**TÍTULO: Las prácticas de evaluación y su aporte a la formación docente.** **Análisis de los significados que docentes y estudiantes de 2do año de los** **Profesorados de Educación Primaria del ISFD N° 117 y el ISFDyT N° 52** **atribuyen a las prácticas de evaluación.**

**Proyecto n° 2182**

**Convocatoria 2014**



**CONTENIDO**

1 - Resumen: ............................................................................................................. pág 2

2 - Introducción: ........................................................................................................ pág 3

3 - Revisión de antecedentes:.................................................................................... pág 7

4 - Marco teórico:...................................................................................................... pág 12

5 - Metodología:........................................................................................................ pág 16

6 - Análisis e Interpretación de los datos:................................................................. pág 19

6.1 - Normativa institucional sobre evaluación…………………………………………………….. pág 19

6.2 - La evaluación desde el punto de vista de los formadores de docentes………... pág 21

6.3 - La evaluación desde el punto de vista de los futuros docentes…………………..... pág 30

7 - Conclusiones: ...................................................................................................... pág 34

8 - Relato del proceso de investigación:.................................................................... pág 39

9 - Referencias bibliográficas:.................................................................................... pág 42

10 - Anexos:............................................................................................................... pág 47

**1 - RESUMEN**

Esta investigación tiene como objeto de estudio las prácticas evaluativas en las instituciones de formación docente. Concebimos a las mismas como un elemento clave en los horizontes formativos planteados en el Diseño Curricular de la Formación Docente para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Ante la preocupación de docentes y estudiantes, decidimos indagar sobre dichas prácticas y los significados que les atribuyen. Nos centramos en el segundo año del Profesorado de Educación Primaria del ISFDyT N° 52 de San Isidro y del ISFD N° 117 de San Fernando entre los años 2014 y 2016. La reforma del Diseño Curricular es reciente por lo cual no encontramos investigaciones sobre su implementación. Las preguntas que orientaron esta investigación con respecto a las docentes[[1]](#footnote-1) son: ¿cuáles son los sentidos que atribuyen a sus prácticas evaluativas? ¿cuáles son los enfoques y modalidades de evaluación que utilizan? ¿de qué manera consideran que éstos contribuyen a la formación de futuros docentes y a la construcción de los horizontes formativos? Con respecto a las estudiantes nos planteamos: ¿cómo perciben los dispositivos de evaluación propuestos por las docentes? ¿cómo creen que éstos contribuyen con su formación? Adoptamos un enfoque metodológico cualitativo: descriptivo e interpretativo para comprender más profundamente el fenómeno en estudio. El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas grupales a estudiantes de 2° año de ambas instituciones, entrevistas en profundidad a docentes de ese mismo año, observación de clases durante un cuatrimestre y relevamiento de información documental sobre evaluación.

**2 - INTRODUCCIÓN**

Esta investigación tiene como propósito dar cuenta de las prácticas de evaluación y los sentidos que docentes y alumnas del Profesorado de Educación Primaria atribuyen a las mismas en dos instituciones de formación docente de la provincia de Buenos Aires.

Nuestro interés por la evaluación surgió al percibir ciertas tensiones y conflictos vinculados con dichas prácticas y la escasa problematización, análisis y búsqueda de acuerdos colectivos en el marco de la normativa actual.

Al estar las prácticas de evaluación insuficientemente exploradas, corremos el riesgo de naturalizar modos de evaluación poco permeables a la crítica y al desarrollo de estrategias que pongan en cuestión las concepciones, modalidades, instrumentos y criterios de evaluación. Visibilizar la pugna entre distintas teorías (explícitas e implícitas) sobre evaluación, su relación con el diseño curricular y otras normativas (con sus prescripciones y vacancias) y con las prácticas concretas (complejas, contradictorias e inciertas) es lo que nos permite afirmar la relevancia de este estudio y la necesidad de continuar profundizando el análisis de algunos aspectos específicos o indagar sobre otros que no hemos abordado en esta investigación. Además este estudio cobra relevancia a partir de investigaciones ya realizadas (Duhalde y Berón, 2008; Celman y otros, 2015) que ponen de manifiesto el impacto que los modos de evaluar tienen sobre la subjetividad de los estudiantes, sus procesos formativos y su futura práctica docente.

En el Diseño Curricular del Profesorado de Primaria se formulan como propósitos para la formación docente: “(...)*el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente; la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico; y el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura”. En esta dirección, considera que “un docente en formación tiene que habilitarse para poder leer el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales, construir conocimiento en contextos específicos, trabajar colectiva y colaborativamente, profundizar la articulación práctica - teoría - práctica.”* (pág. 20)

Como se puede apreciar, el diseño curricular plantea una formación crítica, reflexiva y transformadora de la práctica docente. Si bien esta concepción ha permeado los discursos y prácticas pedagógicas de las instituciones formadoras, es frecuente escuchar que las prácticas evaluativas no son coherentes con este posicionamiento, sino al contrario, se percibe cómo aún persisten los paradigmas pedagógicos tradicionales en las modalidades de evaluación.

En los Institutos Superiores de Formación Docente elegidos hemos dialogado con las estudiantes sobre la evaluación y hemos escuchado comentarios como*: “una vez que rendimos los parciales nos olvidamos de lo que dimos”, “la evaluación sirve para repetir de memoria lo que nos da el docente”.* Dialogando con profesores, plantean *“los alumnos no estudian, escriben respuestas escuetas sin desarrollo, no saben argumentar ni comprender lo que se les pide”.* En palabras expresadas en el Diseño se da una tensión entre “*la idea dominante de “enseñanza” como transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión. En este sentido, la transmisión es un contacto con una herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido*.” (pág. 16)

A partir de esta situación, nos planteamos como hipótesis inicial que las prácticas evaluativas tienden a reforzar la educación tradicional, entendiendo por ella una determinada relación con el conocimiento, deudora de una concepción universalista y esencialista de la verdad y por ende, de una transmisión como reproducción. En este encuadre, la evaluación persigue corroborar un estado de cosas, dar cuenta de una situación objetiva a través de la medición. Supone una visión instrumental del conocimiento donde el sujeto que aprende es un receptor que acumula información. El objeto suele ser el desempeño individual del estudiante expresado en resultados que se pretenden objetivos y sometiendo dichos resultados a criterios supuestamente homogéneos. Este tipo de evaluación se basa en *“una racionalidad técnica, entendida como un modo de objetivación de todos los fenómenos, sean culturales y sociales, sean materiales o simbólicos, sean físicos o mentales, de su forma de razonar y de explicar”* (Álvarez Méndez, 2001). Sin embargo, también es posible encontrar prácticas evaluativas que promueven otras relaciones con el conocimiento, vinculadas con una racionalidad crítica, que tienden a la democratización de la construcción de conocimiento y a la autonomía en la valoración de los aprendizajes.

Para abordar esta problemática, nos formulamos las siguientes preguntas de investigación:

* Con respecto a las docentes: ¿Cuáles son las concepciones que afirman tener acerca de sus prácticas evaluativas? ¿Cuáles son los criterios e instrumentos de evaluación que utilizan? ¿De qué manera consideran que los mismos contribuyen con la formación de futuros docentes? ¿Cómo consideran que la evaluación contribuye con la construcción de los horizontes formativos propuestos en el diseño curricular?
* Con respecto a las estudiantes: ¿Cómo perciben los instrumentos y criterios de evaluación utilizados por sus docentes? ¿Cómo creen que éstos contribuyen a su formación?

Para ello nos enfocamos en materias de segundo año de la carrera del Profesorado de Primaria del ISFDyT Nº 52 de San Isidro y del ISFD Nº 117 de San Fernando. La elección de la carrera se debe a que ya lleva más de siete años de puesta en marcha el nuevo plan de estudios (Resolución Nº 3160-07), por lo que nos parece importante reflexionar sobre su implementación. Tomamos dos materias del Campo de la Fundamentación: Teorías Sociopolíticas y Educación y Didáctica y Currículum del Nivel Primario y tres materias que integran el Campo de los Saberes a Enseñar: Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Naturales. Decidimos indagar el Campo de la Fundamentación porque, según los dichos de los estudiantes, se trata de disciplinas que se suponen más permeables a enfoques constructivistas. El Campo de los Saberes a Enseñar involucra todas las áreas disciplinarias y dada su tarea de conjugar cuestiones epistemológicas y configuraciones didácticas específicas, nos parece de suma importancia para percibir la incidencia en la formación de las futuras docentes, así como el vínculo entre la teoría y la práctica.

La perspectiva teórica y metodológica que orientó el desarrollo de esta investigación tiene en cuenta los siguientes supuestos:

* *Complejidad*: reconoce a la evaluación inserta en una trama educativa en la que se encuentran presentes determinadas relaciones con el saber. Asimismo en ella se entrecruzan significaciones y valoraciones -individuales y colectivas- y determinaciones institucionales que configuran una particular forma de actuación (con sus contradicciones e imprecisiones muchas veces invisibilizadas). Desde esta perspectiva, la evaluación no puede reducirse a un instrumento o momento final del proceso educativo ni tampoco atribuir la responsabilidad por los resultados exclusivamente al alumnado.
* *Multidimensionalidad*: diferentes dimensiones atraviesan la evaluación: política, económica, ética, administrativa, epistemológica, pedagógica y técnica, entre otras. Históricamente ha prevalecido esta última dimensión y particularmente las pruebas estandarizadas que con criterios supuestamente objetivos definían el éxito o fracaso del aprendizaje logrado por el alumnado. Sin embargo, ignoran que las prácticas evaluativas se desarrollan en relaciones asimétricas, entre docentes y estudiantes, constituyendo un dispositivo de control y un instrumento de poder. Los procedimientos, técnicas y modalidades de la evaluación cobran sentido en una configuración ético-política particular.
* *Criticidad*: pone en evidencia las concepciones sociales, políticas y educativas implícitas en los significados y prácticas de la evaluación que suelen permanecer ocultas. Es necesario visibilizar y deconstruir estos entramados y develar la naturaleza del sentido común como mecanismo ocultador de los mismos.
* *Conflictividad*: refiere a las tensiones y confrontaciones entre dos lógicas que coexisten en las prácticas de evaluación con sentidos y funciones diferentes. En un nivel micro, estas lógicas se orientan o bien a la selección de individuos o bien a la formación de sujetos y en un nivel macro, a la justificación de un orden social desigual o a su transformación.

