

EVALUACIÓN EN ESCUELAS DE EGB DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, CONFORME AL RELEVAMIENTO DEL OPERATIVO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE 2000

María Graciela Fabietti¹

Luisa Moreno

Elisa Zurita

Resumen

En el presente informe se analiza la evaluación de aprendizajes escolares, en escuelas de EGB (primer y segundo ciclo) de la Provincia de Córdoba. Se analizan las respuestas de 1094 directivos, 1612 docentes de Matemáticas y 1600 docentes de Lengua, que fueron obtenidas por aplicación de sendos cuestionarios en ocasión del ONE 2000, organizado por el Ministerio de la Nación. Inicialmente se presentan algunas reflexiones teóricas que orientan nuestras propias interrogaciones, para revisar en segundo lugar la representación sobre procesos evaluativos que subyacen en los cuestionarios. En tercer lugar, se analizan los datos para brindar una caracterización de cómo tenían lugar procesos evaluativos en nuestras escuelas. Se concluye en términos de potenciales focos problemáticos a la luz de lo hallado.

Introducción

En los últimos años hemos presenciado un gradual desarrollo del interés por la evaluación de los aprendizajes escolares. La Ley Federal de Educación (1993) requiere explícitamente la realiza-

¹ Dra. en Ciencias de la Educación (UNC). Profesora Adjunta de la Cátedra Metodología de la Investigación Educativa, a cargo de la Cátedra de Estadística y Sistemas de Información Educativa. Escuela de Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta a cargo en la Cátedra Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Escuela de Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC: fabietti@ffyh.unc.edu.ar

ción de acciones específicas a nivel de gestión política del Sistema Educativo (SE). La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), del Ministerio de Educación de la Nación es la encargada de ello. Desde la misma se han desarrollado varios Operativos dirigidos a evaluar los logros de aprendizajes de los alumnos de todo el país, que están enmarcados bajo la noción de evaluación de la calidad educativa. Por otro lado, en la actualidad y desde nuestra experiencia cotidiana, hemos observado que muchos docentes expresan su preocupación por la evaluación de sus alumnos. A pesar de todo ello, mucho es el camino que falta recorrer para contar con descripciones empíricamente fundadas, de esta particular faceta de lo que ocurre en nuestras escuelas.

El presente trabajo tiene por objetivo general realizar aportes en este sentido. Desde una perspectiva macro, se buscan caracterizaciones iniciales que permitan la identificación de aspectos que eventualmente constituyan núcleos conflictivos del quehacer docente. Se examinan datos relevados por la DiNIECE en ocasión del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2000². En ese año tuvo lugar el último operativo de carácter censal, y se administraron junto a las pruebas de rendimiento de los alumnos, sendas encuestas a directivos y docentes de los grados/años evaluados. Los objetivos más específicos son: a- el análisis de las preguntas de estos cuestionarios que están relacionadas con la evaluación de aprendizajes, y b- lograr una descripción de lo que estaba ocurriendo en las escuelas de Educación General Básica (EGB) provinciales, conforme a las respuestas dadas por directivos y maestros.

Dos preguntas iniciales fueron planteadas: ¿Cuáles son los aspectos seleccionados por el Ministerio de la Nación para conocer cómo tiene lugar la evaluación en las escuelas? Y ¿Qué expresa el personal docente con relación al proceso de evaluación que tiene lugar en sus escuelas?

² Matrices con datos sobre todo el país están publicadas en el sitio WEB del Ministerio de la Nación.

Se desea señalar que las evaluaciones de los docentes se consideran importantes pues constituyen una cuestión clave de las condiciones en que ocurre el avance de los alumnos dentro del SE.

A continuación se presentan, en primer lugar, algunas reflexiones teóricas sobre la evaluación de los aprendizajes escolares. Estas están focalizadas en los aspectos que consideramos de interés desde el punto de vista del análisis de las condiciones que modulan el avance de los alumnos en su escolarización. En segundo lugar, trataremos de comprender qué representación de las mismas subyace en los cuestionarios referidos, para mostrar por último cómo responde el personal docente a las interrogaciones ministeriales.

Evaluación de los aprendizajes escolares

Antes de abordar el tema, se desea señalar que en la búsqueda de antecedentes³ no se hallaron trabajos que desde una perspectiva similar a la nuestra atendieran los aspectos de la evaluación aquí abordados, de allí lo exiguo de las referencias en el presente texto.

En nuestro país es la propia escuela, mediante la acción de los docentes, la que decide sobre si el alumno satisface (o no) las condiciones que le habilitan para pasar a un grado (ciclo o nivel) sucesivo. Esta decisión es tomada al final de cada ciclo lectivo, y se espera que esté fundamentada en información recogida a partir de múltiples fuentes y en distintas ocasiones.

