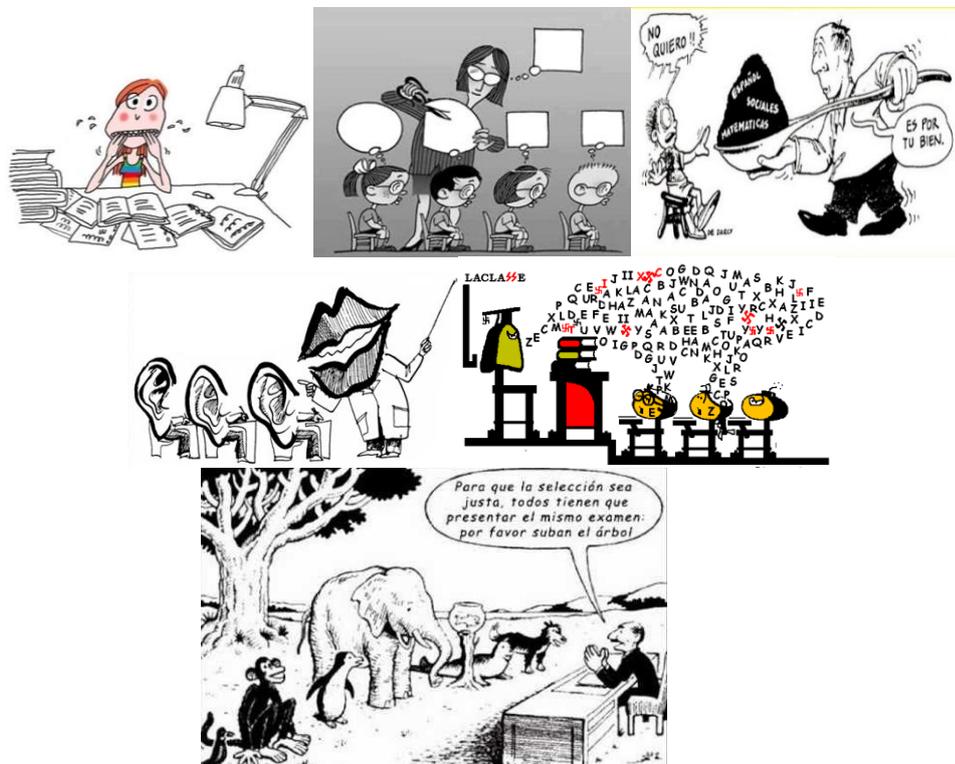
ALUMNX	Realiza y envía las actividades de las clases.	Participa en los encuentros virtuales. ¿QUÉ PARTICIPAR? ¿RESPONDER PREGUNTAS, COMENTAR, PREGUNTAR....?	Reflexiona sobre los hechos que conllevaron la conmemoración del 12 de Octubre. NO PODÉS SABER SI REFLEXIONA...	Analiza el origen de la conmemoración del 12 de Octubre. ¿QUÉ ANALIZAR? ¿QUÉ ANALIZAR EN OCASIONES? ¿QUÉ ANALIZAR SIEMPRE?

REFERENCIAS	
SIEMPRE	S
EN OCASIONES	E/N
NUNCA	N

Lista de cotejo			
Nombre y Apellido	Realiza las actividades solicitadas	Comprende ideas que trasmite el texto poético "Amutuy"	Expresa emociones e ideas que genera la poesia
		NUNCA MENCIONASTE EN LAS CLASES CUÁLES ERAN LAS IDEAS...	NO. RESPONDE LAS PREGUNTAS PRESENTADAS EN LOS CUESTIONARIOS EN TORNO DE... LA POESÍA PUEDE NO GENERAR EMOCIONES E IDEAS... Y, DE PASO, ¿QUÉ SON PARA VOS LAS EMOCIONES? ¿QUÉ SON PARA VOS LAS IDEAS?

Claramente, el breve abordaje llevado adelante en Práctica III y el retrabajo propuesto en Residencia, como se deja notar, puede resultar insuficiente en muchas ocasiones para el establecimiento de indicadores claros y precisos, en tanto en ambas listas se evidencia la falta de articulación entre recorte, objetivo, estrategias, contenidos y actividades, que permitan clarificar qué de lo trabajado se puede observar y registrar objetivamente, dando cuenta de logros parciales. Por este motivo, entre otros, incorporé en este espacio curricular algunos elementos de análisis y de juicio para atender y entender, desde una nueva mirada, el sentido de evaluar e incorporarlo al momento de prefiguración de la práctica de enseñanza.

Las invito a deleitarnos con las siguientes imágenes; al colocar en el buscador "evaluación- calificación- escuela" aparecen, entre otras:



Todo bien: sabemos que no es posible ni deseable sostener la evaluación bajo formatos tradicionales. En eso, seguramente, todas estamos de acuerdo.

Y entonces, ¿cómo se supone que se debería evaluar y calificar en el presente como residente y en el futuro como maestra de grado? Además, teniendo en cuenta su relevancia, ¿cómo fueron evaluadas hasta ahora en este recorrido formativo?