**3 - REVISIÓN DE ANTECEDENTES**

Si bien el Diseño Curricular de Educación Superior del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires data de 2008 no hemos encontrado investigaciones referidas a las prácticas de evaluación. Sin embargo, podemos afirmar, a través del rastreo realizado, que la problemática de la evaluación se ha complejizado y diversificado en las últimas décadas; a tal punto que dejó de ser una preocupación exclusiva del campo de la investigación y de la práctica pedagógica para transformarse en un problema de orden político internacional (Perassi, 2008).

En los últimos años también hemos presenciado el surgimiento y desarrollo de investigaciones vinculadas con la evaluación y que tienen por objeto de estudio las trayectorias académicas. En el nivel superior asistimos a una proliferación de ellas impulsadas por una creciente atención al problema de rezago y abandono, con el objetivo de favorecer políticas de inclusión. La visibilización y análisis de los heterogéneos y singulares itinerarios del estudiantado tiene efectos profundos en las consideraciones de los planes de estudio y de los desarrollos didáctico-pedagógicos, incluyendo las prácticas de evaluación, que contemplan miradas no estandarizadas de los recorridos y resultados. Algunos de estos estudios buscan además comprender la brecha entre las trayectorias prescritas y los itinerarios reales. (Zandomeni, Canale; 2009).

Existen investigaciones que se han desarrollado en el ámbito universitario, como por ejemplo la de Camilloni, Feeney y Basabe (2009), quienes dan cuenta de las estrategias de evaluación que desarrollan docentes de educación superior y la relación con las tareas de aprendizaje del alumnado. Exploran cómo los formatos de evaluación *“traccionan”* la enseñanza, al incidir en la jerarquización y tratamiento de los contenidos e influyen y orientan las tareas de aprendizaje de las alumnas, mediante factores didácticos, personales y contextuales. Realizan un inventario de las innovaciones en las formas de evaluación que se adoptan para afrontar dificultades tales como mayor cantidad y especificidad de conocimientos en menos tiempo; heterogeneidad del estudiantado y nuevos desafíos de los diseños curriculares. Analizan investigaciones que dan cuenta de propuestas basadas en casos, problemas y situaciones hipotéticas, instancias de acompañamiento y retroalimentación al estudiante (Lipsman, 2004) así como las que diferencian y categorizan modalidades de estudio y aprendizaje adoptadas por las estudiantes. (Marton y Saijö, 1976). Concluyen que *“los alumnos perciben los requerimientos y exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso. De este modo, parece ser la evaluación la que conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el curriculum”.*

Más próxima a nuestro objeto de estudio, una investigación de la Universidad Nacional del Nordeste, analiza las concepciones de profesores en torno a la evaluación pedagógica (Bondar y Corral de Zurita, 2005) centrándose en los esquemas perceptivos y valorativos en una institución de formación docente de Educación Física. Las preguntas que intentan responder son: qué se entiende por evaluación, qué funciones se le atribuyen, qué se evalúa, qué criterios y con cuáles instrumentos, qué se tiene en cuenta a la hora de calificar, cómo caracterizan *“al buen y al mal estudiante”.* Las conclusiones revelan que las concepciones de las docentes *“se inscriben dentro de los denominados modelo tradicional y modelo tecnológico, compartiendo rasgos de ambos”.* La evaluación es vista como un medio para medir el aprendizaje alcanzado por cada estudiante. Las calificaciones y las notas son indicadores aceptables para medir y cuantificar los aprendizajes. La realización de pruebas objetivas previas y finales es una forma eficaz de medir el grado de consecución de los objetivos. Muy pocas profesoras aluden a la idea de continuidad o proceso. La evaluación no tiene carácter participativo: la definición de criterios corresponde al rol docente.

En esta última década hemos podido relevar una producción importante sobre las prácticas de evaluación en los Institutos de Formación Docente promovida por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

En el Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6007, Ciudad de Salta, Provincia de Salta, Rosana Caramella y su equipo (2008) se preguntan *“cuáles son las concepciones que configuran las prácticas docentes”*, concluyendo que se considera a la evaluación como un componente externo al proceso de enseñanza, un requisito institucional. Para la investigación *“es preocupante entender que esto es así, a la par que se formulan respuestas sobre qué significa evaluar o qué función cumple la evaluación en sus prácticas de enseñanza, lo cual implica una fuerte paradoja entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace (...)”.*

En la investigación realizada en el ISFD del Departamento Belén, Catamarca, Natalia Solomonoff y su equipo (2007) pretenden *“destejer”* los sentidos con que los sujetos se aproximan a esta práctica, especialmente en el examen final; partiendo de la idea de que la evaluación está naturalizada dentro de la acción pedagógica. La perspectiva que toman para analizarla es la que concibe a la evaluación como una violencia simbólica que legitima las relaciones de poder. A su vez, sostienen que los criterios de evaluación no explicitados son los que funcionan como parámetros de aprobación o no de un examen. Para dicha investigación, decidieron realizar observaciones y entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes y analizarlos con el método comparativo contrastante. Según sus conclusiones, los exámenes finales funcionan como una herramienta de acreditación donde sólo se pone en juego la responsabilidad del alumnado.

En la Carrera del Profesorado de Lengua del ISFD N°6023 de Salta (Montenegro y equipo, 2008) se propusieron analizar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en los espacios de Práctica. Para ello, tomaron en cuenta los mecanismos, criterios e instrumentos que utiliza el plantel docente para evaluar a las residentes; concluyendo que las docentes tienen dificultades para pensar las evaluaciones desde una concepción de construcción de conocimiento en lugar de una centrada en la acreditación. Tanto en los dichos de docentes como de estudiantes aprecian que las observaciones, como instancia de evaluación, ponen el énfasis en las conductas observables en parámetros y en categorías predefinidas; por lo que el valor instrumental asignado a las planillas-grillas las convierte en guías de observación de carácter más cuantitativo que cualitativo. Estas, si bien permiten un exhaustivo seguimiento de las prácticas (específicamente en práctica III y IV y residencia), no contemplan una mirada integral que aporte a la construcción del conocimiento profesional del futuro docente.

El Instituto Superior de Formación Docente N° 61 de la provincia de Buenos Aires (2009) se planteó como objetivos revisar y analizar las prácticas evaluativas del cuerpo docente, promover espacios de reflexión para la mejora del desempeño profesional y favorecer instancias de enseñanza-aprendizaje que consideren los insumos que aportan las evaluaciones. De la lectura y análisis de las planificaciones anuales de segundo y tercer año del Profesorado en Educación Primaria emergieron los siguientes datos: *“un 60 % de estas planificaciones, presentan una fundamentación teórica donde prevalece la concepción de evaluación formativa y aparecen expresiones como: - ‘Ya que desde la cátedra no solamente interesan los resultados finales de los parciales, sino también interesa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.’ - ‘Las estrategias de evaluación se centrarán en el análisis de los aprendizajes individuales y/o grupales, teniendo en cuenta los resultados tanto del proceso como del puntaje obtenido’”.*

También en este documento se hace mención a otros aspectos, entre los cuales destacamos: *“Un grupo significativo de profesores explicita valorar la participación en clase, la comprensión, análisis, uso pertinente del material bibliográfico. En menor frecuencia se cita la asistencia diaria a clase como referente a tener en cuenta. (...) También un grupo importante, el 45%, cita instancias de autoevaluación oral y/o escrita. En algunas planificaciones se propone realizar una ficha de autoevaluación que dé cuenta de fortalezas y debilidades. Con referencia a otra instancia de evaluación, la devolución de los resultados, un 35% especifica formas tales como entrevistas, debate en grupo de aspectos en común que requieran mayor aclaración y explicación y encuentros personalizados. Con relación a los instrumentos de evaluación, además de especificar los requerimientos que establece la normativa, un 45% señala la realización de trabajos prácticos”.*

Por último mencionaremos una iniciativa impulsada por las cátedras de Evaluación y Psicología Educativa y del Aprendizaje del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos consistente en el desarrollo de actividades de investigación y extensión durante cuatro años con Institutos de Formación Docente para el Nivel Secundario de dicha provincia y el sindicato de docentes AGMER a fin de abordar la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación en la formación docente. En palabras de las autoras: *“se trataba, más bien, de abrir un espacio de formación que, tomando como objeto de estudio las propias prácticas y a ellos mismos como sujetos de su producción en el campo de la evaluación educativa, brindara la oportunidad de observarlas, interrogarlas y confrontarlas teóricamente, para provocar y sostener el surgimiento de propuestas y modos de acción diferentes fundadas en esos recorridos”* (Celman y otras, 2015). Así, además de analizar críticamente las prácticas de evaluación, se lograron gestar acciones innovadoras en los institutos por medio de intervenciones democráticas y colaborativas entre docentes y estudiantes. En este proceso se fueron delimitando tres núcleos temáticos recurrentes, a saber: la intervención de docentes, la participación de estudiantes y la concepción de conocimiento en las propuestas evaluativas. De estos tres núcleos, la participación efectiva del estudiantado constituyó un reto importante para los equipos docentes dado que los involucraba *“en la construcción de experiencias evaluativas para su formación como futuros docentes”* (pág.148), tarea que históricamente fue privativa del rol de profesor.

Como se puede apreciar, estas investigaciones evidencian la coexistencia de diferentes concepciones y prácticas evaluativas, aunque también muestran la persistencia de una fuerte tendencia a reducir la evaluación a la acreditación, adjudicando la responsabilidad por los resultados a los alumnos. Así como investigaciones y experiencias que dan cuenta de la necesidad de algunos grupos de docentes de acompañar la reflexión crítica sobre las prácticas evaluativas con propuestas de acción innovadoras: democráticas y colaborativas teniendo en cuenta las condiciones institucionales que muchas veces operan más como obstáculos que como facilitadores. Por ello profundizaremos el estudio de esta problemática en nuestros institutos en el marco de las orientaciones y prescripciones formuladas en el diseño curricular.

**4 - MARCO TEÓRICO**

Luego de realizar un breve recorrido histórico[[2]](#footnote-2) (Stufflebeam y Shinkfield (1987), Madaus y otros (1991), Cabrera (1986), Salvador (1992), Guba y Lincoln (1989) citados en Escudero Escorza (2003); Barbier (1993 ) y Mottier López(2010) pudimos llegar a la evidencia de la estrecha relación entre el campo pedagógico y los otros campos sociales como el político y el económico y además, mostrar algunos antecedentes acerca de que el examen no es un problema ligado históricamente al campo educativo. Según Díaz Barriga (1994) *“cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) transfiere esta impotencia a una excesiva confianza en ‘elevar la calidad de la educación’, sólo a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen”*(pág.37).