1. Dos componentes diferentes y complementarios definen a un acto evaluativo, ya que es necesario lograr una *descripción* adecuada del objeto evaluado para poder emitir un *juicio* valorativo sobre el estado de lo descrito. La distinción entre aspectos descriptivos y valorativos responde a un interés analítico pues puede

³ Fundamentalmente los de carácter nacional, publicados en sitios de Internet tal como por ejemplo, el listado de investigaciones inscriptas en el Ministerio de Educación de la Nación.

suponerse cierta orientación valorativa cuando se seleccionan aspectos a evaluar y procedimientos a utilizar. Puede suponerse, además, la existencia de una gran heterogeneidad de estrategias utilizadas por los docentes para evaluar lo aprendido por los alumnos, reflejadas en contenidos, formatos y criterios de los instrumentos, y en los modos en que se comunica la información recogida. Consecuentemente, el estudio de las evaluaciones escolares demandaría atender a modalidades, tanto de la previsión y planificación de las tareas áulicas como de la implementación y evaluación de las mismas.

La identificación de aspectos descriptivos permite una caracterización en términos más estrictamente pedagógicos, pero los aspectos valorativos reclaman un interés especial, en razón de sus implicaciones éticas pues afectan la vida de otras personas. Son los aspectos valorativos de la evaluación los que parecen, hasta ahora, como más opacos para una comprensión más acabada de lo que es realizado por los docentes. Lo antes dicho justifica nuestra atención sobre ellos.

2. Los criterios y juicios valorativos de los docentes expresan la *norma de excelencia* sobre el trabajo escolar que el docente tiene internalizada. Para Perrenoud (1996) una *norma de excelencia* es...“imagen ideal de una práctica dominada a la perfección, cumplida, auténtica” (página 35). Estos patrones ideales son utilizados para generar juicios sobre niveles de excelencia, los que en definitiva expresan la distancia apreciada entre una acción concreta y el patrón ideal.

2.1. Se postula que en la evaluación escolar se atendería a normas de excelencia de distintas índoles. Un conjunto de ellas referirían a *prácticas eminentemente escolares*, que caracterizan a las actividades desarrolladas por los distintos actores sociales dentro de los ámbitos educativos. Son las que definen el ser un maestro, un alumno, un directivo, etc. El otro conjunto se relaciona con *prácticas sociales* que pueden ocurrir tanto dentro como fuera de los ámbitos escolares, y que las podemos pensar como *un* elemento

definitorio de principios que estructuran el currículo de la educación elemental, fundamentalmente en términos de Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, etc. De estas normas, las relacionadas con el manejo de la Lengua y las Matemáticas tienen un papel destacado, en razón de que son requeridas para el aprendizaje de otras disciplinas. Para ilustrar, la norma de excelencia en relación a Lengua debe incluir imágenes sobre lo que es una buena lectura o lo que es una buena producción textual.

El primer conjunto está estrechamente ligado a valoraciones de las interrelaciones sociales, las que pueden estar expresadas en normas explícitas o estar implícitamente representadas en interpretaciones cotidianas de los actores. Consecuentemente este aspecto constituiría una dimensión de la práctica escolar más sensible para canalizar aspectos ideológicos potencialmente ligados a problemas de reproducción social, inequidad, exclusión, etc. El segundo conjunto se vincula directamente con los contenidos curriculares.

2.2. La apreciación de niveles de excelencia genera jerarquías de excelencia. La construcción de estas últimas puede ser hecha a partir de procedimientos más o menos codificados. En nuestras escuelas se utiliza un sistema de calificaciones, al llenarse los boletines escolares, que expresa una codificación de jerarquías de excelencia.

3. Se desea destacar que, en lo indicado hasta aquí, se suponen dos dimensiones valorativas: una relacionada con normas de excelencia referidas a prácticas sociales, vinculadas al manejo de contenidos, y la otra relacionada con normas de excelencia a las que llamamos específicamente escolares, relacionadas con imágenes de lo que es un *buen* alumno. Ahora bien, ¿cómo interactúan ambas en instancias acreditadoras?

Para el avance dentro del SE, lo que cuenta es la síntesis de valoraciones parciales (ocurridas a lo largo del año) sobre el nivel

de excelencia alcanzado por el alumno. Dichas síntesis representan los aspectos descriptivos y valorativos de las instancias de evaluación particulares atendidas, de allí que su construcción implique generar una jerarquía de excelencia que contemple al conjunto de jerarquías parciales construidas en cada una de las observaciones. Para ello, es necesario ponderar la *importancia* relativa de las distancias entre la norma de excelencia referida al manejo de contenidos y lo observado en cada instancia evaluativa. Al estimarse la *importancia* de la diferencia entre lo observado y lo esperado, que implica lo que no se sabe o no ha sido logrado, muy probablemente se atiendan de manera explícita aspectos que hacen a las prácticas escolares. Por lo tanto, al tomarse decisiones sobre la jerarquía de excelencia –de síntesis- atribuible al alumno, lo que se atendería es una norma de excelencia a la que podemos denominar de *aprobación*⁴ y en ella se considerarían más explícitamente los aspectos que hacen a las prácticas escolares, por ejemplo, el esfuerzo mostrado para aprender, la participación en el aula, la responsabilidad observada en el cumplimiento de tareas, etc.

