

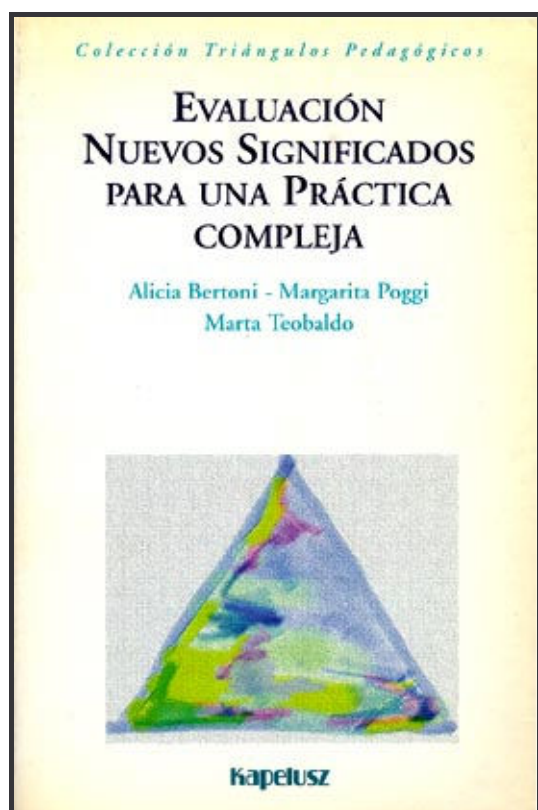
# EVALUACIÓN NUEVOS SIGNIFICADOS PARA UNA PRÁCTICA COMPLEJA

Alicia Bertoni – Margarita Poggi  
– Marta Teobaldo

Colección Triángulos Pedagógicos

Dirección: Martha Güerzoni de García Lanz

Directora de colección: Dra. Graciela Frigerio



KAPELUSZ editora s.a.,  
1996, Buenos Aires,  
Libro de edición argentina.

---

## INDICE

Prólogo .....	5
Introducción.....	7
1. Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.....	11
La articulación del campo educativo con otros campos: implicancias para la evaluación	
Los usos sociales de la evaluación	
Algunas observaciones sobre la acción de evaluar	
Los múltiples significados de la palabra "evaluación"	
2. Reflexiones, dilemas y posiciones metodológicas.....	31
El contexto de las decisiones teórico-metodológicas	
¿Evaluación externa o evaluación interna?	
¿Evaluación cuantitativa o evaluación cualitativa?	
Los niveles para gestar un sistema de evaluación	
3. La evaluación de los "saberes" aprendidos.....	49
Los grupos intervinientes en la construcción de las pruebas de evaluación	
¿Qué se evalúa a partir de los instrumentos de evaluación?	
Las claves de corrección y el esquema de valoración	
Los criterios en la administración y corrección de las pruebas	
4. La evaluación de las pruebas de evaluación.....	69
La confiabilidad de las pruebas de evaluación	
El concepto de validez	
Otras pretensiones para definir la validez en los enfoques cualitativos	
La búsqueda de equivalencia en los controles metodológicos	
5. La función de la devolución .....	85
El informe de evaluación	
Concepción de evaluación y modalidades de devolución	
La devolución como instancia de la evaluación formativa	
Sobre el referente	
Sobre la concepción de enseñanza y de aprendizaje y las metodologías de enseñanza	
La evaluación formativa en la práctica docente	
Sistema de evaluación y evaluación formativa	
6. Quince premisas en relación con la evaluación educativa.....	97
Bibliografía.....	105

---

## ***Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas***

La evaluación educativa nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto, que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas. En efecto, todo proceso de evaluación pone en evidencia múltiples aspectos, relacionados con las características y procesos de la institución educativa, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas curriculares y editoriales, las particularidades de los docentes y de los alumnos, etc. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que nos enfrentamos a un punto neurálgico de la relación educativa.

Más allá de las diferentes perspectivas que han abordado la cuestión de la evaluación, nos parece importante señalar que ésta constituye siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre diversos actores involucrados. En tanto acción comunicativa, la evaluación padece las mismas vicisitudes que toda comunicación entre los sujetos sociales implicados en ella.

Aun cuando pueda plantearse en diferentes niveles, como el del sistema educativo, la institución o el aula, la evaluación implica siempre una serie de aspectos comunes que siguen una secuencia lógica y cronológica aunque, en la práctica, algunos de ellos sean omitidos. Nos referimos a:

- el relevamiento de información a través de diversos procedimientos como la observación, los documentos, las producciones, etcétera;
- el análisis de los datos según marcos de referencia que orientan la "lectura" de éstos;
- la producción de conclusiones, en algunos casos expresadas en juicios de valor, que traduce el análisis en proposiciones sobre el "objeto" evaluado, o, en otros casos, la producción de datos cuantitativos, "cifrados", que muestran algún otro aspecto de dicho objeto;
- la comunicación a los actores involucrados en el proceso evaluativo o la divulgación a otros de las conclusiones elaboradas;
- aunque no necesariamente se deriva de los puntos mencionados, la toma de decisiones para intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo.

A pesar de que las instancias mencionadas constituyen una secuencia, su ejecución no es, necesariamente, lineal. El análisis de los datos, por ejemplo, puede requerir el relevamiento de alguna información adicional o complementaria; la comunicación de los resultados a los actores implicados puede llevar a cierta reconsideración de las conclusiones, etcétera.

Por lo demás, según cuál sea el paradigma que da sentido a la evaluación educativa, algunos puntos se priorizarán sobre los otros o adquirirán diferentes significados.

### **La articulación del campo educativo con otros campos: implicancias para la evaluación**

Una definición amplia de evaluación pone el acento en que esta actividad consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada.

Ahora bien, cuando la realidad que se evalúa se vincula con los aprendizajes de los alumnos en el contexto de la vida escolar, el juicio de evaluación que se emite compromete a otros niveles con los que se articula el ámbito escolar. Esto es así porque, como veremos, los ámbitos del aula y de la escuela se inscriben en el **campo educativo**, el cual, a la vez, se articula con otros campos sociales y se encuentra, en distintas situaciones históricas, sobredeterminado por alguno de ellos.

Empleamos la noción de "**campo**" en el sentido en que la define Pierre Bourdieu, es decir, como "espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias"<sup>1</sup>. En este sentido, se habla de campo educativo, de campo económico, de campo político, etcétera.

Volviendo entonces al campo educativo, podemos decir que se articula con otros campos, como el científico, el artístico o el tecnológico, y que se encuentra, en nuestro contexto histórico-social, sobredeterminado, en buena medida, por el campo político y por el campo económico.

Si dentro del campo educativo nos situamos ahora en el ámbito del aula, podremos observar que lo que sucede dentro de ésta tiene repercusiones extraescolares, que se explican por las articulaciones y sobredeterminaciones antes mencionadas.

Este fenómeno es evidente en el caso de la evaluación, no sólo por la articulación entre el campo educativo y otros campos, sino también por la función social que aquella cumple. Efectivamente, en la

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu: *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988.

medida en que la evaluación sanciona la adquisición o no de los aprendizajes que se consideran necesarios para el desempeño social, sus resultados repercuten no sólo sobre el sujeto evaluado y su entorno inmediato en las circunstancias presentes, sino que tienen un efecto "expansivo", no necesariamente visible, sobre su inserción futura en otros campos.

Podemos ver cómo tiene lugar este proceso situando el análisis en el nivel del aula.

La observación de lo que sucede con la evaluación de los aprendizajes en el aula permite a un observador atento construir un entramado de relaciones entre actores y entre campos, que se constituyen con la puesta en marcha del dispositivo de evaluar y, sobre todo, con los resultados derivados del mismo. En este sentido, el ámbito del aula involucra no sólo a los protagonistas que en buena medida lo conforman, a saber, los docentes y los alumnos, sino también a otros actores sociales, cuya visibilidad depende del grado de proximidad que guarden con los miembros de la relación educativa: padres, familiares, amigos, futuros empleadores, etcétera.