De acuerdo con Barbier (1993) dentro de las relaciones de producción capitalistas, al escindirse el trabajo de los medios de producción, surge la necesidad de establecer mecanismos de reconocimiento social del valor del factor trabajo lo que remite a fenómenos de clasificación profesional y jerarquía de empleos y, por consiguiente, a la evaluación. También, la actividad de evaluación surgió y se desarrolló por el auge de las corrientes filosóficas positivistas y empiristas y la influencia de las teorías evolucionistas. Hasta muy avanzado el siglo XX, la medición se transformó en el eje principal a tal punto que medición y evaluación se volvieron términos intercambiables (Escudero Escorza, 2003).

A mediados de la década del setenta, frente al reduccionismo de estos planteos y al desarrollo de nuevas concepciones teóricas, comienzan a aparecer propuestas alternativas de evaluación que ponen el énfasis en la evaluación como un proceso sociopolítico y no exclusivamente técnico, colaborativo, continuo, multidimensional, de resultados impredecibles y creador de realidades. Entre ellos destacan las propuestas anglosajonas de Stake (1975 y 1976), Guba y Lincoln (1982), Mac-Donald (1976), Parlett y Hamilton (1977) y Eisner (1985); citados en Escudero Escorza (2003). También encontramos importantes contribuciones de trabajos en lengua francesa (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979; Bain, 1988; Allal y Mottier López, 2005; Perrenoud,1991; citados en Mottier López, 2010).

Es por ello que para abordar nuestro objeto de estudio: las prácticas evaluativas y los significados que docentes y alumnas atribuyen a las mismas, nos apoyamos constantemente en dos perspectivas de análisis: una sociopolítica y otra pedagógico-didáctica.

En este sentido, Michel Foucault (2011) describe en sus estudios de los mecanismos disciplinarios de las sociedades industriales, una red micropolítica de prácticas y discursos que actuaron sobre los cuerpos humanos de Occidente entre los siglos XVIII y XX. Sus estudios muestran cómo el poder produce ciertas formas de ser -subjetividades- y evita el surgimiento de otras modalidades. Una de esas máquinas productoras de una determinada subjetividad hegemónica será la escuela. Según Foucault en esa época se construyeron cuerpos dóciles y útiles, organismos capacitados para funcionar de la manera más eficaz al capitalismo industrial. Bajo ese contexto, la evaluación, entendida exclusivamente como examen es una herramienta más de disciplinamiento para ciertas habilidades y aptitudes y produce determinadas incapacidades y carencias.

Cristina Corea (2003) amplía la relación entre dispositivo examen, prácticas evaluativas y subjetividad en su dimensión sociopolítica: “(...) *¿Qué se examina en el examen?* [se examina] *Si el alumno recibió de manera clara o distinta los conceptos transmitidos por el maestro. La larga crítica de los poderes instituidos mostró en detalle de qué modo los géneros discursivos, los requisitos de método y los requisitos institucionales de la bibliografía, de fuentes, de autores, supieron funcionar como mecanismos de control* (...)”. (pág. 42)

Bourdieu y Passeron, como exponentes de las teorías reproductivistas, plantean que la escuela es uno de los lugares donde se reproducen las estructuras sociales y el examen es el dispositivo por excelencia para llevar a cabo dicha función. *“No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman, porque conduce a los que se eliminan a asimilarse con los que fracasan, mientras permite a los que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un «don» que les habría hecho preferibles a los demás en cualquier caso.”* (Bourdieu y Passeron, 1964, pág. 218).

Perrenoud (2008), quien desarrolla una sociología de la evaluación, sostiene que ésta cumple dos funciones contrapuestas. Una de ellas consiste en seleccionar de acuerdo a criterios de excelencia socialmente construidos con la intención de establecer jerarquías entre el estudiantado. La otra, apunta a regular los aprendizajes, es decir, a realizar estimaciones acerca del camino ya recorrido y el que aún le falta recorrer al sujeto inmerso en un proceso de aprendizaje. Mientras que la primer función nos remite al enfoque de la evaluación sumativa, centrada en la acreditación, esta última, nos conduce al de la evaluación formativa y a una pedagogía que valore la diversidad. Ambas funciones, por lo general, entran en contradicción porque son de naturaleza diferente y responden a lógicas distintas. Sin embargo, tradicionalmente, en la cultura escolar prevalece la función de selección dado que, en definitiva, todo concluye en una nota de acuerdo con criterios de éxito o fracaso escolar, situación que algunas docentes aceptan y otras padecen. Sólo, una minoría busca la manera de no clausurar los procesos formativos por condicionamientos basados en la lógica de la selección.

En este orden de ideas y teniendo en cuenta a especialistas más vinculadas con el campo pedagógico-didáctico, ampliamos algunas de las conceptualizaciones y problemáticas planteadas, hasta ahora, sobre la evaluación. Litwin (1998) menciona que la evaluación siempre estuvo vinculada a procesos de medición de los aprendizajes, la acreditación y la certificación, en lugar de relacionada con la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con la dificultad para adquirirlos o comprenderlos. Considerar que es posible medir los aprendizajes *“dentro de un curso escolar a través de la creación de situaciones formalizadas en las que la medición pueda ser realizada”*; es contradictorio con *“reconocer que los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación para que los temas o problemas enseñados puedan ser relacionados con otros o transferidos a situaciones nuevas que, probablemente, tengan lugar cuando el alumno se encuentre fuera de la clase donde se dio esa situación de enseñanza”*.

Celman (1998) defiende la hipótesis según la cual es posible transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento. La evaluación *“se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados -previstos y no previstos -, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones”*. Álvarez Méndez (2001) refuerza esta idea al entender la evaluación *“como aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. En este sentido es necesario aprender de y con la evaluación. La evaluación debe estar al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir”*. El autor concibe la evaluación formativa enmarcada en un paradigma de racionalidad práctica que implica revisar los supuestos que porta la evaluación. Remitir los conceptos a sus contextos sociohistóricos de emergencia permite visibilizar sus entramados ideológicos. No debería sostenerse una práctica evaluativa ni analizarse sus características sin enmarcarla en su contexto socio-cultural. Pero esta revisión crítica no es exclusiva del rol docente. Los fundamentos, decisiones y criterios valorativos deberían ser construidos entre los sujetos implicados en dicha práctica. Entablar un diálogo democrático entre estudiantes y docentes es parte integral de la práctica evaluativa como formadora y constituye en sí misma la construcción del aprendizaje.

En este sentido, las consideraciones realizadas acerca de la evaluación nos remiten al diseño curricular. El mismo expresa:

*“El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora* *de la educación, que se articule con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas”*. (Diseño Curricular Para La Educación Superior, 2007, pág. 18).

Intervenir en las prácticas evaluativas en los Institutos de Formación Docente es una necesidad para producir transformaciones en la educación tendientes a dar un lugar protagónico a los sujetos que enseñan y aprenden, procurando que los contenidos sean apropiados de manera significativa y no tan solo reproducidos mecánicamente.

**5 - METODOLOGÍA**

Para esta investigación se adoptó un enfoque descriptivo e interpretativo con una metodología cualitativa que permitiera una comprensión más compleja del fenómeno en estudio; agregar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas (Achilli, E, 2005; Guber, R, 2004). El enfoque interpretativo propone comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes en la situación - perspectiva del actor- y además, ir más allá de lo observable para explorar las decisiones, sentimientos, creencias y pensamientos de los actores (Maxwell, 1992). El punto de vista del actor implica asumir que *“dentro”* de la estructura social y de significado existe una diversidad de actores que pueden tener representaciones y prácticas similares, pero también saberes diferenciales, conflictivos y hasta antagónicos (Menéndez, E, 2002). *“Desde el enfoque etnográfico, esa es la clave: no la explicación causal, sino posicionarnos desde la mirada de los diferentes sujetos culturales”* (Bravin y Pievi, 2009), integrando las visiones críticas de los propios actores sobre sus prácticas en un proceso dialéctico (Martínez Bonafé, 1990). La interpretación privilegia las explicaciones dadas en términos de finalidades, de intenciones, de motivos o de razones (Imbernon Muñoz, 2002).

Consideramos que esta metodología resultó la más adecuada para el logro de los objetivos de nuestra investigación.

**Objetivos Generales**

* Describir y analizar las prácticas evaluativas llevadas a cabo en dos materias del Campo de la Fundamentación y tres del Campo de los Saberes a Enseñar de segundo año del Profesorado de Educación Primaria, en el ISFDyT N° 52 y el ISFD N° 117 durante el año 2015.
* Interpretar, desde una perspectiva sociopolítica y pedagógica, los significados que docentes y alumnos atribuyen a las prácticas de evaluación en el marco del actual diseño curricular.
* Contribuir con la discusión y el análisis a nivel institucional sobre las prácticas de evaluación vigentes con la intención de tender a su mejoramiento.

**Objetivos Específicos**

* Indagar las concepciones y significados que las docentes atribuyen a sus prácticas evaluativas.
* Identificar los criterios e instrumentos de evaluación que las docentes ponen en práctica.
* Establecer los modos en que las docentes consideran que contribuyen con los horizontes formativos propuestos en el diseño curricular desde las prácticas evaluativas.
* Reconocer los significados y valoraciones que las estudiantes otorgan a las prácticas evaluativas.
* Identificar las maneras en que las estudiantes consideran que las prácticas evaluativas vigentes contribuyen con su formación.

En cuanto a las estrategias de recolección, se realizaron observaciones y entrevistas en profundidad a docentes y entrevistas grupales a estudiantes de las instituciones seleccionadas. Para ello nos enfocamos en materias de segundo año de la carrera del Profesorado de Primaria del ISFDyT N° 52 de San Isidro y del ISFD N° 117 de San Fernando tomando como unidades de análisis dos materias del Campo de la Fundamentación: Teorías Sociopolíticas y Educación y Didáctica y Currículum del Nivel Primario (ISFD N° 117) y tres materias del Campo de los Saberes a Enseñar, Didáctica de las Ciencias Naturales I (ISFDyT N° 52), Didáctica de las Ciencias Sociales I (ISFDyT N° 52) y Didáctica de las Matemáticas I (ISFD N°117). La selección del grupo de docentes entrevistado se realizó en base a dos criterios: por un lado, que hubiese profesoras de los dos institutos involucradas en la investigación y , por otro, que formaran parte del Campo de la Fundamentación y los Saberes a Enseñar. A partir de estos parámetros se incorporaron a la investigación aquellas docentes que aceptaron participar.