4. Además, las prácticas evaluativas de los docentes pueden diferir, en distintas situaciones, tanto en relación a normas de excelencia atendidas como en cuanto a la norma que *aprueba*. Esta última puede variar aun cuando en distintas situaciones se atienda a normas que atañen a contenidos iguales o equivalentes. Podemos suponer una mayor diversidad en relación a las normas de excelencia de las prácticas escolares propiamente dichas y mayor homogeneidad en las del otro tipo. La expectativa de una mayor diversidad se justifica por el supuesto de que la ocurrencia de las prácticas docentes en contextos diferentes, desde el punto de vista de las características de la población atendida, generaría una adecuación o adaptación de las imágenes de lo esperable en cuanto a ser un *buen* alumno.

Para finalizar, destacamos que se supone que las jerarquías de excelencia para *aprobar*, pueden ser definidas desde los dos ti-

⁴ De *acreditación*, si se prefiere.

pos de normas de excelencia, las referidas a prácticas sociales y las relacionadas con prácticas escolares.

La evaluación en los cuestionarios

Dada la complejidad de la evaluación de los aprendizajes escolares resulta difícil seleccionar aspectos relevantes a la hora de elaborar una encuesta que permita captar lo que ocurriría en las escuelas y en sus aulas. En este apartado intentamos identificar la representación de los procesos evaluativos que estarían presentes en los cuestionarios.

En el cuestionario de los *maestros* se interroga sobre distintas cuestiones del quehacer docente en la sección evaluada, algunas de las cuales están directamente relacionadas con la evaluación. Tenemos así, que se pregunta sobre⁵:

A) La *frecuencia*⁶ con que se utilizan distintos *procedimientos para evaluar* los aprendizajes. Las alternativas refieren a distintas tareas asignadas, o instrumentos empleados al evaluar:

B) La *importancia*⁷ atribuida a distintos *criterios de evaluación*:

C) El grado de *importancia*⁸ asignada a distintos *propósitos* cuando evalúa a los alumnos:

D) El grado de *dificultad*⁹ que encuentra en *actividades del proceso* de evaluación:

Ahora bien, ¿cómo puede ser interpretado el contenido del cuestionario? En las preguntas se aprecian tres dimensiones generales a partir de las cuales se abordan aspectos más específicos, éstas son: a- propósitos; b- procesos en términos de actividades y re-

⁵ Las alternativas de cada una de ellas figuran listadas de manera completa en las referencias de los gráficos incluidos más adelante.

⁶ Según una escala de cuatro puntos que va desde "Con mucha frecuencia" a «Casi nunca o nunca»

⁷ Escala de cuatro puntos, que varía desde Muy importante a Nada importante.

⁸ Ídem anterior.

⁹ Escala de tres puntos: Mucha, Media y Poca.

cursos técnicos; y c- criterios.

Los *propósitos* se relacionan con la planificación de la enseñanza, tanto sea inicial como la que tiene lugar por necesidades de ajustes¹⁰, con la valoración de lo aprendido¹¹ y con la comunicación de los resultados¹². Uno de los propósitos, el que indica sobre *Asegurar conocimientos* pareciera no corresponder específicamente a la evaluación, pues la intención de *control* o monitoreo, que caracteriza a esta situación, no se relaciona directamente con ello.

Las *actividades* de los docentes serían: selección y definición de qué evaluar¹³; decidir cómo evaluar atendiendo a aspectos descriptivos¹⁴ y valorativos¹⁵; utilizar la información de resultados para la enseñanza¹⁶; y fijar criterios de evaluación junto a otros docentes¹⁷. Lo que el docente realizaría al evaluar es presentado por el Ministerio con una carga valorativa negativa pues la pregunta alude expresamente a *dificultad*. Desde esta perspectiva cobran sentido las alternativas que refieren a la complejidad de las actividades en razón del número de alumnos y tiempo requerido, aunque no indiquen a ninguna de ellas¹⁸.

Las *opciones técnicas* refieren a una variedad de procedimientos atendiendo a: evaluaciones orales-escritas; tareas que demandan distinto grado de elaboración por parte del alumno; contextos en los que el alumno desarrolla la tarea (hogar-aula); al carácter individual o grupal de las tareas; y diversos tipos de instrumentos.

Por último, deseamos destacar que las alternativas sobre *criterios* de evaluación refieren a lo que se ha indicado previamente

¹⁰ Ver alternativas 1, 2, 7 y 8 del Gráfico 2.

¹¹ Ver 4 y 5 del Gráfico 2.

¹² Ver 6 del Gráfico 2.

¹³ Ver 6, 11, y 12 del Gráfico 4.

¹⁴ Ver 1, 6, 11, y 12 del Gráfico 4.

¹⁵ Ver 2, 3, 4, y 10 del Gráfico 4.

¹⁶ Ver 5 del Gráfico 4.

¹⁷ Ver 8 del Gráfico 4.

¹⁸ Ver 7 y 9 del Gráfico 4.

como prácticas eminentemente escolares. Solamente la que refiere a "...desempeño demostrado..." está como asociada a normas de excelencia vinculadas a contenidos, pero tiene tal carácter de generalidad que no informa sobre las normas más específicas que los docentes tienen internalizadas.