La evaluación, en su nivel más visible, opera como un "eje" que articula el "juego" entre tres tipos de actores: docentes, alumnos y padres, o quienes desempeñen el rol sustituto de éstos. Pone en contacto a "los protagonistas" de los actos educativos con los padres, que son actores "puente" entre lo escolar y lo extraescolar. En realidad, la evaluación es la instancia **por excelencia**, en términos de los "asuntos" que suelen poner en relación a los tres tipos de actores, porque sus resultados tienen repercusión sobre la trayectoria educativa de los alumnos, sobre sus posibilidades futuras más allá del campo educativo, sobre las expectativas de los padres y sobre la responsabilidad del maestro.

Por esta razón, docentes, alumnos y padres entran en relación a propósito de las calificaciones. En la escuela "juegan" el "juego" de las notas porque en las instituciones educativas se producen, negocian y distribuyen calificaciones, que circulan luego en otros campos, bajo la forma de certificaciones, con valor en el mercado.

Estos procesos de producción, negociación y distribución de las calificaciones asumen características particulares en el interior de las escuelas y de las aulas. Las "reglas de juego", formales o informales, explícitas o implícitas, que se configuran entre docentes, alumnos y padres a propósito de la evaluación, se relacionan con las características institucionales y con la manera en que aquellos actores desempeñan sus roles, es decir, con la manera en que "juegan el juego" en tanto sujetos vinculados por la evaluación. En esto inciden las concepciones o "ideas" que tienen acerca de ella, la importancia que le asignan, las estrategias de sobrevivencia desarrolladas para jugar el juego en las condiciones dadas, etcétera. Así, por ejemplo, los docentes califican a sus alumnos en función de sus concepciones sobre la evaluación, sus expectativas sobre los alumnos, su mayor o menor contaminación con las rutinas escolares. Los alumnos, por su parte, responden a las evaluaciones según el grado de interés que tengan por lo aprendido, según las estrategias que hayan desarrollado para "pasar" una prueba o un examen, etc. Por otro lado, los padres se interesan por las calificaciones de sus hijos y ejercen, según los casos, presiones sobre éstos o sobre los maestros.

En un nivel menos visible, la evaluación pone en evidencia la vinculación entre los dos actores presentes en la relación pedagógica (docentes y alumnos) y un actor virtual: los futuros empleadores. Esta relación se percibe con mayor dificultad cuanto más alejado está el alumno del mercado laboral. Sin embargo, en la relación pedagógica siempre está en juego el valor social de los alumnos en tanto futuros trabajadores y ello remite, necesariamente, a la relación entre lo que se enseña y aprende en la escuela, por un lado, y las exigencias que se derivan del mundo de la producción, por otro. En este sentido, "juegan el juego" los docentes, los alumnos y un actor social implícito, constituido por los agentes del mercado del empleo.

Más allá de las condiciones económico-sociales que inciden en la distribución desigual del capital cultural, los procesos que "fabrican" el fracaso escolar en el interior de las escuelas (Ph. Perrenoud, 1990) demoran o interrumpen, por repetición o deserción, el juego de los alumnos en tanto actores de ese proceso de formación y, por ello, ponen en peligro su valor social en el futuro mercado de trabajo. Esto sucede, básicamente, por dos razones: en primer lugar, porque el capital cultural **en estado incorporado** es insuficiente, es decir porque los *habitus* como disposiciones duraderas relacionadas con conocimientos específicos, valores, habilidades, etc., han carecido del tiempo necesario para su adquisición y, en segundo término, porque el capital cultural **en estado institucionalizado**, bajo la forma de certificaciones o títulos, no ha llegado a obtenerse<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, París N° 30, noviembre de 1979.

En cuanto a las relaciones entre los actores de este juego, son particularmente notorias en nuestros días: los empresarios juzgan el valor y la calidad de los contenidos educativos y de la formación de los docentes; éstos, a la vez, discuten los parámetros en los que aquéllos fundamentan sus juicios y los alumnos, a su turno, se incorporan a este diálogo cuando están en condiciones de comprender la importancia que tiene para su futuro la calidad de la enseñanza a la que tienen acceso, y esperan o requieren transformaciones sustantivas de ella.

Por último, en el entramado de relaciones al que venimos haciendo referencia, la evaluación pone en evidencia que, en el orden social, los docentes son trabajadores que deben responder a las orientaciones que formulan los responsables de la toma de decisiones en nombre de las necesidades públicas. Lo que está en juego en este orden es, teóricamente, la satisfacción de necesidades sociales específicas; lo cual implica, en el campo educativo, retraducciones de estas últimas en diversos niveles de especificidad y en múltiples dimensiones. Ello significaría, por ejemplo, que los fines y objetivos del sistema educativo sean congruentes con las necesidades y demandas sociales relevadas; que exista coherencia entre las finalidades y objetivos formulados y la estructura del sistema educativo y sus formas de gestión; que la propuesta curricular sea compatible con los aspectos mencionados y significativa en términos de la demanda y requerimiento sociales, etcétera.

La identificación de los actores del ámbito escolar y el análisis de la imbricación de sus prácticas con las de otros actores que operan en otros campos muestran por qué la evaluación remite necesariamente a otros espacios extraescolares como el campo económico y el campo social. En este sentido, puede decirse que la evaluación está sobredeterminada y es multidimensional.

Estas características se pueden advertir cuando se analizan algunos de los procesos que se inician en el ámbito pedagógico. Se observa, por ejemplo, que, cuando los docentes evalúan las realizaciones de sus alumnos atribuyéndoles calificaciones, van creando, en el proceso de asignación de puntajes, realidades inexistentes hasta ese momento: "buenos alumnos", "malos alumnos", etc. De esta manera, no sólo se atribuye un valor a lo que los alumnos producen, sino a los alumnos mismos, con lo que se cae en el conocido riesgo de anticipar el destino escolar del sujeto y con ello su **futuro valor social** (en el espacio económico, particularmente).

Por otra parte, aun cuando los docentes no vinculen directamente estas realidades a su propia actividad, ésta resulta de alguna manera evaluada; particularmente los malos o insuficientes resultados que alcanzan sus alumnos suelen llevarlos a cuestionar la **pertinencia social** de su tarea en el campo social y su rentabilidad en el campo económico.

De esta forma, cada acto de evaluación, por las sobredeterminaciones que operan sobre él, "se encuentra, como las muñecas rusas, en el corazón de una serie de otros actos que lo envuelven"<sup>3</sup>.

Se podría proceder a un análisis parecido con los alumnos y con los padres si se quisiera analizar las implicaciones económicas y sociales que tienen las evaluaciones para estos actores.

### **Los usos sociales de la evaluación**

La multidimensionalidad de los actos evaluativos, producto de sus articulaciones y sobredeterminaciones, conduce a poner en duda la unidad y coherencia de lo que se designa con el término "evaluación". Algo similar ocurre cuando se analizan los diversos usos sociales que se hacen de ésta.

Cuando se considera el problema de la utilización de los resultados, puede observarse que el empleo de ellos está vinculado básicamente a:

- las intenciones de la evaluación;
- las acciones derivadas de los resultados.

### ***Las intenciones de la evaluación***

Si nos preguntamos **por qué se evalúa**, la cuestión remite inmediatamente a la intención de quien construye el objeto de evaluación (conocer las respuestas de los alumnos a un conjunto de situaciones problemáticas, por ejemplo).

Si, en cambio, el interrogante está referido a **para qué se evalúa**, la preocupación refiere a los efectos de la evaluación sobre la acción (qué se hará con los resultados).

En el primer caso, los propósitos o intenciones del evaluador dependen de cuál sea su concepción sobre la evaluación.

---

<sup>3</sup> Charles Hadji, *L'évaluation des actions éducatives*, París, PUF, 1992, p. 22.