Además, se recopilaron instrumentos de evaluación (consignas escritas de exámenes parciales) y documentos relevantes tales como los Regímenes Académicos Marco (Res. N° 1434/04 [anterior] y Res. N° 4043/09 [actual]) y los Regímenes Académicos Institucionales de cada uno de los ISFD.

Con respecto a las observaciones, las mismas se desarrollaron durante el segundo cuatrimestre del 2015 y tuvieron por objeto la clase, intentando desentrañar cómo se desarrollaban las prácticas de evaluación y su relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en situaciones reales. También se seleccionaron momentos en los que se estuvieran desarrollando evaluaciones presenciales.

Para analizar los datos obtenidos utilizamos como herramienta la descripción densa (Geertz, 1983) y el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967, Lincoln y Guba, 1985). Ambas estrategias nos permitieron construir categorías de análisis y leer comparativamente la significación que docentes y estudiantes otorgan a las prácticas evaluativas. El análisis de las entrevistas nos permitió interpretar cómo son vivenciadas las prácticas de evaluación y qué discurso se construye en torno a los aportes que hacen a la formación docente. A través del método de comparación constante se fueron categorizando núcleos de sentido e identificando sus posibles relaciones, integrando los núcleos temáticos surgidos de los relatos y los supuestos teóricos con los resultados obtenidos por el equipo de investigación que actuaron como marco interpretativo de la misma (Kornblit, 2007). A lo largo de la investigación los datos empíricos se fueron poniendo en diálogo con el marco teórico.

Por último, dado que concebimos la investigación como una construcción de conocimientos al servicio del mejoramiento de las prácticas, se sistematizaron las conclusiones que se serán comunicadas oportunamente a las comunidades educativas involucradas con el objetivo de poner en debate la temática.

**6 - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

Centraremos el análisis e interpretación de los datos en tres dimensiones: la institución, las docentes y las alumnas. Debido a la limitación en cuanto a la extensión permitida para este informe, nos vimos en la necesidad de excluir la descripción de las instituciones (historia, organización, modalidades de trabajo, etc.) y circunscribir el desarrollo de este punto a un análisis sintético de la normativa que regula el funcionamiento institucional.

Respecto a la segunda y tercera dimensión, nos interesa mostrar los puntos de vista acerca de las prácticas de evaluación de docentes y estudiantes. Resultó una tarea compleja encontrar categorías de análisis que abarcaran el decir y hacer de las docentes sin perder la riqueza de las particularidades; no así en el caso de las alumnas. Probablemente se deba a que en este último colectivo encontramos más afinidades en el tratamiento de la problemática de la evaluación.

**6.1 - Normativa institucional sobre evaluación**

Los Institutos de Formación Docente N°52 “Maestro Francisco Isauro Arancibia” de San Isidro y N° 117 “Gral José G. Artigas” de San Fernando son instituciones de Educación Superior gestionadas por el Estado de la Provincia de Buenos Aires a través de la Dirección de Educación Superior (DES) dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Se encuentran ubicadas en la región VI conformando la red de Institutos de la zona norte del gran Buenos Aires[[3]](#footnote-3).

Tomando a Ulloa (1969) y su concepción de articulaciones saludables[[4]](#footnote-4) podemos ver cierta *“vacancia institucional”* en relación con las prácticas evaluativas. Al no existir mecanismos institucionales que permitan abordar y hacer una construcción colectiva acerca de qué, cómo y para qué evaluar, predominan formas individuales de resolución. Cada docente de acuerdo con sus concepciones, saberes y experiencias trata de resolver de la mejor manera posible estas cuestiones disponiendo de un gran margen de autonomía para decidir (Perrenoud, 2008).

En cuanto a los marcos regulatorios provinciales, en el año 2009 se sanciona la Resolución N° 4043 que aprueba el nuevo Régimen Académico Marco (RAM) que establece que los Institutos de Formación Docente deberán implementar mecanismos de consulta y participación para elaborar su Régimen Académico Institucional (RAI) e incorpora en su estructura tres componentes: A) Ingreso; B) Trayectoria Formativa y C) Permanencia y Promoción.

Con respecto al último componente, las diferencias más notorias al comparar con la normativa anterior (Res. N° 1434/04) consisten en el porcentaje de asistencia requerido para la cursada (del 80% se baja al 60%), exceptuando Campo de la Práctica que conserva el 80%, el porcentaje de materias promocionales que se incrementa en un 5% (del 25% pasa al 30%) y el sistema de acreditación que permite cursar las materias con el único requisito de haber aprobado -con anterioridad- la cursada de las materias correlativas (Comunicado N° 32/09). En el nuevo marco normativo sobre evaluación se plantean cambios tendientes a reducir algunas dificultades que puede llegar a tener el estudiantado, como por ejemplo, cumplir con la asistencia a clase o rendir los exámenes finales dentro de los plazos establecidos brindando mayores posibilidades de transitar la carrera al flexibilizar algunos requisitos; fundamentalmente, teniendo en cuenta que en su mayoría las estudiantes son adultas con obligaciones laborales y/o familiares, además de las derivadas del nivel superior.

En cuanto a la concepción de evaluación se observa, tanto en la normativa general como en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, cierto vacío que podría dar lugar a la continuidad de concepciones y prácticas tradicionales orientadas al control y a la selección. El RAM sólo se limita a establecer una serie de aspectos que deberán contemplar los Institutos de Formación Docente en la elaboración del Plan Institucional de Evaluación de los Aprendizajes, destacándose entre ellos:

● La periodicidad de las evaluaciones de proceso y las instancias de recuperación.

● Los modos de difusión de los criterios de evaluación.

● Las estrategias e instrumentos de evaluación.

● La definición de instancias y estrategias de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación.

● Las estrategias de devolución de resultados y sugerencias para la superación de dificultades.

En cuanto al diseño curricular actual, si bien realiza una apuesta importante por prácticas formativas transformadoras, no incluye el desarrollo explícito de un posicionamiento acerca de las funciones, concepciones, estrategias y criterios de evaluación que serían acordes con dichas prácticas, corriéndose el riesgo de agudizar la disociación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación; favoreciendo la reproducción de prácticas tradicionales de evaluación. Como señala Camilloni (1998), si los sistemas de calificación y promoción no acompañan las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, sólo sirven de obstáculos a esas transformaciones.

Estas ausencias e inconsistencias en conjunción con las culturas institucionales propias de los ISFD, producen tensiones y conflictos ideológicos, éticos, didácticos y hasta de índole personal en las prácticas de evaluación.

**6.2 - La evaluación desde el punto de vista de las docentes formadoras**

Las docentes entrevistadas constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a trayectorias formativas y laborales. Sin embargo todas tienen más de 5 años de antigüedad en el dictado de la materia por la cual se las convocó a participar en esta investigación. Asimismo, algunas ejercieron en el nivel primario y/o secundario.

Si bien no es nuestro propósito indagar acerca de la identidad del trabajo de las formadoras de docentes, reconocemos la importancia que la misma tiene al momento de desarrollar sus prácticas pedagógicas y, más específicamente, sus prácticas de evaluación. De acuerdo con el diseño curricular del profesorado de primaria, la identidad del trabajo de las docentes formadoras se construye sobre la base de la trayectoria formativa y laboral, las atribuciones y significados otorgados a su labor a partir de las normativas del Estado y las relaciones construidas en los espacios de trabajo.

Teniendo esto en cuenta pudimos reconocer algunas hipótesis subyacentes a las propuestas de enseñanza y de evaluación. Estas, entendidas como la condensación de conjeturas y sentidos acerca de la formación de los sujetos y sus posibles orientaciones, guían -explícita o implícitamente- las actividades de alumnas y docentes. Hemos podido observar que las mismas se configuran a partir de ciertas tensiones que percibimos en el discurrir de las docentes, en forma individual o colectiva, en un contexto institucional y momento histórico determinado. Su consideración permite hacer más comprensibles las prácticas de evaluación, desde la perspectiva teórica y metodológica asumida en esta investigación.

**-Tensión entre la enseñanza de los contenidos disciplinares y la enseñanza de las didácticas específicas:** Se manifiesta una tensión entre enseñar contenidos del campo disciplinar específico (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.) o enseñar la didáctica del mismo debido al escaso dominio de los contenidos que tienen las alumnas. Al respecto señala una de las docentes entrevistadas: *“Se supone que cuando das didáctica lo tenés que construir en paralelo a los contenidos. Lo que pasa es que muchas veces se terminan desdibujando los contenidos con la didáctica. … te das cuenta muchas veces que no saben los contenidos en el momento que arman la planificación. … no podés planificar algo que no sabés ...y el obstáculo termina siendo que no saben el tema”.*

Las docentes coinciden en que los conocimientos previos que tiene el estudiantado en disciplinas tales como, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales son insuficientes, produciendo una fuerte tensión entre la enseñanza de los contenidos disciplinares y la enseñanza de las didácticas específicas en función de los tiempos instituidos. Sin embargo, sus propuestas de enseñanza se construyen sobre hipótesis diferentes. En algunos casos, se plantea como un requisito indispensable el dominio de los contenidos propios del área antes de la construcción de estrategias de intervención didáctica mientras que en otros, se plantea una construcción conjunta sobre la base del diseño curricular del nivel para el que se están formando.

Entonces nos preguntamos ¿qué enseñar? y ¿qué evaluar? ¿Qué supuestos subyacen en la separación de los contenidos del campo disciplinar de las didácticas específicas?

**-Tensión entre las prescripciones del diseño curricular, las prácticas escolares actuales y las biografías de las estudiantes:** Esta tensión se encuentra presente en varias de las materias que integran el Campo de la Fundamentación, el Campo de los Saberes a Enseñar y el Campo de la Práctica Docente.

El diseño curricular del profesorado de Educación Primaria define como propósito para el Campo de la Fundamentación “establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana” y plantea la necesidad de *“una formación que priorice la deconstrucción de los entramados que enmascaran la realidad, develando los mecanismos de poder y la génesis del sentido común ocultador de la misma”* (pág.30).

Las dos materias observadas del Campo de la Fundamentación intentan superar esta tensión. Por un lado, Teorías Sociopolíticas y Educación (TSyE) trabaja sobre las biografías escolares de las estudiantes, mientras que Didáctica y Currículum lo relaciona con las observaciones del Campo de la Práctica.

La profesora de TSyE dice: *“… a mi me interesa que se pregunten por qué quieren ser docentes, qué quieren generar en la escuela … que puedan trabajar textos que les sirvan para construir una posición político-pedagógica cuestionadora del sentido común...”*. A partir de la entrevista vemos cómo la docente intenta poner en juego el sentido común que atraviesa la biografía de cada sujeto y organiza las formas de ver, pensar y sentir sin mayores cuestionamientos, promoviendo la reproducción y legitimación de ciertas prácticas sociales. Asimismo, expone su intención de promover la construcción de una mirada crítica que tome distancia de la realidad para comprender las lógicas y mecanismos que subyacen a dichas prácticas.