En el cuestionario de *directivos* la pregunta 45¹⁹ les requiere indicar el grado de *acuerdo* sobre ciertas afirmaciones que describirían *lo que sucede en la escuela*²⁰. En otros tramos del cuestionario se alude también a aspectos que hacen a la evaluación escolar, como es por ejemplo el que interroga sobre decisiones que se toman en la escuela y quiénes participan en ellas, ya que una de las decisiones consideradas es "*criterios de evaluación de los alumnos*".²¹

A los directivos se les presentan situaciones diversas que pueden ser analizadas en términos de: *quiénes* harían lo referido y *cuáles son las características del proceso* que son atendidas.

Con relación al primer aspecto, los *agentes (o actores)* de los sucesos referidos son directivos y docentes. En este sentido, del modo en que se redactaron las alternativas, llama la atención que en algunas no se identifica agente, pues están redactados de modo impersonal. Las mismas aluden a acuerdo sobre criterios²². Podría interpretarse que la ausencia de referencias específicas diluye la responsabilidad de los mismos para el logro de dichos acuerdos, o de modo alternativo, puede suponerse como sugiriendo una distribución equitativa de la responsabilidad entre ellos.

En cuanto a *características del proceso de evaluación*, se mencio-

¹⁹ Las alternativas figuran listadas de manera completa en las referencias del gráfico correspondiente.

²⁰ Escala de seis puntos, desde Totalmente de Acuerdo a Totalmente en Desacuerdo.

²¹ El 98% de los directivos reconocen que se toman decisiones en sus escuelas, sobre criterios de evaluación de los alumnos. De ellos, el 69% dice que los directivos participan en ellas, el 88% responde que todos los docentes lo hacen, el 4% reconoce la participación de los supervisores y el 3 % la de los padres.

²²Ver 2, 7 y 12 del Gráfico I

nan: a- supuesto sobre su importancia²³; b- aspectos que hacen a la preparación -organización²⁴; y especificación de criterios²⁵; c- aspectos instrumentales²⁶; d- aspectos que hacen a la implementación del proceso en el aula²⁷ o en la institución²⁸.

Dos cuestiones interesa destacar con relación a estas alternativas. En primer lugar el criterio más específico y explícito refiere a *cantidad* -mínima- de evaluaciones. Las otras alternativas relacionadas con criterios son más inespecíficas²⁹. En segundo lugar, los ítems no son aptos para captar la modalidad de gestión pedagógica con relación a la evaluación ¿Cuál sería el papel del personal directivo según este tramo del cuestionario? *Conocer* lo que ocurre en las aulas³⁰ (6,11).

Finalizando y a modo de síntesis, según ambos cuestionarios la evaluación sería un proceso eminentemente áulico, y por lo tanto, responsabilidad - ¿casi excluyente?- de los maestros. Constituiría además un aspecto parcial relacionado con otros que hacen a la enseñanza en general, pero se distinguiría porque eventualmente podría ser *muy dificultoso*. Los criterios y valoraciones tendrían una relación directa con el modo en que se es alumno, antes que con representaciones sobre las prácticas sociales, relacionadas con contenidos, atendidas en cada caso (por ejemplo generación de textos de calidad).

Evaluación en escuelas de la provincia de Córdoba

Interesa ahora analizar el modo en que ocurrían procesos de evaluación en escuelas de la Provincia de Córdoba, conforme a las respuestas de directivos y docentes, obtenidas en el ONE 2000. Se

²³ Ver 5 del Gráfico I

²⁴ Ver 2 del Gráfico I

²⁵ Ver 7 del Gráfico I

²⁶ Ver 2 y 3 del Gráfico I

²⁷ Ver 8 y 10 del Gráfico I

²⁸ Ver 6 y 11 del Gráfico I

²⁹ Ver 7, 9 y 12 del Gráfico I

³⁰ Ver 6 y 11 del Gráfico I

cuenta con información sobre respuestas de 1094 directivos, de escuelas en las que se imparte EGB 1 y 2; 1612 docentes de Matemáticas y 1600 docentes de Lengua. El 97% de los docentes de Matemáticas declaran enseñar en 6° grado, y el 98% de los de Lengua indica que trabaja en el grado 3°.

Específicamente, se examinará *lo que sucede* en la escuela según la visión de sus directivos y el modo en que ocurre el proceso de evaluación según lo respondido por docentes de Matemáticas y Lengua.