Respecto de enseñar y evaluar, y tomando como eje de análisis la formación que ofrece el profesorado que transitan, lxs residentes que cursaron este espacio durante el ciclo académico 2020 mencionaron:

“...se podría llegar a la conclusión de que durante la carrera no nos han enseñado el “oficio de enseñar”, tanto en las áreas generales como las específicas, en toda la trayectoria del profesorado, si hablamos de enseñar, en el caso de la didáctica específica, en algunas ocasiones realizamos exposiciones de nuestras planificaciones, enseñábamos a nuestros compañeros no solo un contenido, sino también la secuenciación de la planificación, utilizábamos con nuestro pares recursos y estrategias para explicar un tema.

En el caso de que armábamos algún juego como estrategia didáctica, lo presentábamos y desarrollábamos con todo el grupo, pero las instancias eran mínimas. Luego, nuestras secuencias o planificaciones se realizaban y se estructuraban desde el imaginario, suponiendo realizar nuestra tarea docente con alumnos y alumnas que aprendieran de manera equitativa, aunque cueste decirlo, se planifica en la carrera para niños y niñas “homogéneas”, no se enseñan los tiempos que se dan, ni cómo saber manejarlos, los conflictos que ocurren allí, y posibles soluciones. Esa “falta de aula” fue notoria al momento de ingresar a la misma, si bien durante la cursada hemos realizado experiencias de aprendizajes con nuestros pares y docentes, pero no las dirigidas a un diverso grupo de niños y niñas. (...) Revisando, recordamos las siguientes estrategias privilegiadas utilizadas por los profesores:

-La exposición de teorías las cuales manifestaban lo horroroso/terrible que fue la educación tradicional, bancaria y de objetivos. Sin embargo, ellos eran la única fuente de saber y en exposiciones, trabajos prácticos o parciales requerían que las ideas del autor se presenten tal cual estaban en el libro...(...)”

“Recuperando un ejemplo de la gramática escolar, en las planificaciones analizadas se observó que el tiempo predomina a la hora de realizarlas. Se pretende enseñar en un determinado bloque horario correspondiente al que se le asigna a un área, por ejemplo, las tres horas cátedras de Ciencias Naturales -como si no fuera posible enseñar Ciencias Naturales fuera de esos 120 min de clases- donde se espera que un contenido sea enseñado y aprendido en ese lapso temporal, impartiendo una enseñanza homogénea y aspirando a que todo el grupo cumpla con los objetivos propuestos. Prácticas como éstas, se contradicen con los aprendizajes construidos en el profesorado, donde se predica el respeto por la heterogeneidad -ya que todos los estudiantes son diferentes- y los tiempos de aprendizaje no se corresponden con el tiempo escolar. Sin embargo, estas prácticas se reproducen como consecuencia de las historias escolares vividas como estudiantes, así les enseñó la experiencia a ser docentes.”

Honestidad brutal, lxs residentes indagaron en sí mismxs y su historia como estudiantes, así como en materiales bibliográficos elaborados por expertxs para reconocer el peso e incidencia de la biografía escolar. Entonces, nuevamente nos encontramos con una situación que conforma un tipo y calidad de problema pedagógico a indagar: si evaluación es curriculum nulo, o escasamente abordado, ¿de dónde creen que se extrae información para diseñar actividades que permitan calificar?





La socialización laboral, y a partir de qué criterios su desempeño será evaluado a futuro

Un horizonte deseado es el que propone Alicia Camilloni (2015), ya que sostiene que la clave es la coherencia fáctica entre enseñanza y evaluación, de la que se desprende, a su vez, que la evaluación se encuentre alineada con el currículo y la programación didáctica: en esa congruencia es que se ubica la honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes. Luego de haber planteado la inquietud en ustedes, les convino a leer detenidamente el siguiente documento.

PEGAR ACA: CUADRO DE RESUMEN ASISTENCIA ANUAL

Año:



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
 Av. N. Kirchner N° 1530 - C.P. 9400 - Río Gallegos

**HOJA DE CONCEPTO PROFESIONAL
 PARA EL PERSONAL QUE DIRIGE O IMPARTE ENSEÑANZA**
 (con la información referida al año en que se formula)

A) INFORMACIÓN A CARGO DEL INTERESADO

- 1 Apellido y nombre: _____
- 2 D.N.I.: _____ Nro. Legajo: _____ Nivel: _____
- 3 Cargo que desempeña: _____
- 4 Escuela _____ Nº _____ de _____ Categoría: _____ Grupo: _____
- 5 Otros cargos o actividades: _____
- 6 Antigüedad: a) Fecha de ingreso como titular: _____
 b) En el Cargo Actual: _____
 c) Antigüedad reconocida a la fecha: _____
- 7 Interrupciones en el servicio:
 Desde: _____ Hasta: _____ Causa: _____
 Desde: _____ Hasta: _____ Causa: _____
- 8 Título Docente: _____
- 9 Otros títulos o certificados obtenidos en el año: _____
- 10 Estudios o trabajos que actualmente efectúa: tema, lugar y motivo: _____
- 11 Obras públicas o ejecutadas: tema, lugar y motivo: _____
- 12 Conferencias Exposiciones Conciertos: tema, lugar y motivo: _____
- 13 Comisiones oficiales desempeñadas: _____
- 14 Otras informaciones: _____