La profesora de Didáctica y Currículum comenta que el aporte fundamental que la misma hace a la formación docente es analizar la relación entre lo que propone el Diseño Curricular de la Educación Primaria y las prácticas escolares concretas según la mirada de las estudiantes. En palabras de la docente: *“La vinculación con la práctica para mí es fundamental, que ellas puedan ver ... que tiene que haber una articulación permanente entre teoría y práctica ... que ninguna de las dos vive por separado… ellas tienen un registro del aula … sin tener muchas herramientas … y se insertan en una institución que ya está funcionando, por eso es tan valioso que entren de la mano de un profesor de práctica que las ayude a desnaturalizar eso que pasa”*.

En ambos relatos, esta tensión deja entrever la complejidad de los procesos que se ponen en juego entre el currículum prescripto (con su propia lógica de producción), las prácticas escolares (muchas veces contradictorias con él) y la mirada de las estudiantes (quienes a lo largo de sus biografías han internalizado un imaginario y una serie de prácticas aparentemente incuestionables).

Entonces nos preguntamos ¿cómo afrontar desde las prácticas evaluativas estas múltiples complejidades y orientar los procesos formativos con sentido crítico y transformador?

Por último, podemos vincular las hipótesis de trabajo del grupo de docentes entrevistado con la idea de horizontes formativos del diseño curricular. El mismo alude a “*esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible)*”(pág . 15). Mientras que para algunas docentes el sujeto real opera como obstáculo o límite para la enseñanza debido a su insuficiente formación previa; para otras aparece como una oportunidad para la formación.

**Sentidos, instrumentos y criterios de evaluación**

Respondiendo a nuestras preguntas de investigación y en sintonía con las hipótesis de trabajo analizadas en el punto anterior, se pueden reconocer diferentes sentidos asignados a la evaluación y diferentes instrumentos, así como diversidad de criterios (explícitos e implícitos).

* **Entre el control y la regulación de los aprendizajes**

Podemos ubicar dos funciones antagónicas para las cuales se desarrollan -con una gran variedad de matices- las prácticas de evaluación. Por un lado, encontramos aquélla cuyo propósito principal se centra en el control de los aprendizajes y se traduce en instrumentos y criterios de evaluación en los que prevalece la expresión del dominio de contenidos conceptuales. Su manifestación más clara es la reproducción de lo que dicen los textos y/o las docentes. En este caso, la evaluación es concebida como una instancia al servicio de la acreditación. Al respecto, una de las docentes entrevistadas señala: *“para mí … la evaluación tiene que ser un reflejo**de lo que se trabajó“.* Es así que uno de los criterios de evaluación que utiliza consiste en “*aprender lo que dice la bibliografía (¿cuál es el objeto de estudio? ¿cómo cambió con el tiempo?)”.* En la entrevista, cuando se le pregunta acerca de cómo se comunican los criterios, menciona que las alumnas *“saben cómo es el parcial, que hay una parte teórica y otra práctica”*. Tal como nos aclaró, la primera estaría ligada al desarrollo y a la argumentación y la segunda a la aplicación de los contenidos de la escuela primaria[[5]](#footnote-5).

Otro docente utiliza como estrategia un modelo de examen antes de tomar el primer parcial que consiste básicamente en dar cuenta de la bibliografía que, por lo general, se lee y comenta en clase[[6]](#footnote-6). El objetivo del modelo es que las alumnas conozcan cuál va a ser el enfoque del examen *“...si vamos a jugar un juego que estén claras las reglas... “(Esto) da seguridad porque se hacen una idea de qué espera el otro de mí … Siempre lo digo el primer día, no voy a tomar nada que no di, ahora lo que di, se lo voy a tomar todo.”* Por otra parte, propone como instrumento de evaluación para el segundo cuatrimestre el diseño de un plan de clase con un sentido más formativo. En sus palabras: *“La evaluación tiene que servir para aprender, esto del plan de clases que va y viene es para aprender ...”.* Con respecto a los criterios que tiene en cuenta señala: “*Primero, el proceso de construcción … si yo vengo acá ( a la clase) y veo que nadie preguntó nada … ahí tengo un dato … ese es el principal. Después voy viendo otras cosas … cómo redactan, la ortografía, la lectura crítica … si pueden ir construyendo un marco teórico a partir de la bibliografía o se quedan en la opinión ...muchas veces responden desde la opinión y no desde el autor ... “.*

Otras docentes valoran a la evaluación como fuente de información. Esta permite darse una idea de la situación en la que se encuentran las estudiantes; y en algunos casos, reajustar las estrategias de enseñanza. Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017) se aproximan a dos de las funciones señaladas por las autoras, a saber: *diagnosticar-predecir* y *registrar-verificar*. La primera refiere a la información proveniente de las producciones de las estudiantes y de los procedimientos utilizados con la intención de ajustar las propuestas de enseñanza. La segunda refiere al desempeño del estudiantado en relación con los objetivos planteados a fin de avanzar en las actividades de aprendizaje. Una profesora de una Didáctica específica comenta *“las veo (a las alumnas) en clase, pasando por sus bancos o en el pizarrón y tengo una idea de cómo están”.*  “*También les doy trabajos prácticos que llevan una nota conceptual, trabajan en grupos para resolverlos … y la evaluación escrita es fundamental para que resuelvan los problemas individualmente”*. En cuanto a los criterios de evaluación, señala que están escritos en el programa de la materia. En el mismo encontramos: participación en clase, argumentación de las producciones y puntualidad en la lectura de los textos. Además, especifica que *“al finalizar cada cuatrimestre, los alumnos rendirán un parcial teórico-práctico en donde podrán consultar la bibliografía obligatoria”.*

La profesora de Didáctica y Curriculum señala que el esquema que tiene a principio de año se redefine teniendo en cuenta lo que pasa con las estudiantes tanto en el trabajo individual como grupal. A partir del mes de junio comienzan con la elaboración de planes de clase y posteriormente secuencias didácticas. Trabajan en grupos por áreas y después se corrigen entre ellas. Con respecto a los criterios señala que se construyen con las alumnas y se registran por escrito en una planilla de autoevaluación (ver anexo). En la misma agrupan los criterios en cuatro ítems: a) con respecto a los modelos teóricos; b) con respecto a la planificación; c) aspectos generales de la cursada y d) desarrollo de las clases. A modo de ejemplo mencionamos algunos criterios correspondientes al item b): construcción de un plan de clase, coherencia entre actividades y el enfoque propuesto, relación entre los contenidos y los indicadores de avance, manejo y dominio del diseño curricular, etc. Con respecto al item d) se plantean -a través de preguntas- criterios para evaluar la enseñanza, como por ejemplo: *“¿Qué opinión en general te has formado del desarrollo de las clases a lo largo de la cursada?, ¿Qué aspectos que resulten ser responsabilidad de la cátedra valorás como muy positivos para tu aprendizaje?, ¿Qué obstáculos encontraste para seguir el ritmo de la cursada?”*, entre otros.

Pudimos identificar otra docente que utiliza como instrumentos producciones individuales y grupales para regular los aprendizajes.Aquí no se trata de reproducir conceptos o teorías sino de poder utilizarlos y resignificarlos en situaciones concretas. En TSyE, la profesora propone un primer parcial domiciliario, las alumnas tienen 15 días y una clase de consulta antes de entregar la producción escrita. La docente elabora un cuadro socioeconómico que concentra información de las propias alumnas (trayectoria escolar, situación económica, vivienda, situación familiar, etc.). La consigna consiste en la formulación de preguntas por parte de las alumnas y su argumentación utilizando los datos del cuadro y el marco teórico trabajado. Según la docente, esto suele generar malestar en las estudiantes dado que rompe con las prácticas tradicionales de evaluación. *“Hubo un año que estuvimos tres clases trabajando el parcial dado que todas tenían que rehacerlo.”* Los criterios de evaluación son la argumentación, la utilización de los conceptos trabajados en clase y una escritura inteligible.

La variedad de sentidos, instrumentos y criterios de evaluación relevados es amplia. Tratar de encasillarlos en una de las dos funciones planteadas al inicio de este apartado -como control o regulación de los aprendizajes- sería una tarea difícil y poco deseable debido a que ambas están presentes en las prácticas de evaluación. Sin embargo, su relación es muy compleja y conflictiva y, con frecuencia, se impone la exigencia institucional de la acreditación pero queda dentro del margen de autonomía de las docentes decidir qué lugar le otorga a la misma dentro de su propuesta de evaluación. Con respecto a los instrumentos y criterios de evaluación, encontramos que algunos de ellos pueden identificarse con la lógica de control, como por ejemplo, plantear un parcial para obtener información sobre el nivel de asimilación de conceptos e ideas alcanzado con el propósito de calificar. Otros pueden enmarcarse dentro de la lógica de regulación de los aprendizajes, en este caso se trata de instrumentos y criterios que promueven la producción por parte de las estudiantes. Por último, algunos instrumentos (como por ejemplo, diseñar un plan de clase) o criterios (como por ejemplo, participar en clase) pueden desempeñar cualquiera de las dos funciones, dependiendo de las orientaciones y propósitos que persiga la docente. Es así como diseñar un plan de clase puede servir tanto para controlar lo aprendido y definir la acreditación como para ayudar en el proceso de construcción y comprender, lo que de otra forma sin el acompañamiento del docente, quedaría oculto o fuera del alcance del estudiante (Eisner, 1985; citado en Anijovich y Cappelletti, op. cit.). En síntesis, la orientación y el posicionamiento que asuma la docente de acuerdo a su concepción de enseñanza, aprendizaje, evaluación y, en general , de formación, condicionan sus modos de pensar y hacer. En este sentido, hemos podido dar cuenta de estrategias más vinculadas con el control y la acreditación y otras, con la regulación de los aprendizajes. Coincidimos con Anijovich y Cappelletti (op.cit.) en que mientras *“mayor sea la presión y el predominio de culturas de resultados, más difícil será progresar en el paradigma de la evaluación formativa”* asociado a la regulación de los aprendizajes.

El desafío de mejorar las prácticas de evaluación *“supone desandar una mirada de la enseñanza y la evaluación centrada en productos tradicionales. Por esta razón (…) para problematizar las visiones tradicionales de la acción educativa, es imprescindible promover espacios de reflexión entre pares que favorezcan condiciones para fortalecer el conocimiento pedagógico de los profesores y maestros y orientar a mejorar la práctica docente …”*(Anijovich y Cappelletti, op. cit. pág. 50).