Para estos análisis se han confeccionado gráficos que permiten caracterizar el proceso de evaluación escolar. Esta caracterización es construida como una síntesis que representa a la variedad de respuestas en cada caso. El modo en que se ha operado en cada pregunta es el siguiente:

a- Se considera que los directivos acuerdan con respecto a que ciertas cuestiones suceden en su escuela, si eligen la primera o segunda categoría de la escala³¹. Por lo tanto los porcentajes informados se han construido al sumar los correspondientes a cada una de estas categorías (Gráfico 1).

b- La importancia atribuida por docentes a distintos propósitos de evaluación fue construida sumando los porcentajes correspondientes a las dos primeras categorías³² (Gráfico 2).

c- Con relación a la frecuencia con que los maestros utilizan distintos procedimientos al evaluar, se informa la categoría modal³³ (Gráfico 3).

d- La dificultad percibida por los maestros para realizar actividades de evaluación es caracterizada a partir de los porcentajes de respuesta a la categoría "Poca dificultad", pues en la mayoría de las alternativas constituye la categoría modal (Gráfico 4).

e- La importancia atribuida a criterios de evaluación se anali-

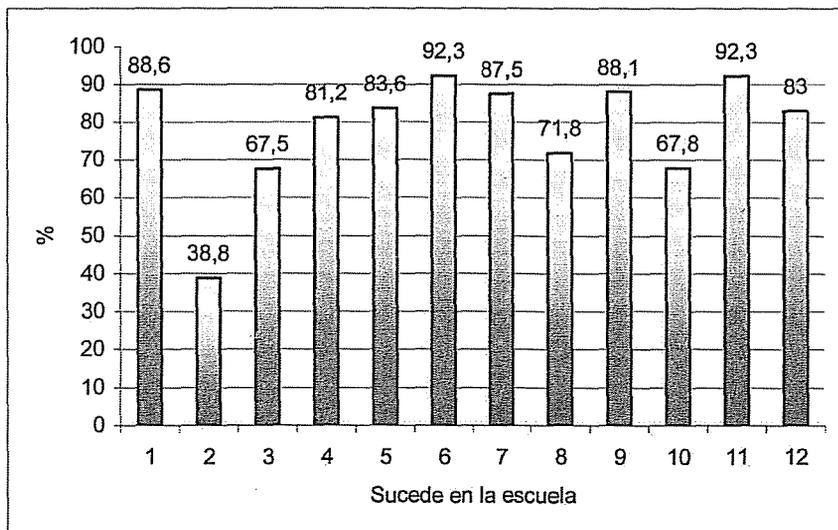
³¹ Totalmente de Acuerdo y 2.

³² Muy importante e Importante.

³³ La de mayor frecuencia observada.

za a partir de la suma de porcentajes de las dos primeras categorías de la escala³⁴ (Gráfico 5).

Gráfico 1: Porcentaje de directivos que Acuerdan con que sucede lo indicado en cada alternativa



(1) La mayoría de los docentes se preocupan por cuánto aprenden sus alumnos

(2) Ha sido establecida la cantidad mínima de evaluaciones escritas para cada bimestre/ trimestre

(3) La mayoría de los docentes conoce diversas técnicas para evaluar a los alumnos

(4) Los docentes saben, en general, lo que se espera de ellos

(5) Los docentes consideran que la evaluación es un componente fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje

(6) La Dirección está interiorizada de la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada año

(7) Los fines y prioridades están claramente establecidos

(8) La mayoría de los docentes hace de la evaluación una práctica constante

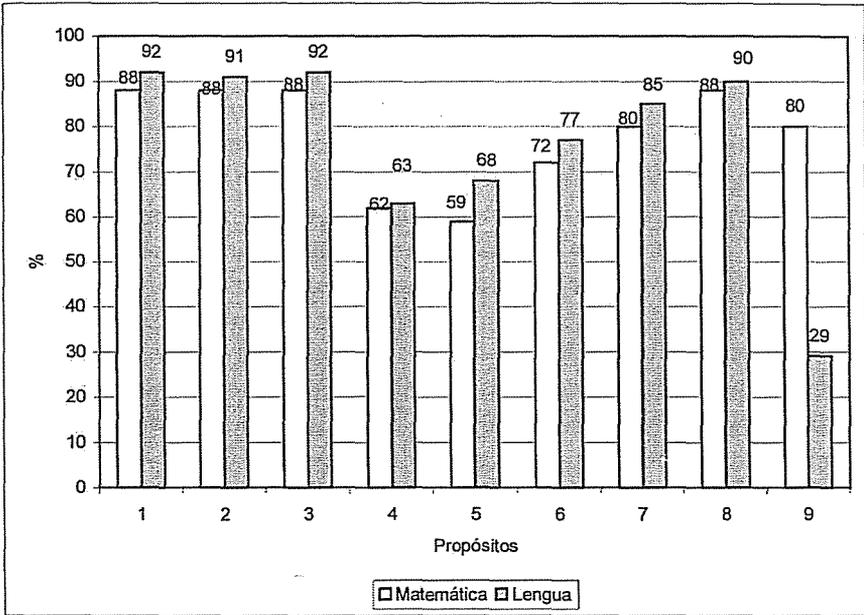
(9) La mayoría de los docentes conoce cuáles son los fines y prioridades de esta escuela

(10) Los docentes dedican tiempo suficiente para conversar con sus alumnos sobre las evaluaciones

(11) La Dirección conversa frecuentemente con los docentes sobre los niveles de aprendizaje

(12) Están definidos los criterios para la planificación escolar

Gráfico 2: Porcentaje de maestros que consideran *importantes* a distintos propósitos.