Las intenciones más reconocidas son las de **medir**, **apreciar** y **comprender**, que se corresponden con sus respectivas "filosofías" subyacentes.

La intención de **medir** el objeto está presente cuando éste se considera desde la perspectiva del desempeño o actuación (performance) del sujeto. Pero resulta imposible "medir" con "objetividad" las realizaciones de los alumnos en una prueba, cuando se pretende dar cuenta de sus conocimientos y competencias, porque los comportamientos educativos no pueden ser aprehendidos de manera indiscutible con un instrumento de medición. No hay relación, en este caso, entre **las propiedades del instrumento** que se quiere emplear y **las propiedades del objeto** que se pretende medir.

Jacques Ardoino y Guy Berger<sup>4</sup> establecen una distinción entre la evaluación **estimativa**, que constituye un enfoque que prioriza lo cuantitativo, y la evaluación **apreciativa**, que privilegia lo cualitativo.

En el primer caso, la intención es efectuar una lectura de lo real lo más próxima posible a la medición. Como no se posee una unidad de medida indiscutible, se trata, en primer término, de circunscribir, de delimitar ciertas características de la realidad a estudiar y de estimarlas luego de la manera más objetiva posible valiéndose de consideraciones de tipo cuantitativo. Es conocida, en este sentido, la experimentación con un nuevo programa de estudios o con nuevos métodos de enseñanza para **estimar** en qué medida mejoran, a partir de su aplicación, los resultados educativos alcanzados hasta el momento.

También se evalúa para **apreciar**, para determinar el valor de un objeto o realidad dada, con referencia a ciertos **criterios** preexistentes. La "evaluación apreciativa" puede dar lugar, sin embargo, al desarrollo de dos orientaciones que se corresponden con dos "filosofías" diferentes. Por una parte, a la **evaluación apreciativa con un modelo predeterminado**, que presupone un referente previo, anterior a toda recolección de información. El referente orienta la lectura de la realidad, y la evaluación consiste en la búsqueda de los indicadores que permitan dar cuenta del estado del objeto con relación al referente. En la evaluación de los alumnos, éste puede consistir, por ejemplo, en los perfiles de logro como perfil **tipo** previamente establecido. La evaluación procuraría apreciar en qué medida las realizaciones de los alumnos se vinculan a los indicadores seleccionados como indicadores de logro. Cuando la evaluación parte de criterios predeterminados, responde, en general, a las características descriptas y sigue procedimientos análogos.

Por otro lado, la **evaluación apreciativa sin modelo predeterminado** expresa una concepción de la evaluación que se fundamenta en la **interpretación**. Es aquella que se interroga por el sentido. Evaluar el funcionamiento de una clase o de una escuela implica, dentro de esta metodología, **construir** -en el proceso mismo de investigación- **el referente apropiado**, es decir, aquel que permita aprehender la singularidad del aula o de la escuela que se evalúan. Se apunta a **comprender** el objeto, no a juzgarlo. Se evalúa, entonces, para volver inteligible la realidad, para aprehender su significación.

En este contexto, evaluar las realizaciones de los alumnos significa **comprender** sus maneras de resolver las situaciones planteadas, considerar sus errores como indicadores de problemas a descifrar, etc. En el mismo sentido, más que evaluar el cumplimiento de los objetivos, interesa comprender las razones por las cuales éstos son o no alcanzados y entender qué representa esta situación en términos didácticos.

#### ***Las acciones derivadas de los resultados***

Los resultados de la evaluación tienen relación directa con el objetivo de ella, con la pregunta de **para qué** se evalúa.

En este sentido, es importante tener en cuenta que la relación entre quién o quiénes evalúan y el objeto de evaluación (los saberes de los alumnos, por ejemplo) no es independiente del contexto en el cual aquélla se realiza.

En efecto: cualquiera sea la forma que adopte, **la evaluación se inscribe siempre en un ámbito de decisiones**. Aun en sus formas más frecuentes y simples, como en el caso de la evaluación **implícita**, que tiene lugar en la interacción cotidiana entre maestros y alumnos, aquélla sirve al docente para tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula. Tenga o no conciencia de que la realiza, el maestro releva una información a partir de la cual organiza la interacción con sus alumnos en términos de lo que considera mejores condiciones para el aprendizaje.

Cuando la evaluación tiene carácter **institucional**, en cambio, su modalidad es explícita; es un acto deliberado, organizado, que se efectúa empleando metodologías e instrumentos de carácter variado, generalmente complejos. En este caso, el uso social externo o interno de los resultados dependerá, en parte, del tipo de información que permitan obtener los instrumentos empleados y, en parte, de las decisiones

---

<sup>4</sup> J. Ardoino y Guy Berger, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, París, ANDSHA-Matrice, 1989.

previamente adoptadas, o bien de aquellas que se adopten a partir de la obtención de los datos. Puede ocurrir también que el uso que se haga de la información obtenida sea producto de una transacción entre las decisiones iniciales y las que se derivan del conocimiento de los datos, lo que puede conducir, por ejemplo, a suministrar informaciones parciales.

La evaluación está siempre relacionada, entonces, con un contexto decisional dado. También el uso **interno** de los resultados puede ser diverso según las finalidades perseguidas por quien evalúa y el tipo de evaluación empleada.

Cuando se trata de una evaluación **diagnóstica**, el docente procura información acerca de los saberes y competencias que poseen sus alumnos en términos de requerimientos necesarios para una secuencia futura de aprendizajes. En este caso, los resultados obtenidos constituyen una información de base para adoptar las decisiones que se estimen más adecuadas: reforzar los contenidos o proseguir con la secuencia iniciada.

Cuando se emplea la evaluación **sumativa** para comprobar en qué medida los alumnos han adquirido los conocimientos esperados y las competencias correspondientes, la información orienta la decisión de promoverlos de grado, por ejemplo, o de otorgarles una certificación que acredite el término del nivel.

En la evaluación **formativa**, la decisión está directamente vinculada a la selección y puesta en práctica de secuencias de contenidos y de estrategias pedagógicas que se consideran como las más adecuadas para mejorar los resultados obtenidos. En este sentido, la información que provee la evaluación sirve para fundar decisiones pedagógicas.

En resumen: podemos decir que **tanto el "por qué" se evalúa (intenciones) como el "para qué" se evalúa (uso de los resultados) determinan el tipo de evaluación empleada. Por otra parte, según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico (como en el caso de la evaluación diagnóstica o formativa) o decisiones vinculadas a la certificación, la acreditación o a políticas educativas orientadas hacia el sistema (como en el caso de la evaluación sumativa).**

Desde la perspectiva de los docentes, estas últimas formas de evaluación tienen, obviamente, menos interés que aquellas que aportan información directa para su tarea. En el mismo sentido, interesa menos la "objetividad" de los instrumentos de evaluación que su **utilidad**, en términos de la información que permiten obtener sobre las producciones de los alumnos.

#### **Algunas observaciones sobre la acción de evaluar**

Conforme a lo que se ha venido señalando, **podría decirse que evaluar implica, siempre, tomar distancia de la realidad que se analiza para poder pronunciarse sobre ella en un contexto decisional dominante** (Hadji, 1992).

La afirmación "poder pronunciarse acerca de la realidad" requiere ciertas precisiones.

#### ***La evaluación como lectura orientada: la construcción del referente***

En primer lugar, evaluar supone efectuar una **lectura orientada** sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se "pronuncia sobre la realidad". Dicho de otra manera, no existe una **lectura directa** de la experiencia. Hay siempre un proceso de interacción entre **el evaluador y la realidad a evaluar. En ese proceso, en función de las propiedades de la realidad a evaluar, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá "pronunciarse sobre la realidad" que evalúa.**

En la investigación a la que haremos referencia en el transcurso de este libro, **construimos** el referente a partir de los datos relevados mediante la administración de una encuesta a docentes, en la que indagamos, entre otros aspectos, cuáles eran los contenidos que realmente se enseñaban. Pudimos así construir el referente, que se configuró como **currículum real**. Más adelante explicaremos cómo tuvo lugar ese proceso.