FECHA: _____

FIRMA: _____

B) APECIACIÓN DEL CALIFICADOR

1- Cultura General y Profesional

a) Preparación General:.....	
b) Preparación Profesional relacionada con la función específica (Ciencia, Técnica o Artística)	
c) Preparación Didáctica:.....	
PROMEDIO:	

2- Actitudes Docentes y Directivas

a) Capacidad para transmitir conocimientos, desarrollar aptitudes y crear hábitos o asesorar y controlar personas.....	
b) Aptitudes Disciplinarias	
c) Eficiencia	
d) Presentación.....	
f) Ascendiente y Tacto	
PROMEDIO:	

3- Laboriosidad y Espíritu de Colaboración

a) Participación en la obra social y cultural escolar y extraescolar.....	
b) Espíritu de Iniciativa:.....	
PROMEDIO:	

4- Asistencia

a) Total de días que debió concurrir:.....	
b) Total de inasistencias y faltas de puntualidad	
c) Total de días de asistencia:.....	
Cociente de calificación:.....	
Calificación asignada:.....	
Tuvo el docente asistencia perfecta en el año	

Cultura General y Profesional	Aptitudes Docentes y Directivas	Laboriosidad y Espíritu de Colaboración	Asistencia

CALIFICACIÓN DEFINITIVA

NUMÉRICA	CONCEPTO

FIRMA Y ACLARACIÓN DEL INTERESADO

FIRMA Y SELLO DEL DIRECTIVO

Si no visualizan correctamente, sugiero que amplíen la hoja (es lo que hice y leí con claridad).

Se trata, como el título indica, de una “Hoja de concepto profesional para el personal que dirige o imparte enseñanza”. En las escuelas públicas primarias se completa año a año hacia el fin de ciclo, y quien lo hace suele ser quien ocupa el cargo de vicedirección; a lxs maestrxs de grado se nos convoca a la oficina y se solicita la firma, aceptando la ponderación de nuestro desempeño por parte de la autoridad escolar. En la primera hoja se registran datos, y se agregan aquellas tareas académicas, como titulaciones obtenidas y conferencias, exposiciones, conciertos en los que el o la docente ha participado directamente. Luego, en la segunda hoja, se establecen los lineamientos junto con sus indicadores. Esta hoja de concepto se coloca luego en el Cuaderno de Actuación, en el que se observan notaciones y valoraciones diversas sobre el desempeño de la o el docente, desde que se inicia como tal hasta la jubilación.

La hoja de concepto conforma, por tanto, un instrumento que organiza la calificación del desempeño laboral, en el que se explicitan líneas de análisis e indicadores por escala numérica y utilizando promedios. Por ejemplo, bajo el lineamiento “Laboriosidad y espíritu de colaboración”, los indicadores consisten en “Participación en la obra social y cultural escolar y extraescolar” y “Espíritu de iniciativa”. Bajo estas coordenadas se evalúa y califica, año a año hasta la jubilación. No creo que el instrumento haya sido modificado, porque cuenta con más de cincuenta años, y solamente en los últimos se cambió, pero solo la dirección del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz, en Río Gallegos.

Dicho de otra manera: una vez que se reciban, seguirán siendo evaluados, de forma similar o no a la conocida durante el recorrido por el profesorado (y por la secundaria, la primaria, y hasta el jardín de infantes). Sin olvidar que evaluar significa juzgar y actuar consecuentemente colocando una- o más- calificación-es, y que un elemento central a considerar es la justicia, como aludía Poggi.

Bibliografía consultada

- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- Anijovich, R., González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique
- Arrieta de Meza, B. M.; Meza Cepeda, R. D. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25 (1), 1-9. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie2513143>
- Camilloni, A. (comp.) (2015). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós
- Lorenzotti, M. (2017). La evaluación en la formación de formadores. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente. *Itinerarios Educativos*, 9 (5), 103-115. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70150>
- Pereyra, A. (coord.) (2020). Biografía escolar como problema en la formación. Residencia, Profesorado para la Educación Primaria. UNPA- UACO. Mimeo
- Poggi, M. (2019). *La evaluación produce juicios de valor que tienen efecto sobre lo que se evalúa*/ Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Gobierno de la provincia de Córdoba. Disponible en: <https://isep-cba.edu.ar/web/2019/09/25/margarita-poggi-la-evaluacion-produce-juicios-de-valor-que-tienen-efectos-sobre-lo-que-se-evalua/>