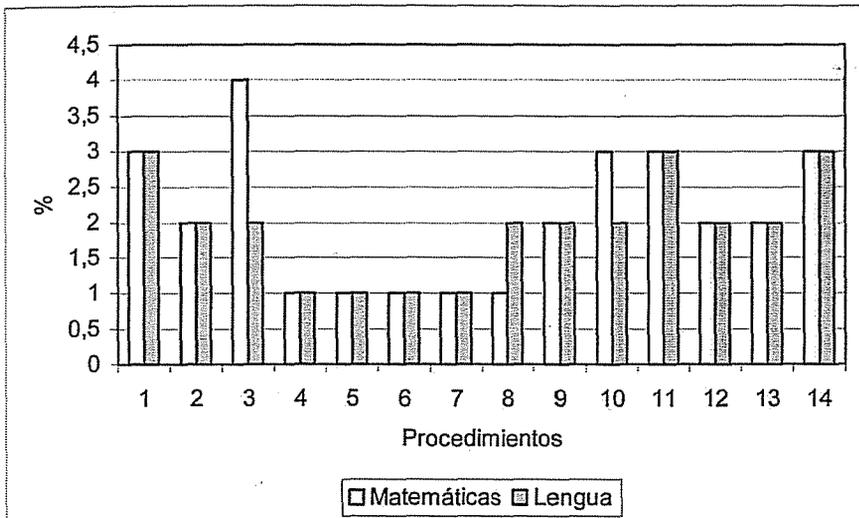


- 1- Efectuar diagnósticos sobre la situación educativa del alumno
- 2- Planificar estrategias que orienten los procesos de enseñanza- aprendizaje
- 3- Asegurar aquellos conocimientos que serán las bases de nuevos aprendizajes
- 4- Calificar a los alumnos
- 5- Promocionar a los alumnos

- 6- Brindar información a los directivos y a los padres
- 7- Informarse sobre valores y actitudes que se consideran deseables
- 8- Planificar estrategias de recuperación de los aprendizajes
- 9- Otros

³⁴ Muy Importante e Importante.

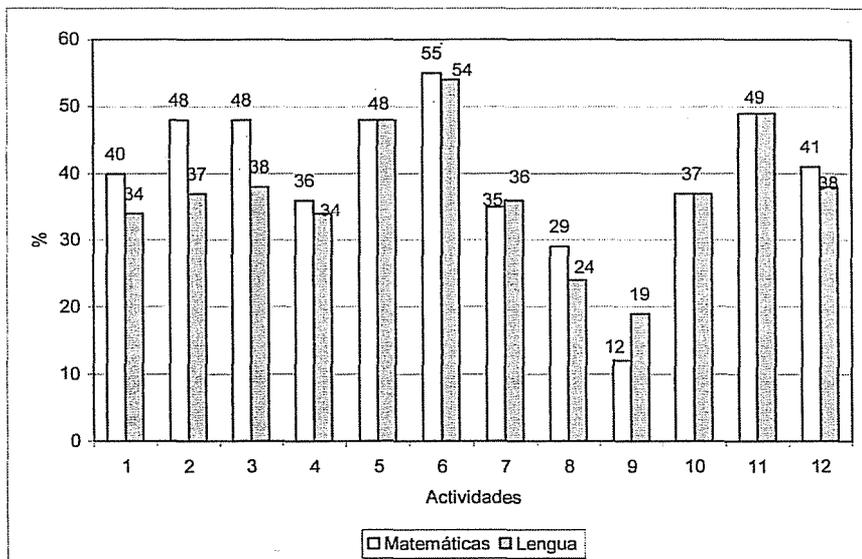
Gráfico 3: Frecuencia de uso de distintos procedimientos al evaluar (Modo)



- 1- Pruebas objetivas de múltiple respuesta
- 2- Pruebas de cuestionario con preguntas abiertas para responder por escrito
- 3- Pruebas de temas a desarrollar por escrito
- 4- Pruebas de resolución de problemas y ejercicios de aplicación
- 5- Interrogación a los alumnos en forma individual
- 6- Observación de la participación espontánea de los alumnos en clase
- 7- Observación y seguimiento del alumno en su proceso de aprendizaje

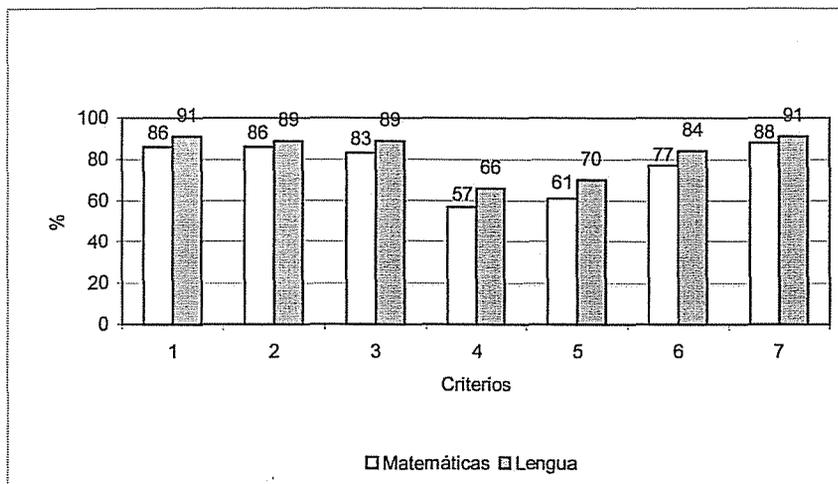
- 8- Tareas domiciliarias que luego UD. corrige
- 9- Realización de trabajos de investigación en equipos
- 10- Realización de trabajos de investigación en forma individual
- 11- Clases especiales
- 12- Lecciones orales
- 13- Empleo de guías de trabajo programadas
- 14- Otros