Es necesario precisar ahora que en la construcción del referente intervienen distintos factores. Por una parte, inciden **las expectativas que conciernen al propio objeto evaluado** como, por ejemplo, el nivel de rendimiento esperado en los alumnos. En éste sentido, cuando se evalúa una realidad dada, se procura comprobar si ésta presenta las características que se esperan de ella. Por otra parte, la constitución del referente se vincula a **la concepción de evaluación que se sustenta, los propósitos que se derivan de ésta y el contexto decisional en que se inserta el proceso evaluativo**. Veamos este punto.

Si se trata, por ejemplo, de la construcción de un sistema de evaluación en una jurisdicción dada, el referente último puede estar constituido por el currículum **prescripto**. Sin embargo, por razones que obedecen estrictamente a la concepción de evaluación subyacente, a los propósitos derivados de ella y al

contexto decisional en el que se inserta la evaluación, se puede -en una primera etapa- partir de un referente constituido por **aquello que los maestros afirman enseñar** en los distintos grados del nivel que se evalúa. En este caso, **el relevamiento del mapa curricular real** permite construir el referente y especificar los criterios para evaluar las realizaciones de los alumnos.

En una segunda etapa, el referente puede ser **lo que debería enseñarse según el juicio de los maestros** (recogido mediante instrumentos adecuados) y **según los resultados que arroje la evaluación de lo realmente enseñado**.

En esta metodología de evaluación, el referente tiene un carácter provisorio y se traslada progresivamente del campo "del ser" (lo que se enseña") al del "deber ser" (lo que debería enseñarse).

**El carácter progresivo en la construcción de los referentes permite instancias de evaluación que, partiendo de lo real, incluyen, progresivamente, lo prescripto.** Estos principios metodológicos responden a una concepción orientada a recabar, desde el inicio, información próxima al campo de experiencia de los protagonistas de la relación pedagógica para que los resultados obtenidos a través de la evaluación permitan a los docentes reorientar los procesos de enseñanza.

Por otra parte, una evaluación que opera por niveles como los señalados facilita el análisis de las sucesivas transposiciones del currículum prescripto, en las expectativas de los maestros sobre lo que debería enseñarse, y en el currículum real.

De esta forma, es posible introducir, en las metodologías de evaluación, modificaciones que tiendan a poner los procesos evaluativos al servicio de la acción pedagógica. Sólo con la construcción del referente hemos dado un ejemplo acerca de cómo pueden comenzar a producirse cambios respecto a "lo que se pone en juego" en el ámbito pedagógico. Más adelante mostraremos que la metodología genera también transformaciones en los papeles de los actores y en las reglas del juego que los relacionan.

Volviendo ahora al análisis del proceso de evaluación, es necesario señalar que al referente se añade un conjunto de **criterios** que guían tanto la construcción de los instrumentos de evaluación como los procesos de valoración posteriores.

Por otra parte, los criterios también operan en los procesos de selección de lo que se quiere evaluar e intervienen, asimismo, en la construcción de los indicadores y de los datos resultantes de la evaluación.

En este sentido, **tanto el objeto que se evalúa como el proceso de valoración son construidos por el sujeto que evalúa.**

En la evaluación, como en cualquier otro acto de conocimiento, "no se capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Ésta es siempre **objeto de un proceso previo de definición o de elección de los caracteres que permitirán aprehenderla**" [...] "Formulado de otra forma, no basta con decir que la evaluación lleva a la realidad; todavía falta **construir o adoptar los indicadores de la realidad considerada**. Desde este punto de vista, la evaluación plantea el conjunto de cuestiones planteado de forma más amplia por los procesos de producción de conocimientos"<sup>5</sup>.

Veamos ahora, a manera de ilustración, algunos de los pasos necesarios en la construcción del objeto. Una vez que el propósito de la evaluación ha sido determinado (conocer, por ejemplo, las realizaciones de los alumnos en un área de conocimiento y en un nivel específico), se hace necesario fijar los criterios para evaluar las respuestas producidas por los alumnos y construir los indicadores correspondientes (tipo y nivel de conocimientos esperables, competencias requeridas, etc.). En este proceso, la selección de los contenidos curriculares por evaluar supone también partir de criterios que permitan efectuar un recorte **técnico** en relación con los contenidos enseñados y con las respuestas valoradas como deseables. Así, la decisión implica poner en juego una concepción pedagógica determinada y operar con un marco epistemológico específico.

El proceso de construcción del objeto supone, entonces, proceder por recortes sucesivos de la realidad, los cuales se realizan conforme a criterios con independencia de que estén o no explicitados. Por esta razón, los indicadores que se construyen no cubren nunca la totalidad de la realidad que se evalúa; como se habrá comprendido, al evaluar siempre se introduce un esquema de lectura de la realidad que circunscribe, recorta, reduce lo observable.

En cuanto a los **procesos de valoración** de los resultados, nos remitimos a lo señalado anteriormente acerca de que la evaluación, en tanto adjudicación de un juicio de valor a una realidad dada, supone siempre una lectura orientada, "filtrada" por el referente y por los criterios que constituyen una explicitación de este último.

---

<sup>5</sup> Jean-Mane Barbier, *La evaluación de los procesos de formación*, Madrid, Paidós, 1993, p 66.



Es conveniente aclarar, asimismo, que los procesos de valoración dependen, por otra parte, de la pertinencia de los instrumentos de evaluación construidos, es decir, de la adecuación entre el tipo de instrumento elaborado y las características de los procesos educativos que se desee aprehender.

Como veremos más adelante, la construcción del objeto y los procesos de valoración pueden ser el resultado de una metodología como la que fragmentariamente presentamos como ejemplo, de un enfoque más cualitativo (en el cual el objeto y la valoración se construyen **en el proceso** de evaluación) o de una combinatoria de ambos paradigmas.

### ***La construcción de los resultados***

Con respecto al producto de la evaluación, **también concierne al evaluador construir los resultados de la evaluación, construir los datos, "lo referido" (con relación al referente)**. Ello significa relevar en la realidad los signos -los indicadores- que den cuenta de la presencia de los criterios previamente establecidos.

Desde este punto de vista, "lo que se denomina **prueba de evaluación** tiene por función hacer aparecer los signos buscados<sup>6</sup>.

Para que esto sea posible, las "pruebas" deben satisfacer el requisito de la pertinencia a fin de que pueda observarse la relación existente entre los indicadores (estructura del razonamiento de los alumnos, estrategias que ponen en juego para la resolución de los problemas, etc.), el referente y los criterios en función de los cuales se evalúa.

Si la metodología adoptada se fundamenta en una concepción según la cual la construcción del referente y de los resultados debe responder a la intención de contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas, también el juicio del evaluador debe servir a ese propósito. En este sentido, más allá de la utilidad de las calificaciones obtenidas, en términos de información pertinente para la gestión y de interés para los padres, docentes y alumnos, resulta indispensable una devolución **cualitativa** de la información.

Como cierre de este apartado y en función de lo que se ha analizado hasta ahora sobre la multidimensionalidad de la evaluación y la variación de sus usos sociales, quisiéramos señalar que **pueden identificarse dos características que permanecen como elementos constantes en toda actividad evaluativa**:

**1. Siempre constituye una lectura orientada** (tanto cuando asume formas de control como cuando se trata de la evaluación apreciativa con referente predeterminado o de la evaluación interpretativa).