* **Relación evaluación/calificación**

Consideramos la relación entre evaluación y calificación como una construcción compleja por las representaciones, creencias, valoraciones e intereses que se ponen en juego. En sus orígenes se consideraba a la evaluación y a la acreditación como sinónimos, dado que ambos términos estaban vinculados con la medición de los aprendizajes. A mediados de la década del 70, con la incorporación de la idea de evaluación formativa, se comienza a pensar que la evaluación es más amplia que la acreditación porque implica tanto la evaluación sumativa como la formativa. En algunos casos se toma a la acreditación como una consecuencia casi “natural” del proceso formativo desarrollado. Sin embargo, desde nuestra perspectiva y siguiendo la línea teórica de Perrenoud, consideramos que ambas son de naturaleza diferente y responden a lógicas diferentes, generando una relación de alta conflictividad en las prácticas de evaluación.

Retomamos algunas frases del grupo de docentes entrevistado que dan cuenta de esta relación conflictiva:

*“ … Ellos (los alumnos) están muy acostumbrados a la acreditación y te preguntan qué hay que hacer para aprobar. No ven la evaluación como algo más amplio, que la evaluación es para aprender, que después se desprende la acreditación, la nota“.*

*”Cinco problemas, dos puntos cada uno, luego pienso en la persona y pongo o saco un plus pero quiero evitar el cuestionamiento de parte de las estudiantes respecto de la nota y poder responder …, si me equivoco en la calificación la modifico sin problemas …“*

Una de las docentes entrevistadas plantea una propuesta alternativa respecto de la relación entre evaluación y calificación. Al final del primer cuatrimestre arma un taller sobre dicha temática y se determina colectivamente cómo se va a calificar dando la posibilidad de desvincular la calificación de la evaluación.

Perrenoud nos habla de la *“opacidad”* en relación con las prácticas evaluativas. Dicha opacidad enmascara las dos lógicas planteadas anteriormente permitiendo una convivencia aparentemente armoniosa de ambas hasta que la necesidad de acreditación pone de manifiesto su carácter irreconciliable.

**6.3 - La evaluación desde el punto de vista de las docentes en formación**

El trabajo con los grupos focales implicó una dinámica de reflexión grupal a partir de preguntas abiertas y de un ejercicio de análisis de instrumentos de evaluación utilizados en las materias observadas. Describiremos las puestas en común, cotejadas comparativamente y organizadas en función de algunas categorías de análisis preliminares.

**Sentido de la evaluación:** En general, las estudiantes valoran las prácticas de evaluación como instancias formativas, pero se trata de una apreciación de lo que debería ser y sólo se manifiesta como una situación real en ocasiones particulares. En ningún caso defienden la evaluación como instrumento de verificación de un aprendizaje. No sólo porque no lo consideran significativo, sino también por cuestionar la validez de dicha pretensión ya que en un examen presencial de “pregunta-respuesta” en un tiempo acotado, por ejemplo, no logran demostrar lo que saben ni se evidencia el proceso de aprendizaje. Sólo excepcionalmente enuncian la necesidad de adquirir conocimientos específicos mediante metodologías más tradicionales. Comparten el deseo y la valoración de apropiarse de los conocimientos, incluso construirlos de modo crítico y colectivo. Consideran que las instancias de evaluación son claves para ello pero dependiendo de los instrumentos y de los criterios del docente. Además observan que estas instancias permiten trabajar y aprender desde el error, construyendo y valorando un proceso, a través de reformulaciones y re-entregas, lo cual (si bien les demanda más trabajo) es más significativo para ellas. En sus palabras: “*Estamos a favor de las evaluaciones permanentes durante las clases, que se considere la participación de los alumnos, que no sean clases meramente expositivas que reflejan el modelo de educación que criticamos actualmente. Nos parece acertado que existan evaluaciones domiciliarias que den lugar a una reflexión más profunda.”* (ISFD N° 117 – TV)

Una limitación importante para experimentar la evaluación como instancia formativa y dar lugar a un proceso de elaboración – error – reelaboración es la calificación en sus tiempos y formatos. En sus palabras: “*En general se evalúan los resultados dejando de lado el proceso. Vamos al parcial y sos un número, aprobaste o no aprobaste y ya está.”* (ISFD N° 117- TM). También señalan los efectos emocionales del sistema de calificación (sentimientos de presión y de influencia en la autoestima): “*Sugerimos la implementación de actividades que permitan al alumno demostrar sus conocimientos sin sentirse bajo la presión de ser calificado numéricamente.”* (ISFD N° 117 - TV).

Si bien aparece un fuerte cuestionamiento a las modalidades predominantes de evaluación, también plantean ciertos conflictos entre los modelos tradicionales (que les resultan más familiares por sus propias biografías escolares) y modelos más formativos (que toman a la evaluación como una instancia de producción pero que les generan un mayor nivel de incertidumbre e inseguridad). Señalan que cuando se les pide elaboración y salirse del esquema de “pregunta-respuesta” no saben cómo hacerlo. Es decir que eso mismo que valoran lo presentan como dificultad.  *“Puede ser que nosotras tenemos en nuestras cabezas el modelo de parcial que es pregunta respuesta - pregunta respuesta y cuando te dicen algo más amplio cuando .. ahí tenes que poner tu mirada y a través de los textos analizarlo con eso y bueno ahí se presenta el problema porque no sabés cómo plantearlo”* (ISFD N° 117 - TV) .

**Instrumentos de evaluación:** La gran mayoría caracteriza que se encuentran con muy variados instrumentos: trabajos prácticos, parciales domiciliarios (individuales y grupales), ensayos, parciales presenciales, elaboración de proyectos y planes de clase. Pero predomina la pretensión de un modo de elaboración reproductivo de los contenidos trabajados.

En el caso del grupo del ISFDyT N° 52 -TV reconocen que predomina “*la evaluación tradicional: lección oral, memorística, evaluación lineal, división de temas.” “Muchas veces en las clases se trata de ser más constructivista pero en las evaluaciones se termina proponiendo un enfoque técnico.”*

Consideran más valiosos los instrumentos que implican desarrollo, reflexión y elaboración personal, por un doble motivo: se apropian de los conocimientos sin olvidarse tan rápido y lo vinculan con las herramientas que deben aplicar luego en la práctica docente. Ven esas instancias como entrenamiento o ejercitación de la práctica docente, en particular en cuanto a la elaboración de proyectos o planes de clase. Requieren consignas claras porque en ocasiones no comprenden qué se les está pidiendo. Demandan que los instrumentos de evaluación impliquen ejercicios de producción y actividades de reflexión ya ejercitadas. Es decir que sean reflejo y consecuencia de un proceso de trabajo, porque identifican un problema de adaptación a ejercitaciones menos estructuradas o con estructuras novedosas, que si bien valoran, les generan desconcierto.

**Criterios de evaluación:** Consideran que los criterios suelen no ser claros o incluso pueden no estar explicitados. Aún cuando son explícitos, en general señalan que sólo llegan a saber qué quiere un profesor cuando entrega las devoluciones o las calificaciones. Podemos deducir que los criterios son potestad de las docentes, no se analizan ni acuerdan con las estudiantes.

En sus palabras: “*Uno se va acomodando a lo que piden, según el profesor. Hasta el primer parcial no sabés qué te van a pedir. Después para el segundo te acomodás, ya sabés qué pide, le sacás la ficha.”* (ISFDyT N° 52- TV). “*Dicen que no quieren repetición pero al momento de corregir te exigen que tiene que estar la mirada del autor, reflejar la bibliografía. Vos das una respuesta que para vos es correcta y si para el profesor no lo es, está mal.”* (ISFDyT N° 52 – TV)

Identifican incoherencias entre los criterios y los instrumentos en propuestas de evaluación que implican elaboración personal y luego son calificadas con un criterio de adecuación al contenido dado. También objetan que se enuncia la evaluación de los procesos pero no ven instrumentos adecuados ni indicadores explícitos para tal criterio.

“*No se evalúa de la misma manera que nos enseñan que se debe evaluar. Nos piden algo, desarrollar de una manera y nos evalúan de la forma tradicional. Si se pide un trabajo no tan convencional se debería evaluar de otra manera, no de la forma tradicional.”* (ISFD N° 117 -TV)

Las alumnas del ISFD N° 117- TV observan que no hay criterios unificados institucionalmente, viéndose así afectadas no sólo en cuanto a sus hábitos de estudio sino en el objetivo de aprender cómo evaluar.

Habiendo caracterizado cómo perciben las estudiantes los instrumentos y criterios de evaluación utilizados por las docentes, y reflexionado acerca de cómo creen que éstos contribuyen a su formación llegamos, a través de la dinámica propuesta, a la instancia propositiva de imaginar modos alternativos de evaluar. Aquí el equipo de investigación se enfrenta a un problema metodológico: no indagamos en las docentes sus propuestas superadoras. Sin embargo, la riqueza de propuestas de las estudiantes no puede ser ignorada en el informe.

* Evaluación como proceso: las estudiantes sugieren que se propicien más instancias de acompañamiento y un enfoque constructivista en las prácticas de evaluación. Plantean la necesidad de ir ejercitando a lo largo de la cursada aquellas herramientas que serán necesarias para elaborar los exámenes. “*Lo ideal hubiera sido que se implementaran más planes de clase o secuencias en el aula para pensarlas entre todos como para poder apropiarnos mejor de la forma de realizarlo.”* (ISFD N° 117 TV). Además, que la participación continua sea propiciada y valorada, considerando todas las instancias de aprendizaje y no sólo el momento del examen como “la llegada” o momento resolutivo que eclipsa los anteriores.
* La evaluación como intercambio:aquíhacen referencia tanto a las instancias de producción grupal como al diálogo con la docente que permita la reelaboración y superación de dificultades. *“Desearíamos que fuera en grupo, con intercambio de ideas entre docentes y alumnos.”* (ISFDyT N° 52 TV). Perciben claramente que lo grupal favorece la construcción de conocimiento. El intercambio también es apreciado en las instancias de devolución *“No te boicoteás sino que seguís leyendo. No como en un parcial que si te equivocaste ya está, no tenés otra posibilidad, en cambio acá “mirá esto, hacelo de vuelta”(*ISFD N° 117- TV). De modo que ven necesario que la devolución se exprese en un diálogo con profundidad y fundamentos, y no se reduzca a una calificación o juicio de valor.
* La evaluación como instancia de producción y formación: cuando el alumno produce su propio texto “*se ubica en una crítica reflexiva donde relaciona los textos con su experiencia personal. Nos parece buena la propuesta porque el alumno tiene la posibilidad de articular, reflexionar, dice que no hay análisis correcto sino personal.”* (ISFD N° 117 - TM).