Gráfico 4: Porcentaje de maestros que indican tener Poca Dificultad para realizar actividades de evaluación



- | | |
|---|---|
| 1- Elaboración de instrumentos | 7- Cantidad de alumnos para evaluar |
| 2- Construcción de la escala de clasificación | 8- Definición de criterios de evaluación con otros docentes |
| 3- Aplicación de la escala de clasificación | 9- Disponibilidad de tiempo para la corrección |
| 4- Corrección | 10- Traducción de la calificación a otras escalas (institucionales, boletín...) |
| 5- Uso de la información para orientar la enseñanza | 11- Priorización de contenidos a evaluar |
| 6- Definición de contenidos a evaluar | 12- Evaluación de contenidos actitudinales |

Gráfico 5: Porcentaje de maestros que consideran Importantes a distintos criterios de evaluación



- 1- La actitud crítica ante los temas tratados en clase
- 2- El desempeño demostrado en el manejo de contenidos
- 3- La participación oral en el aula
- 4- La realización de tareas y trabajos en la casa

- 5- La buena conducta en el aula
- 6- Las actitudes de compañerismo y colaboración con las actividades del curso
- 7- Esfuerzo del alumno por superarse

Según lo que se pudo observar, en nuestras escuelas la evaluación tiene las siguientes características:

- Las respuestas de los directivos muestran aspectos contextuales -institucionales del proceso de evaluación áulica. En este sentido se destaca: a- la casi totalidad de directivos reconoce que sucede lo que está indicado expresamente en las alternativas como de responsabilidad propia³⁵; b- una alta proporción de directivos reconocen en sus docentes actitudes positivas referidas a la evaluación³⁶, y en

³⁵ 6 y 11.

³⁶ 1 y 5.

menor proporción acuerdan con respecto a sus acciones³⁷; asimismo, con relación a alternativas que refieren a conocimientos de los docentes, los directivos acuerdan en menor proporción cuando aluden a los de carácter técnico³⁸ en comparación con los que aluden a aspectos más generales, de inserción en el contexto institucional³⁹; c- con respecto a las programaciones que podrían ocurrir en las escuelas, una proporción comparativamente baja de directivos acuerdan con respecto a la previsión de un aspecto puntual como lo es la cantidad mínima de evaluaciones, mientras que acuerdan en mayor proporción sobre la ocurrencia de planificación de aspectos más generales⁴⁰.

Por otro lado en las aulas:

- Para la mayoría de los docentes los propósitos de evaluación son importantes cuando están orientados a lo que acontece en el *interior* del aula, con relación al proceso de enseñanza⁴¹. Una proporción menor de docentes consideran importantes objetivos orientados hacia el *afuera* del aula. Esto último es reflejado en los porcentajes de acuerdo a la importancia de lo relacionado con comunicación de resultados a la dirección y a los padres, y en los aún más bajos observados para alternativas que refieren a la acreditación del proceso⁴².
- En el proceso: a- se utilizarían con mayor frecuencia procedimientos a los que podemos considerar como *tradicionales*⁴³; b- decidir *qué* evaluar con relación a contenidos o actitudes plantea dificultades a aproximadamente la mitad de los maestros⁴⁴; c- Una proporción que oscila aproximadamente entre un tercio y casi la mitad de los docentes consideran poco dificultosas las actividades relacionadas al *cómo* eva-

³⁷ 8 y 10.

³⁸ 3.

³⁹ 4 y 9.

⁴⁰ 7 y 12.

⁴¹ Ver porcentajes de 1, 2, 3, 7, 8.

⁴² 4 y 5.

⁴³ Alternativas 4, 5, 6, 7, 8.

⁴⁴ Ver 6, 11, 12.

luar (aspectos descriptivos y valorativos) y a la *utilización* de los resultados; d- Cuestiones que dependen de las *condiciones del contexto de trabajo* antes que de decisiones personales, tales como disponibilidad de tiempo, trabajo en equipo con otros docentes y cantidad de alumnos, muestran baja proporción de maestros que las consideran de poca dificultad.

- Con respecto a criterios de evaluación, la mayoría de ellos son considerados importantes por una alta proporción de docentes. Nuevamente, aspectos que pueden ser pensados como dependiendo de cuestiones extra áulicas, las tareas en el hogar y la buena conducta, son los que son considerados como importantes por una menor proporción de maestros.

Debe señalarse que no se observan grandes diferencias en los patrones de respuestas de los docentes de Matemáticas y Lengua, lo que implica también ausencia de diferencias entre ciclos. Constituye una excepción el uso de pruebas escritas de desarrollo, pues son menos frecuentemente empleadas por los maestros de Matemáticas (segundo ciclo).