**2. Siempre consiste en un pronunciamiento acerca de la realidad.**

### **Los múltiples significados de la palabra "evaluación"**

Como acción comunicativa, la evaluación nos permite una aproximación a ella desde el punto de vista semántico<sup>7</sup>. Tanto en el diccionario, como en las acepciones más habituales del término, o aquellas asociadas con él, aparecen involucrados diferentes significados. Recuperemos algunos de ellos:

verificar	juzgar	cifrar
medir	comparar	interpretar
valorar	constatar	estimar
comprender	apreciar	experimentar
aprehender	decir	posicionar
conocer	ayudar	expresar

No obstante, los diferentes términos -en ocasiones complementarios, en otras opuestos- implican distintas perspectivas desde el punto de vista de la evaluación educativa. Analicemos algunos de ellos, tratando de poner algún orden en la lectura.

Podríamos afirmar que de los términos enunciados pueden desprenderse, por lo menos, dos perspectivas sobre la evaluación.

En primer lugar, evaluar parece involucrar el hecho de medir con precisión; en este sentido, expresar una cantidad precisa, cifrada. En otras palabras, alude a expresar una medida cuantificada.

---

<sup>6</sup> Charles Hadji, *op. cit.*, p. 36.

<sup>7</sup> M. Barlow, *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*, Lyon, Chronique Sociale, 1992, p. 60 y s.s.

En segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender, en otros términos, pronunciar un juicio cualitativo y, eventualmente, aproximativo sobre una realidad.

"Evaluar es en consecuencia un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario: lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo"<sup>8</sup>. Es imposible, por lo tanto, no destacar el grado de ambigüedad presente en la evaluación y lo que ello implica a la hora de generar y producir prácticas evaluativas en las instituciones escolares.

Por otra parte, más allá de estas dos grandes posiciones señaladas, aparecería, en algunos de los términos que se asocian a la evaluación, la idea de ayuda, sostén o apoyo, con lo que ello implica desde el punto de vista educativo.

### ***La evaluación y el control***

En función de esta ambigüedad del término, que refleja lo que sucede en las prácticas evaluativas, Jacques Ardoino y Guy Berger presentan la evaluación como un "Jano moderno" con un doble perfil: un lado muestra un perfil filosófico, en la medida en que toda evaluación plantea el problema del **valor**, del **sentido** y de la **significación** de aquello que se evalúa (lo que requiere un tratamiento cualitativo); el otro lado muestra un perfil técnico, ya que la evaluación constituye un dispositivo compuesto por métodos, técnicas e instrumentos empleados "para dar cuenta y rendir cuenta" (de manera cuantitativa) de los resultados obtenidos. Ese perfil se asocia con la noción de control.

Para los autores mencionados, sin embargo, ambas nociones pertenecen a dos órdenes diferentes y a dos paradigmas epistemológicos distintos. Veamos la significación de cada uno de los términos.

La palabra "**control**" tiene su origen en la lengua francesa, en la contracción de la expresión "contrerôle", empleada para designar el "doble registro" necesario para autenticar las escrituras. Adoptada por numerosas lenguas, la expresión ha conservado a lo largo del tiempo el **sentido administrativo** de su origen.

En nuestra vida cotidiana la palabra expresa múltiples y diversas situaciones: control administrativo, control financiero, control fiscal, control policial, control aduanero, control industrial, control de calidad, etcétera.

La mayor parte de los instrumentos de medición que empleamos son instrumentos de control. También implican operaciones de control los mecanismos cibernéticos que regulan la transmisión y recepción de información en sistemas simples o complejos.

En el campo educativo, los exámenes, el registro de asistencias, las amonestaciones, etc., son procedimientos explícitos de control.

Esta diversidad de usos y acepciones ha conducido a considerar el control "como un sistema, un dispositivo y una metodología, constituidas por un conjunto de procedimientos que tiene por objeto (y objetivo) establecer la conformidad (o la no conformidad), y aun la identidad, entre una norma, un patrón, un modelo y los fenómenos u objetos con los que se los compara, y en ausencia de esta conformidad o identidad, establecer la medida de su diferencia"<sup>9</sup>.

Es importante retener, para la comprensión de este término y su ulterior comparación con el de evaluación, que el control se efectúa a partir de un elemento externo y anterior (desde el punto de vista lógico, no necesariamente cronológico) al acto mismo del control. Los exámenes y las amonestaciones, por ejemplo, existen, en tanto instrumentos, con anterioridad a la instancia de su aplicación y con independencia de ella.

De manera totalmente opuesta, la evaluación -de acuerdo con su propia etimología- implica la problematización sobre los valores y sobre el sentido de lo que ocurre en la situación observada. Evaluar es aprehender las significaciones propias, particulares de los actos humanos. Importa más, en esta acepción, la aprehensión de los significados que la coherencia o conformidad con un modelo dado.

La cuestión del sentido introduce otra diferencia sustancial: mientras el control siempre opera a partir de un solo y único referente, que es el patrón de medida como norma homogeneizadora de lo que se mide, la evaluación es multireferencial en tanto debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y, por lo mismo, es inacabada.

A diferencia de los acontecimientos que se miden a través de instrumentos de control, la evaluación se aplica a procesos humanos en los cuales la dimensión temporal es histórica e irreversible porque consiste

---

<sup>8</sup> M. Barlow, *op. cit.*, 1992, p. 63.

<sup>9</sup> J. Ardoino y G. Berger, *op. cit.*, p. 12.

en el tiempo vivido. Por lo tanto, no puede estar referida a estructuras objetivas en el mismo sentido que el control, que mide los acontecimientos conforme al tiempo cronológico: un año, un mes, una semana, etcétera.

La comprensión de las características específicas de los procesos de control y evaluación permite advertir que la oposición entre ambos es, en realidad, una cuestión que excede el problema de los métodos y de las técnicas de cada uno. Se trata, más bien, de un problema epistemológico que se traduce en la confrontación entre dos paradigmas distintos.

Sin embargo, más allá de la oposición entre ambos procesos, se ha observado que ellos comparten ciertas funciones comunes, indispensables para la **regulación crítica** de la acción. **Regulación**, en el sentido que permiten ajustar las acciones con relación a un objetivo establecido, y **crítica**, porque dicho ajuste se realiza a partir de una lectura orientada.

Esta propiedad compartida por ambos procesos conduce a considerar que **la regulación crítica de la acción puede ser concebida a lo largo de un "continuum" constituido por dos polos: el control, por un lado, y la evaluación interpretativa, por el otro.**

Dentro de ese continuum se ubica, hacia el polo del control, la evaluación **estimativa**, que, como se vio anteriormente, se inclina hacia lo cuantitativo. En cierta forma, también la evaluación **apreciativa con un referente predeterminado** tiene ciertas propiedades que la relacionan con el control en el sentido de que, si el referente está totalmente explicitado, el proceso evaluativo consiste en verificar, en la realidad, en qué medida aquél ha sido alcanzado.

En cambio, la evaluación **apreciativa sin referente predeterminado** se ubica en el polo de la evaluación, toda vez que carece de un modelo referencial y apela a la **interpretación** de la realidad observada. Se ubican en esta línea, fundamentalmente, las orientaciones basadas en el paradigma interpretativo, que, como veremos más adelante, plantean la construcción del referente en el proceso mismo de evaluación.

**La introducción del concepto de regulación crítica permite separar h evaluación estimativa de la medición en sentido estricto.** Entre ambas existe una frontera, ya que el objetivo de toda medición es hacer una descripción **cuantitativa** de la realidad, efectuar una lectura de ella lo más "objetiva" posible. La evaluación estimativa, en cambio, no tiene como único objetivo medir, sino emitir un juicio a partir de los datos que la medición provee. Este tipo de evaluación pone de manifiesto que la realidad que se evalúa no puede -en sentido estricto- ser medida, pero, además, que la intención dominante no es sólo conocer sino **regular**. Recordemos el ejemplo que dimos a propósito de este tipo de evaluación cuando se empleaba en situaciones experimentales a partir de la incorporación de un nuevo programa o método, destinado a mejorar los aprendizajes. En ese caso, la información suministrada por la evaluación para estimar la medida en que la innovación curricular o metodológica mejoraba los resultados estaba al servicio de la **regulación** del proceso de enseñanza, permitiendo así introducir modificaciones en este último.