**7 - CONCLUSIONES**

Comenzamos esta presentación enunciando el interés que motivó nuestra investigación. La misma surgió al percibir ciertas tensiones y conflictos vinculados con las prácticas de evaluación y la escasa problematización, análisis y búsqueda de acuerdos colectivos. Hemos podido sostener este supuesto inicial a partir de identificar la ausencia de especificaciones normativas que trasciendan la enunciación de requisitos de acreditación, la escasez de espacios de debate y construcción de acuerdos en las instituciones y la reducida explicitación de líneas de acción y criterios por parte de los proyectos de cátedra.

En relación con el marco teórico ha sido una constante la necesidad de tener en cuenta en la construcción de nuestro objeto de estudio aportes provenientes de teorías sociopolíticas y pedagógico-didácticas; además de consideraciones históricas que nos permitieron ampliar el campo de comprensión. Durante el recorrido realizado fue tomando cada vez más fuerza la definición de una perspectiva teórica y metodológica que tuviera en cuenta la complejidad, multidimensionalidad, criticidad y conflictividad de las prácticas de evaluación. También al adentrarnos en la literatura especializada y tomando como punto de partida la coexistencia de dos lógicas diferentes: una, ligada al control, selección y acreditación o evaluación sumativa y, otra, vinculada con la regulación de los aprendizajes o evaluación formativa; notamos diferencias conceptuales significativas en su tratamiento. En este sentido, hemos podido identificar en los textos especializados de mayor circulación en los ISFD, tres formas diferentes de concebir la relación entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera, tiene que ver con pensarla desde una perspectiva **dual** o de **oposición**, es decir, formando parte de paradigmas diferentes y contrapuestos que llevan a compromisos con prácticas de evaluación disímiles; tal como lo señala Álvarez Méndez (2001); Gvirtz y Palamidessi (2011-3°ed) y Santos Guerra (2013); entre otros autores.

Estos autores obligan a posicionarse en uno de los paradigmas, el de la racionalidad práctica (Álvarez Méndez). Si bien adhieren a prácticas de evaluación democráticas y participativas que privilegian la autonomía de los sujetos en la construcción de su propia formación; la misma entra en contradicción con otras funciones de los sistemas de formación vinculados al otorgamiento de certificaciones y títulos habilitantes. Los mecanismos que predominan, en este último caso, son los de control, selección y jerarquización de los sujetos de acuerdo con los resultados alcanzados (Barbier, 1993; Perrenoud, 2008) más que de formación y desarrollo de procesos singulares. Por consiguiente, las prácticas de evaluación no sólo están condicionadas por las concepciones que los integrantes de las comunidades educativas asumimos sino también por las funciones que el sistema formador persigue; es difícil conciliar – sin entrar en contradicción- una propuesta de evaluación formativa con requerimientos de acreditación que imponen tiempos de aprendizaje homogéneos y evaluaciones pautadas externamente (como por ejemplo, dos instancias parciales y un examen final).

La convivencia institucional de ambos paradigmas no resulta para nada armónica aunque a veces permanece invisibilizada por las rutinas y procedimientos normativos que regulan las prácticas institucionales y sólo cobra visibilidad cuando se presenta algún problema puntual con algún grupo, alumna o docente.

Un segundo tipo de relación que hemos podido identificar en la bibliografía consultada es aquél que establece una suerte de **complementariedad** entre ambos tipos de evaluación; se piensa a la evaluación sumativa como el resultado logrado en un momento determinado a partir de un proceso que requirió de algún tipo de seguimiento o evaluación formativa. Así por ejemplo, Avolio de Cols, S. e Iacolutti, M.D. (2006) plantean que un enfoque teórico posible es pensar que la evaluación y el control constituyen dos polos de un mismo proceso. *“El docente, en muchas ocasiones realizará un tipo de evaluación más próximo al polo del control, con énfasis en lo cuantitativo y en la descripción de resultados. En otras situaciones, su propósito será más cercano al análisis cualitativo: descripción de fortalezas y debilidades e interpretación de posibles causas. Ambos propósitos se integran y complementan”* (pág. 113). Esta perspectiva ha generado cierta adhesión o consenso entre las profesoras de los Institutos de Formación Docente; algunas, consideran que la evaluación formativa y sumativa forman parte de un continuum que se da casi de forma “natural” y “consecutiva”: la primera conduce a la segunda. Sin embargo, en la práctica lo que termina definiendo la situación de cada estudiante es la evaluación sumativa. De esta forma, las contradicciones, dilemas y/o paradojas quedan ocultas bajo los requerimientos institucionales de resolver y cerrar la situación académica de las estudiantes en los tiempos establecidos por el sistema.

Una última posición reconoce el predominio de una relación **conflictiva**  entre la evaluación sumativa y formativa debido, fundamentalmente, a que responden a lógicas diferentes y cumplen funciones distintas. Según Perrenoud (2008) las prácticas de evaluación tarde o temprano crean jerarquías de excelencia, *“en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar (…) la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de empleo”* (pág. 7).

En síntesis, podemos decir que ambas lógicas conviven en las instituciones de formación docente en un plano implícito y se manifiestan cotidianamente en las prioridades que cada docente define, en las modalidades de enseñanza y en los instrumentos de evaluación que utilizan.

Las preguntas de investigación planteadas inicialmente fueron: ¿cuáles son las concepciones que las docentes afirman tener acerca de sus prácticas evaluativas? ¿Cuáles son los criterios e instrumentos de evaluación que llevan a cabo? ¿De qué manera consideran que los mismos contribuyen con la formación de las futuras docentes? ¿Cómo consideran las docentes que la evaluación contribuye con la construcción de los horizontes formativos propuestos en el diseño curricular? ¿Cómo perciben las estudiantes los instrumentos y criterios de evaluación utilizados por las docentes? ¿Cómo creen que éstos contribuyen con su formación?

Estas preguntas se abordaron teniendo en cuenta tres dimensiones de análisis: la institución, las docentes y las estudiantes. Cabe aclarar que a lo largo del estudio la dimensión institucional fue cobrando mayor relevancia. Inicialmente el foco estaba puesto en las prácticas y sentidos que los sujetos - docentes y estudiantes- otorgan a la evaluación y la institución aparecía como el contexto singular en el que se desarrollaban; sin embargo a medida que avanzamos en la indagación comenzamos a comprender que muchos de los mecanismos que operan en las prácticas de evaluación trascienden a los sujetos y condicionan sus decisiones y quehacer. Nos enfrentamos así a una aparente contradicción: por un lado, existen evidencias empíricas acerca del alto grado de autonomía que el grupo de docentes tiene para definir sus propuestas de evaluación pero, por otro lado, hay condicionamientos normativos que limitan las posibilidades de desarrollar estrategias de evaluación formativas e inducen a la implementación de evaluaciones sumativas para cumplimentar con los requerimientos de acreditación.

Además, tanto en la mayoría de los discursos de las docentes como en los programas de las cátedras, las especificaciones acerca de la evaluación se plantean en un alto nivel de generalización. Un claro ejemplo de ésto lo constituyen los criterios de evaluación. La escasa definición de los criterios de evaluación y su alcance da cuenta, siguiendo a Perrenoud, de la opacidad de las prácticas de evaluación y, consecuentemente, del reclamo de las alumnas que plantean no saber *qué es lo que quieren las docentes.*

De alguna forma estas inconsistencias de las prácticas y vacíos normativos son los que permiten al sistema formador sostener las dos lógicas o funciones de la evaluación sin entrar permanentemente en conflicto.

Visibilizar las contradicciones que la opacidad de las prácticas e imprecisiones prescriptivas contribuyen a mantener es una tarea institucional pendiente (de cada institución así como del sistema formador) que requiere de la participación de toda la comunidad educativa.

Si bien en estos últimos años las instituciones de formación docente se abocaron a la elaboración de sus regímenes académicos y de sus planes institucionales de evaluación encontramos un vacío prescriptivo respecto de los enfoques de evaluación, los criterios y los modos de construir una coherencia interna entre las condiciones de acreditación y el posicionamiento pedagógico respecto de las prácticas evaluativas. En el caso del ISFD N° 117 no se profundizó ni elaboró un posicionamiento respecto de enfoques posibles para las prácticas evaluativas. En el ISFDyT N° 52 se especifican algunos lineamientos acerca de los enfoques y criterios pero permanece un vacío respecto de cómo esos posicionamientos serían coherentemente trabajados en el marco de las pautas de acreditación y calificación.

Las contradicciones entre el sistema de acreditación/ calificación y los posicionamientos pedagógicos del diseño curricular limitan aquellas prácticas tendientes a transformar los modelos tradicionales. Así, aún poniendo el foco en los intentos más audaces: la misma institución que normativiza prácticas de evaluación colectivas exige calificaciones individuales; la misma docente que propone criterios de producción personal crítica, pretende cotejar la adecuación al texto que representa el saber validado para la formación de calidad; y la misma alumna que valora el sentido formativo de una autoevaluación no descansa hasta escuchar la última aprobación de su docente. La presión de la calificación como respuesta a las normativas institucionales y con su halo de “etiqueta” a una valoración de la formación tiene como efecto diversas actitudes de freno a los intentos de cambio: la experimentación debe encuadrarse en lo formal; la libertad de producción debe ajustarse al contenido previsto y el error como parte del proceso arriesga la acreditación. Pero es justamente en las tensiones emergentes donde vemos potenciales espacios de profundización de la transformación.

Analizar el modo en que las prácticas evaluativas contribuyen a los horizontes formativos propuestos en el diseño curricular nos llevó a identificar este vacío prescriptivo y esta opacidad de las prácticas y nos permite plantearnos que no es posible realizar una transformación en el sistema educativo sin transformar la evaluación.

En la medida en que no asumamos el conflicto inherente a la evaluación no sólo teóricamente sino también normativa y prácticamente estaremos contribuyendo a la naturalización de ciertos mecanismos que siguen operando en la invisibilidad.

Consideramos que para futuras investigaciones sería interesante profundizar el estudio de los instrumentos, criterios y otros aspectos de la evaluación, tales como la modalidades de devolución.

Por otro lado, si bien el sistema de acreditación y la calificación ha tomado relevancia en la construcción de la evaluación como campo problemático, es un tema que merece mayor profundización en investigaciones específicas.