Discusión

En este trabajo hemos abordado la evaluación de los aprendizajes escolares a partir de las respuestas de docentes y directivos, a sendos cuestionarios generados en el ámbito de la Nación, en el año 2000, teniendo como objetivos lograr esbozar un panorama general sobre lo que ocurría en las escuelas provinciales de EGB 1 y EGB 2, y detectar a partir de ello aspectos potencialmente conflictivos.

A modo de cierre de lo observado destacamos:

- En las representaciones de la evaluación que subyacen a los cuestionarios y en ciertas actitudes que pueden ser percibidas en las respuestas, como por ejemplo la tendencia de los directivos a reconocer que en sus escuelas ocurre lo que explícitamente les alude, en ambos aspectos está ope-

rando una visión un tanto simplista (y aún ingenua) de las prácticas evaluativas de los docentes. Por lo tanto la descripción realizada es considerada como parcial y debería ser completada con nuevos estudios.

- Para una proporción relativamente alta de maestros, que pertenecen al 30% - 35% de las escuelas, las condiciones institucionales parecieran no ser las óptimas, en la medida en que los directivos no les valorizan ni las acciones ni los conocimientos técnicos supuestos como necesarios al evaluar. Si la identidad profesional de los docentes resulta de la interacción entre sus experiencias y los contextos en los cuales trabajan (Van den Berg, 2002) y ella puede ser caracterizada a partir de sus creencias, actitudes, emociones y significados construidos, entonces es posible suponer que contextos institucionales del tipo antes señalado probablemente inciden positivamente en la importancia atribuida al interior del aula, pues es más factible que en ese micro contexto los docentes sean percibidos por los otros con los que interactúan de una manera más favorable, y por lo tanto logren una mejor auto imagen.

Por otro lado, basándonos en los análisis realizados consideramos conflictivos a los aspectos que siguen. En primer lugar, se aprecia que, tanto en la indagación ministerial como en las respuestas de docentes, se opaca el papel de la gestión directiva en los procesos evaluativos, complementado con un énfasis del carácter áulico de los mismos, habiéndose planteado *una* hipótesis respecto a ello. Pero algunas preguntas surgen en este sentido: ¿Cómo es concebida y realizada la gestión pedagógica en las escuelas? ¿Cómo podemos caracterizar a esa suerte de importancia atribuida al “puertas adentro del aula” que están reflejando las respuestas de los maestros? ¿Qué razones justifican que ello ocurra? ¿Cómo afecta todo ello al aprendizaje de los niños?

En segundo lugar, llama la atención que el Ministerio signe a la evaluación como potencialmente muy dificultosa ya que no es el modo que adoptan otras preguntas hechas a los docentes. ¿Qué

concepción sobre evaluación tienen los funcionarios ministeriales que idearon el cuestionario? ¿Qué visión tenían sobre lo que ocurre en las escuelas?

En tercer lugar, los aspectos valorativos de la evaluación son abordados de manera incompleta por el Ministerio en razón del énfasis en normas de excelencia específicamente escolares. Junto a ello, los maestros atribuyen menor importancia a aspectos relacionados más directamente con la función acreditada de la evaluación. La conjunción de ambas cuestiones reclama un estudio más pormenorizado sobre lo que ocurre en nuestras aulas en términos de evaluación de aprendizajes.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Madrid.
- Apel, J. y Rieche (2001): *Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación*. Aique, Buenos Aires.
- van den Berg, R. (2002): "Teachers' Meanings Regarding Educational Practice". *Review of Educational Research*, vol.72 (4) (: 577-625).
- Bertoni, A., M. Poggi y M. Teobaldo (1995): *Evaluación. Nuevo significado de una práctica compleja*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Fabiatti, M. G. (2000): "Pruebas Escritas. Apreciaciones de la situación de evaluación de docentes y alumnos". *Cuadernos de Educación Año I (1) (:259-269)*.
- Hotyat, F. (1965): *Los exámenes. Los medios de evaluación en la enseñanza*. Kapelusz, Buenos Aires.
- La Evaluación: un tema conflictivo*. Entrevistas a E. Litwin, M. Del C. Palou, S. Celman y A. Bertoni. *Novedades Educativas* n° 90, (: 2-9).
- Lauwerys, J. A., D. G. Scanlon (comp.) (1971): *Examen de los exámenes*. Estrada, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. *Propuesta de Tablas de especificaciones*. Operativo Nacional de Evaluación. Censo Nacional 1999-2000.
- Molina García, S. (1997) *Escuela sin fracasos*. Aljibe, Málaga.
- Nelson, C. H. (1971): *Mediciones y Evaluaciones en el aula*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Nevo, D. (2001): *Evaluación Basada en el Centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Mensajero, España.
- Perrenoud, Ph. (1996): *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Paideia-Morata, España.
- Stufflebeam, D. L. y A. J. Shinkfield (1989): *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Piados, España.
- Wayne, A. J. y P. Youngs (2003): Teacher characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research* vol. 73 (1) (: 89-122).