A pesar de que tanto el control como la evaluación cumplen una función de regulación crítica para la acción, ambos procesos pueden ser necesarios porque dicha función tiene un carácter distinto en cada caso.

Habitualmente, sin embargo, suelen utilizarse los conceptos de medición y evaluación de manera confusa y poco discriminada. El término "evaluación", por ejemplo, es empleado de manera genérica y subsume prácticas muy heterogéneas, que incluyen las de medición en el sentido estricto de control. Parece adecuado suponer, como lo hacen Ardoino y Berger, que las connotaciones negativas que afectan al proceso de control inhiben la explicitación de su uso en las situaciones en que se lo emplea, con lo cual se induce a errores o confusiones conceptuales, por una parte, y se anula o limita la posibilidad de su uso, por otra<sup>10</sup>.

En resumen, el control y la evaluación son funciones interdependientes, idealmente complementarias pero, sin embargo, teóricamente distintas por los paradigmas en que se fundan. En efecto, mientras en los casos en que se opera a partir del control se procede a establecer el grado de conformidad de un objeto o de una situación con relación a una norma o a un sentido dado, en la evaluación, el sentido se construye en el proceso de interacción y de intercambio de significaciones.

Ambos procesos son necesarios para la inteligibilidad y la regulación de las acciones, aunque no podrían ser ubicados en el mismo registro, porque el tipo de información que proveen es diferente.

La consideración de algunas de las características propias de las metodologías del control y de la evaluación muestran sus diferencias y su posible complementariedad.

---

<sup>10</sup> J. Ardoino y G. Berger: *op cit.*

En el primer caso, el análisis de situaciones y de comportamientos, individuales o colectivos, supone interesarse por indicadores, contruidos en función de criterios que, a la vez, remiten a los paradigmas fundantes. A este conjunto se agregan los instrumentos para medir o apreciar los efectos o resultados.

Desde otra perspectiva, que se relaciona con los análisis de tipo cualitativo, interesa describir e interpretar el sentido de las situaciones observadas.

La complementariedad de los enfoques permitiría indagar sobre las causas de los resultados cuantitativos obtenidos, es decir, sobre el fundamento de ellos, incorporando el uso de instrumentos que permitan recoger información adicional de carácter cualitativo. Tal complementariedad permitiría trabajar en el nivel de lo implícito, de los presupuestos, de los esquemas de valoración, etc., que operan en la dinámica de la interacción de los actores, en las distintas fases del proceso evaluativo.

Esta posible combinatoria de metodologías abre nuevas perspectivas para la evaluación. De hecho, es el camino que hemos comenzado a construir en la investigación que realizamos en un grupo de escuelas primarias de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. A ella nos referiremos, específicamente, en el próximo capítulo.

---

## *Reflexiones, dilemas y posiciones metodológicas*

### **El contexto de las decisiones teórico-metodológicas**

Las decisiones metodológicas son las que permiten trazar los hitos del camino que conduce desde la formulación de un proyecto hasta las consecuencias de su concreción, pues el recorrido siempre incluye los distintos impactos producidos por aquél, ya sea que se trate de efectos mediatos o inmediatos.

Las decisiones se derivan de la existencia y el análisis del tipo de problema identificado, de los presupuestos teóricos desde los que se lo aborda y de lo que es propio de una metodología que pretenda lograr congruencia entre los aspectos teórico-metodológicos y los contextuales.

Para el desarrollo de temas sustantivos relacionados con la metodología y procedimientos inherentes a los sistemas de evaluación, nos parece oportuno describir la investigación que hemos coordinado en la Dirección de Investigación Educativa, de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA), entre 1992 y 1994.

Esta experiencia nos permitió llevar a cabo un trabajo continuado durante tres años, en el cual las decisiones metodológicas adoptadas previamente constituyeron un verdadero marco orientador para el desarrollo de todas las etapas del proyecto citado.

### ***Breves antecedentes y primeras decisiones***

En el mes de noviembre de 1991, la Secretaría de Educación de la MCBA a través de la DIE<sup>11</sup>, nos encomendó la formulación y ejecución de un proyecto de investigación evaluativa con el objeto de instalar en la jurisdicción el Sistema de Evaluación para el nivel primario de la enseñanza.

El proyecto se presentó y fue aprobado en febrero de 1992; el plan de acciones correspondiente comenzó a ejecutarse en el mes de abril de ese año.

Los acuerdos conceptuales y metodológicos básicos fueron los siguientes:

a) Todo sistema de evaluación requiere una instalación institucional progresiva. La cultura evaluativa se **crea y recrea** mediante procesos que gradualmente van comprometiendo en una tarea común a los diversos grupos sociales que relaciona la escuela.

b) Desde su iniciación, una investigación evaluativa debe involucrar a los sectores y actores sociales a quienes concierne esta evaluación, es decir, el proyecto debe asegurar la **participación** de los supervisores, directores, docentes y alumnos. No se excluye la ampliación progresiva de esta participación a otros grupos sociales.

c) Las previsiones metodológicas y operativas tienen que facilitar la articulación del sistema de evaluación resultante con todos los niveles y modalidades educativas y, en el futuro, con el que resulte de la aplicación de la Ley Federal de Educación<sup>12</sup>.

El Proyecto se denominó "De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa". Su desarrollo cubrió 3 etapas:

*Primer año (1992):* Análisis socio-pedagógico de la institución escolar. Relevamiento del mapa curricular de 7° grado. Administración de pruebas de evaluación en Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en dicho grado. Perfiles docentes.

*Segundo año (1993):* Análisis socio-pedagógico de la institución escolar. Relevamiento del mapa curricular de 5° grado. Administración de pruebas de evaluación a los alumnos de 5° y 7° grado en las cuatro áreas mencionadas. Perfiles docentes.

*Tercer año (1994):* Análisis socio-pedagógico de la institución escolar. Relevamiento del mapa curricular de 3° grado. Administración de pruebas de evaluación en 3°, 5° y 7° grado. Perfiles docentes.

Como el proyecto de investigación tiene el carácter de un estudio piloto, previo a la formulación y adopción del Sistema de Evaluación, se trabajó durante el primero y el segundo año en 42 escuelas primarias (2 escuelas por cada uno de los 21 Distritos Escolares), aunque en varios distritos los supervisores fueron incorporando progresivamente nuevas escuelas.

---

<sup>11</sup> Dirección de Investigación Educativa - MCBA.

<sup>12</sup> En el momento de iniciarse la ejecución del Proyecto no se había implantado el Sistema de Evaluación Nacional.



El número de pruebas administradas en la primera y segunda etapa ha sido el siguiente: aproximadamente 3.000 pruebas en 7º grado (en 1992); 6.000 en 7º y 5º grado (en 1993) y 3.000 en 3º grado (en 1994)<sup>13</sup>.

Si bien esta información estadística puede dar idea del volumen de la información evaluativa que va produciendo anualmente la investigación, lo importante es retomar las decisiones básicas enunciadas (instalación gradual de una cultura evaluativa, participación y articulación intra e intersistemas) y analizar qué problemas se derivaron de ellas y cómo se resolvieron para que aquéllas pudieran hacerse efectivas. En efecto, las decisiones mencionadas llevan a afrontar distintos dilemas metodológicos y procedimentales, de los cuales dos son centrales: ¿la evaluación debe ser externa o interna?, ¿es necesario optar por un enfoque cualitativo o cuantitativo?

Las respuestas a estos dilemas reflejan nuestra búsqueda de complementariedad en los enfoques sin rehuir el análisis del trasfondo paradigmático que puede explicar las divergencias existentes entre aquéllos.