Por último, otra línea de investigación que consideramos significativa es analizar la relación entre las prácticas evaluativas y los procesos de subjetivación de las estudiantes.

**8 - RELATO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

En encuentros casuales en sala de profesores o en reuniones institucionales era bastante frecuente conversar acerca de algunas preocupaciones o situaciones de la práctica cotidiana que tenían como protagonista a la evaluación. Así fue como en uno de estos encuentros un grupo de docentes del Profesorado de Educación Primaria decidimos abordar esta temática de forma sistemática a través de una investigación con la intención de comprender los sentidos que docentes y estudiantes otorgan a las prácticas de evaluación.

Los desafíos y problemas que se nos presentaron fueron los propios del procesos de investigación. Concientes de la complejidad del tema, destinamos un tiempo importante a discutir acerca de qué nos proponíamos investigar, cuáles eran nuestros supuestos y qué queríamos lograr; además incorporamos a estas discusiones literatura especializada. Para dar un cierre a la definición de la problemática fue enriquecedor el Taller Metodológico realizado durante los días 24 y 25 de junio del 2015 por el Área de Investigación del INFD. El espacio de intercambio entre pares, especialistas y miembros del INFD nos permitió realizar la revisión y ajuste de la primera versión del proyecto de investigación que presentamos en la convocatoria 2014 pero sobre todo, nos brindó algunas certezas acerca de que íbamos por un buen camino aunque por momentos nos sintiéramos bastante perdidas. Una vez focalizado el problema de investigación, pudimos avanzar con el trabajo de campo propiamente dicho que también implicó redefiniciones teóricas y metodológicas continuas. Por ejemplo, en un primer momento no habíamos pensado incluir como estrategia la observación de clases; sin embargo, rápidamente nos dimos cuenta de que era fundamental ya que partíamos de la idea de que la enseñanza y la evaluación formaban parte del mismo proceso. Debido a la complejidad del tema necesitábamos desarrollar un diseño metodológico lo más coherente posible que incluyera diferentes voces (docentes, estudiantes y directivos); diferentes ámbitos (aula, institución y sistema educativo) y diferentes dimensiones (pedagógica, normativa y política). De más está decir que este estudio no agota en lo más mínimo el análisis de las prácticas de evaluación pero puede constituir el punto de partida para futuras investigaciones en los institutos de formación docente involucrados.

Otro momento importante en la reconfiguración de esta investigación fue nuestra participación en las V Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación que tuvieron lugar los días 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2016 en el IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En esta oportunidad, el intercambio generado con pares y especialistas a partir de la presentación de algunos resultados parciales nos aportó ideas, nuevas inquietudes y preguntas sobre la base de lo ya construido.

Es importante destacar la participación horizontal y activa que hubo en el equipo de trabajo. Todas participamos colaborativamente en cada momento del proceso de investigación y en un plano de igualdad en las decisiones que íbamos tomando. Sin embargo, no pudimos lograr involucrar a un mayor número de estudiantes a pesar de que hicimos varias convocatorias abiertas en ambos institutos. Esto creemos que es algo a mejorar en futuras investigaciones.

Consideramos que el mayor aporte que esta investigación puede realizar a la formación docente consiste en repensar las prácticas de evaluación en el marco del actual diseño curricular con la intención de construir prácticas más democráticas, que tengan en cuenta las voces de docentes y estudiantes. Más aún cuando nos referimos a estudiantes que se están formando como docentes y que en un par de años se van a encontrar ellas mismas en situación de tener que evaluar. Sería conveniente que tuvieran no sólo buenas prácticas sino también el espacio para reflexionar y discutir sobre las mismas. Muy pocas veces las estudiantes tienen experiencias de aprendizaje que aborden el tema de la evaluación con la profundidad necesaria.

En consonancia con lo anterior, el aporte que esta investigación puede hacer a los Institutos de Formación Docente, es ubicar a la evaluación en la agenda institucional y abrir espacios de discusión y producción colectivas tendientes a mejorar las prácticas que se llevan a cabo.

Asimismo, el aporte que esta investigación ha realizado al desarrollo del equipo es múltiple. Para algunas fue una oportunidad para profundizar y ampliar la formación en investigación educativa. Para otras, en cambio, constituyó la primer experiencia en este campo. Para todas significó una oportunidad de crecimiento en el trabajo grupal de construcción participativa y democrática de conocimiento en un ámbito, los ISFD, en el que todavía no es muy habitual el desarrollo de estas prácticas. Crecimos en la problematización de nuestro objeto de estudio, lo que contribuye a mejorar nuestras prácticas evaluativas.

Por último, tuvimos la satisfacción de que, al entrevistar a algunas docentes por segunda vez, pasado casi un año de la primera entrevista, nos relataran que en ellas se había desencadenado la necesidad de repensar sus prácticas evaluativas a partir de nuestras preguntas.

**9 - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Achilli, E. (2005). *Investigación en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Santa Fé: Laborde Editor.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ed. Morata.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.*Buenos Aires. Ed. Paidós.

Avolio De Cols, S. e Iacolutti, M.D. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Barbier, J.M. (1993) *La evaluación de los procesos de formación.* Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Temas de Educación Piados

Bondar, S. y Corral De Zurita, N. (2005). *Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica.* Universidad Nacional del Nordeste. Chaco. http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* - 2a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Título original: Les héritiers. Les étudiants et la culture. 1964. Paris. Les Éditions de Minuit.

Bravin, C. y Pievi, N. (2009) *Documento orientador metodológico para la investigación*

Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. Basabe, L. y Feeney, S. (2009). *Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios.*

Caramella, R., Larrinaga de Becker, I., Olivera de Bravo, Y. y Pinkowski, M. (2008), *La evaluación de los procesos de aprendizaje en un primer año de la carrera docente. Estudio de caso: Primer año del Profesorado del Inglés del Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta.* Salta: INFD.

Celman, S. y otras (2015). *Evaluaciones. Experiencias entre universidad pública y los institutos de formación docente*. Entre Ríos: Eduner.

Corea, C. (2003). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, A. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.

Dirección General de Cultura y Educación. (2007) Diseño Curricular para la Educación Superior, Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Duhalde, M.C. y Berón, S. (2008). *De ser evaluado a evaluar. Una mirada sobre la evaluación de los aprendizajes*. Universidad de Buenos Aires, UBACyT.

Escudero Escorza, T. (2003). *Desde los tests hasta la Investigación Evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.

Foucault, M. (2011). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: 31a. ed., Siglo XXI editores.

Garber,A., Deppeler, E., Menapace, A., Roldán, S., Ferreyra, A., Korchick, M. E., Barrios, M. (2009). *Las concepciones acerca de la evaluación de la práctica de la enseñanza en los docentes de la institución formadora y de las instituciones donde se realizan las prácticas.* Chaco: INFD.

García Robelo, O. y Barrón, C. (2011) Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. México. Tirado.

Geertz, C. (1983). *La descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Guba, G. E. y Lincoln, Y. S. (1982). *Evaluación Efectiva*. San Francisco: Jossey Bas Publishers.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires Editorial Biblos.

Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Martínez Bonafé, J. (1990): El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez, Juan B. (Ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Maxwell, J. A. (1992), Understanding and validity in qualitative research. En A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), (1992) *The qualitative researcher’s companion*, (pp. 37-64). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Montenegro, A., Igarza, S., Santellana, Y., Pucci, A.M., Figueroa, M., Villafuerte, C. y Gutiérrez, N. (2008). *La evaluación en el trayecto de la formación especializada. Un estudio de caso. Profesorado de Lengua.* Salta: INFD.

Mottier López, L. (2010). *Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos*. Buenos Aires: Paidós.

Parlett, M. and Hamilton, D. (1977). Evaluation *as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes*. In: Hamilton, D. et al. (Eds.). Beyond the numbers game. London: Macmillan.

Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias.* San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Sánchez Martínez, Y.: "El tema de la significación desde la construcción teórica. Una visión sociocultural de la significación", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Junio 2012, [www.eumed.net/rev/cccss/20/](http://www.eumed.net/rev/cccss/20/)

Stake, R.E. (1975). *Evaluar el arte en la educación. Una aproximación receptiva*. Columbus: Merril.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia: Universidad de Antioquía.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica.* Paidós Ibérica.

Zandomeni, N. y Canale, S. (2009). *Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior.* Revista de Divulgación.

1. Para la redacción de esta investigación hemos optado por intentar evitar el uso sexista del lenguaje. Partimos del supuesto de que el lenguaje contribuye a construir nuestras representaciones acerca de la realidad y por lo tanto, puede ser una herramienta para transformarla. Asumimos la perspectiva crítica feminista por la cual se plantea que utilizar el masculino genérico universal como norma contribuye a reforzar una mirada androcéntrica y sexista, y por ello decidimos evitarlo. Cuando esto no fue posible, optamos por utilizar el femenino genérico universal debido a que hemos realizado el trabajo de campo con personas de dicho género en su amplia mayoría. [↑](#footnote-ref-1)
2. Imposible de incluir en este texto por la cantidad de páginas requeridas por el INFD, pero se incluye en el informe ampliado. [↑](#footnote-ref-2)
3. Una caracterización de ambas instituciones se puede ver en el informe ampliado. [↑](#footnote-ref-3)
4. “Relaciones que se sostienen en proyectos reales y en vínculos formales que suponen un tipo de dinámica particular. Articulaciones entre el espacio, el tiempo y los roles y las responsabilidades favorecedoras de la delegación de autoridad y poder, de la asunción del poder propio, de un interjuego dinámico entre unos y otros redundan en el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva” (Nicastro, 2001, pág.30). [↑](#footnote-ref-4)
5. La concepción de teoría y práctica así como su relación sería objeto de otra investigación. Sin embargo, podemos anticipar como posible hipótesis que se percibe cierta lógica en la forma de secuenciar los contenidos, las actividades y las estrategias de evaluación que responde a una concepción sobre la relación entre teoría y práctica muy ligada al enfoque clásico de la formación docente. Históricamente la formación docente en Argentina ha seguido un modelo deductivo, entendiendo a la práctica como campo y momento de aplicación de la teoría (Suárez, 1995; Diker y Terigi, 1994; Davini, 1995). “ De esta forma la “teoría” , validada por la “ciencia” y legitimada socialmente por el currículum oficial, adquiere un nítido sesgo normativo, prescriptivo y anticipatorio de la acción a desplegarse.” (Suárez, 1995: 62). [↑](#footnote-ref-5)
6. Según el profesor, adopta la estrategia de leer en clase dado que las alumnas no leen el material bibliográfico por su cuenta. [↑](#footnote-ref-6)