### **¿Evaluación externa o evaluación interna?**

El primer dilema metodológico que se afronta exige una caracterización que sirva para diferenciar ambos enfoques y que, a la vez, permita identificar aquellos elementos donde podrían fundamentarse líneas de trabajo complementarias más que seguir polarizando la cuestión.

#### ***La evaluación interna***

Cuando se trata de construir e instalar un sistema evaluativo en la escuela pública, debemos partir del reconocimiento de que, desde la tradición y en la práctica, el maestro realiza la evaluación de los alumnos.

Cuando se efectúa la evaluación de la institución, en cambio, se acude a procedimientos informales o espacios institucionales destinados, por lo general, al desarrollo de "Jornadas de Reflexión Pedagógica" o denominaciones equivalentes. Las actividades que estos espacios originan siempre han sufrido fracturas, discontinuidades y reparaciones según los vaivenes de la política educativa que los enmarcan.

No sucede lo mismo con la evaluación de los aprendizajes escolares que, como efecto de la intencionalidad pedagógica, suponen el control de su realización.

Bonboir subraya que "la valorización de los resultados obtenidos por el alumno en forma individual es tan antigua como la propia enseñanza, aunque ella no forme parte de una operación sistemática destinada a tal fin"<sup>14</sup>.

El autocontrol de lo enseñado por el maestro y el control de lo aprendido por el alumno nos remite a procesos del aula, pero la *certificación* de los *resultados* de los procesos educativos es responsabilidad de la institución escolar. Esta garantiza la promoción del alumno de un grado a otro o la finalización de un nivel, utilizando los datos (calificaciones) proporcionados por los maestros, sin apelar a evaluadores externos. El otorgamiento de las certificaciones de estudio corresponde a progresos del alumno, los que tienen, así, reconocimiento público. Este hecho confiere a la evaluación una importancia social que hace decir a Zabalza "la escuela es 'territorio de evaluación', y buena parte de la estructura y funcionamiento escolar alimenta su función del 'poder' que otorga a la institución el mecanismo de evaluación de los alumnos"<sup>15</sup>.

Se trata de un territorio extremadamente complejo con fuertes repercusiones en las decisiones de política educativa, por lo que, antes de pasar a la caracterización de la evaluación externa, cabe hacer algunas otras consideraciones con respecto a la evaluación interna.

Como hemos dicho, ésta ha sido, en nuestro sistema educativo, la práctica dominante ejercida en el ámbito escolar. Los juicios sobre el desempeño de los alumnos eran emitidos con referencia a un criterio cuasi externo al aula: los programas elaborados, prescritos y aprobados en los niveles de conducción de la política educativa. Tales programas correspondían a propósitos educativos implícitos o explícitos. La evaluación se centraba fundamentalmente en los conocimientos adquiridos por los alumnos, prestando atención sólo a los resultados de la enseñanza y no a la dinámica y distintas fases de los procesos de aprendizaje.

Actualmente, las escuelas disponen del currículum como diseño y como proyecto que se realiza en la práctica, y desde el propio diseño curricular se promueven enfoques de evaluación que incorporan los

---

<sup>13</sup> En 1994 sólo se administraron pruebas en 3º grado por inconvenientes derivados del cambio en la gestión educativa municipal.

<sup>14</sup> A. Bonboir, *La docimología. Problemática de la evaluación*, Madrid, Morata, 1974, p. 295.

<sup>15</sup> M. Zabalza, "Evaluación orientada al perfeccionamiento", *Revista Española de Pedagogía*, N° 188, 1990, p. 295.

conceptos de evaluación continua, evaluación formativa, la consideración de los aprendizajes intencionales y los no intencionales, etc.

No se puede afirmar que en las escuelas prevalece un solo modelo de evaluación. Esta hegemonía no existe; más bien puede asegurarse que coexisten formas tradicionales de evaluación con la aplicación –no generalizada– de enfoques más modernos y una incipiente práctica de lo que se postula en el modelo didáctico del diseño curricular vigente.

Cambiar estas prácticas demandará un tiempo más o menos largo, pero ello no autoriza a postular que un sistema de evaluación que se sustente en la evaluación interna carecerá necesariamente de objetividad y homogeneidad de criterios (dada la disparidad de enfoques en que éstos se sustentarán).

Esta crítica puede ser superada, ya que un proceso de evaluación bien planeado, con una instrumentación bien construida, no es una empresa imposible. Lograr que una evaluación satisfaga los criterios técnicos y se realice no es el problema. Lograr que sea efectiva sí lo es.

Es probable que la efectividad esté más ligada a la capacidad de llegar a un autodiagnóstico que implique una postura crítica que a los efectos de un diagnóstico externo, porque una evaluación, para ser efectiva, tiene que combinar los requisitos técnicos con la dinámica de las relaciones interpersonales que son inherentes a la lógica estructura interna de los procesos evaluativos, ya sea que éstos se desarrollen en el nivel del aula, de la institución o del sistema.

### ***La evaluación externa***

La evaluación externa se caracteriza por ser realizada por personas que no están directamente ligadas a los objetos de la evaluación. Se trate de una evaluación parcial (el rendimiento de los alumnos, el de los profesores, el del currículum) o se trate de la evaluación integral de la institución, el evaluador externo parece estar a distancia óptima de los "objetos" mencionados. Su objetividad goza de alta credibilidad técnica.

La norma externa se presenta como una garantía de ser un patrón que marcaría un nivel único idéntico para todos, al servicio de la igualdad de oportunidades. En sistemas descentralizados de gestión del sistema educativo, como es nuestro caso, la evaluación externa podría cumplir funciones de agrupación de niveles y exigencias en los territorios gobernados por distintas administraciones. A estos argumentos sociales y políticos de igualdad se suma la preocupación técnica de lograr más objetividad en todos los procesos de evaluación, proporcionando baremos de medida o diagnósticos iguales para todos<sup>16</sup>.

En este sentido, la evaluación externa permitiría detectar diferencias cuantitativas y cualitativas. El autor a quien corresponde la cita subraya, sin embargo, algunas consecuencias educativas negativas que podrían originarse en este tipo de evaluación:

- los docentes acrecientan su dependencia de la ordenación externa, lo que les resta autonomía profesional;
- el conocimiento curricular en sentido amplio corre el peligro de confundirse o limitarse al "conocimiento evaluado";
- la evaluación externa puede ser un freno para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y a las condiciones contextuales.

"Cualquier evaluación que se haga desde afuera, pretendiendo fijarse en lo básico, acaba ocupándose inevitablemente de aprendizajes relacionados con objetivos curriculares empobrecidos, aunque sólo sea por el hecho de que son los más fáciles de comprobar y medir. Otras metas, como el desarrollo de actitudes, destrezas y procesos educativos menos fáciles de constatar por el evaluador externo, quedarán relegadas"<sup>17</sup>.

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación sostiene que es conveniente que la construcción de un sistema de evaluación para el nivel primario comience con "el ensayo" de la evaluación interna.

La evaluación, en tanto se maneje como un sistema, integrará muchos aspectos de la institución escolar, sus funciones, realizaciones y dificultades. Centralizará intereses y audiencias diversas: los

---

<sup>16</sup> J Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, p. 361.

<sup>17</sup> Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 362.

miembros de la conducción político-administrativa y pedagógica, maestros, alumnos, padres, representantes de la comunidad, etcétera.

Como se ha mencionado, la evaluación del rendimiento escolar uno de los aspectos cruciales de un sistema global de evaluación, cuya aplicación y consecuencias se imaginan estrechamente asociadas con el mejoramiento de la calidad de la educación. Pero **la instalación de una "cultura evaluativa" no es algo que perentoriamente pueda hacerse desde afuera, sino que se trata de un proceso gradual que compromete "la interioridad" misma de la escuela.**

Cuando el peso de la tradición y de la práctica evaluativa ha restringido su realización al ámbito escolar, todo proceso que intente cambiar los juicios, opiniones, práctica y/o actividades existentes a ese respecto deberá partir de la realidad que ellas tienen para los actores que las sostienen.

Se trata de entender que es necesario, primero, la formación de una conciencia crítica a través de la cual se elabora el conocimiento adecuado a los problemas que se tratan de solucionar.

Por lo tanto, el sistema de evaluación a implantar deberá promover formas voluntarias de evaluación, que pueden ir acompañadas de evaluación externa, de modo que usuarios y evaluadores formulen una interpretación crítica de los resultados en el marco de los condicionamientos, limitaciones y recursos de la escuela actual.

A los tradicionales criterios de validez y confiabilidad de la evaluación se agregan hoy los de utilidad, viabilidad práctica, conveniencia y exactitud.

La utilidad como constructo técnico se vincula ciertamente con los criterios mencionados, pero como *constructo relacional* hace aportaciones relevantes para la toma de decisiones basadas en demandas específicas de los usuarios.

La *evaluación externa* sirve al poder regulador del Estado. Sirve a los que determinan los fines, objetivos y prioridades de la política educativa, pues facilita la toma de decisiones fundamentadas en información relevante y válida. Hay otro argumento a su favor. Se la justifica en términos de lo que ha dado en llamarse una "discriminación positiva". La información proporcionada por la evaluación externa, al mostrar los desiguales puntos de partida en la distribución de la cobertura y calidad de la educación, puede favorecer una equitativa distribución de los recursos existentes, originando así una reducción de las desigualdades educativas.

La *evaluación interna*, en primer término, comunica a sus usuarios (la escuela y sus actores) información sobre la labor educativa que realizan. Promueve y fundamenta un diagnóstico pedagógico institucional, comparable al que se producirá en cada escuela de cada distrito escolar, lo cual no excluye la producción de información para los otros niveles del sistema educativo. Es una evaluación destinada a ser conocida, primero, por los evaluados, con la finalidad de provocar en ellos la generación de medidas que mejoren la calidad de lo que se hace. No parece cuestionable que la calidad de un currículum, de las prácticas docentes y de los aprendizajes sea algo mejorable. Esto siempre es posible y aquí aparece la función pedagógica de la evaluación interna -con énfasis en la evaluación formativa- como legitimación explícita de los aspectos que han de ser mejorados, y de cómo hacerlo para la orientación en la toma de decisiones institucionales.

En resumen, cada enfoque de evaluación prioriza fines y procesos distintos, pero puede sostener propósitos complementarios y cubrir un más amplio campo de usuarios.

### **¿Evaluación cuantitativa o evaluación cualitativa?**

Este dilema parece estar más resuelto ahora que algunas décadas atrás. La polarización que se había instalado entre ambos enfoques<sup>18</sup> no parece lícita, dado que la cantidad y la calidad aluden a diferentes dimensiones de lo real.

La primera es tangible, fácil de mensurar. La calidad es difícil de medir, ya que su definición no es unívoca. Como dice Habermas, "la calidad escapa a nuestras palabras y mora en las cosas. Es tan cierto que existe cuanto que es difícil de captar"<sup>19</sup>.

La fragmentación y la polarización de los enfoques no nos ayudan cuando el propósito de construir un sistema de evaluación no apunta solamente a ejercer un control sobre la calidad de la educación, sino a desarrollar un proceso evaluativo que nos permita interiorizarnos mejor de las motivaciones, intereses,

---

<sup>18</sup> Para el tema de los paradigmas cuantitativos y cualitativos usados en investigación evaluativa, ver el libro de T. D. Cook y Ch. S. Reichardt: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.

<sup>19</sup> Citado por Pedro Demo, *Avaliação qualitativa*, San Pablo (Brasil), Cortez Ed. y Autores As., 1988, p. 14.

actitudes, recursos, condiciones y acontecimientos escolares que interactúan para producir y dar forma al conocimiento.

No cabe duda de que conocer el comportamiento de los indicadores cuantitativos del funcionamiento del sistema educativo del país, en un tiempo dado y en su evolución histórica, siempre es necesario.

Los índices de incorporación, matriculación, promoción, repetición y abandonos facilitan importantes análisis y decisiones políticas basados en su conocimiento. Pero no podemos desconocer que las exigencias actuales se centran en la necesidad de contar con indicadores que expresen los niveles de calidad del sistema.

Para satisfacer esta exigencia se requiere producir un tipo de información distinto. Su adecuada captación y su elaboración dependen de la aplicación de otras metodologías y procedimientos para evaluar.

El enfoque cuantitativo no hace referencia a la realidad del currículum enseñado, sino que, por lo general, parte del currículum prescripto y a partir de él estima la conformidad o no de los resultados a la norma instituida.

El enfoque cualitativo, por su propia metodología, puede tomar en consideración el currículum efectivamente enseñado, la especificidad de la gestión institucional con relación a la interpretación que se hace de los saberes aprendidos por el alumno y las variables contextuales más amplias en su carácter de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En esta interpretación compleja de la acción educativa evaluada, el enfoque cualitativo nos conecta más directamente con la realidad institucional, la curricular y la práctica docente reflejada en las estrategias cognitivas de los alumnos cuando producen sus respuestas en las pruebas que se les toman.

C. Gutiérrez, al hacer referencia a dos paradigmas complementarios del campo de la metodología de la ciencia, afirma:

Uno de los paradigmas correspondería al método heurístico; el otro, al método positivo. Los dos paradigmas, complementarios en el sentido de la disyunción, no en el de la conjunción, serían dos vías alternativas hacia el dominio de la realidad. Los dos enfoques serían importantes y necesarios. Habría que usar los dos, especialmente por su tendencia a contrarrestar los posibles excesos de cada uno: el peligro de inflación verbal o especulación sin garantía, por un lado; el peligro de depresión intelectual, anulación del impulso heurístico, por el otro. Sería bueno que todos tratáramos de cultivar ambos enfoques simultáneamente ya que, como el economista político diría, aunque la inflación es siempre preferible a la depresión, debemos evitar ambas<sup>20</sup>.

Por otra parte, la evaluación cualitativa tiene que promover un fenómeno participativo, de modo que paulatinamente aquélla se gestione por iniciativa "de adentro para afuera" como forma factible de un auténtico mejoramiento de la calidad de la educación en sus múltiples dimensiones de expresión.

La evaluación pasa por su práctica; por ello es necesario un tiempo de "convivencia pedagógica" en la escuela para que los evaluadores externos e internos lleguen a disponer del marco conceptual e instrumental que permita complementar las informaciones que cada uno ha de aportar al sistema global.

Como señalan Cook y Reichardt,

para una comprensión completa de una evaluación, ésta tendría que realizar al menos tres tareas: comprobación, valoración del impacto y explicación causal. Se trata de una gama muy amplia de tareas que, para ser eficazmente atendidas, requerirán quizá el empleo de métodos tanto cualitativos como cuantitativos. Aunque no de un modo inevitable, puede suceder a menudo que la comprobación sea realizada con mayor eficacia conforme a un método cualitativo, que la valoración del impacto se realice con mayor precisión mediante métodos cuantitativos y que la explicación causal se obtenga de mejor manera a través del empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> C. Gutiérrez, *Teoría de los métodos en las Ciencias Sociales*, Costa Rica, AULA-EDUCA, 971, p. 209.

<sup>21</sup> T.D. Cook y Ch. S. Reichardt *op.cit.*, p. 44.

En consecuencia, la combinación flexible de ambos enfoques -para atender a las múltiples necesidades de información del sistema educativo- contribuye a corregir los sesgos que, inevitablemente, presentan los métodos cuantitativos y cualitativos cuando se los usa en forma separada. Pero debemos precisar que esta última recomendación no es fácil de seguir. Actualmente la cuestión estriba en conocer mejor ambos paradigmas, sin hacer la caricatura de ellos, como sucede cuando se describe la polarización a que conlleva optar por uno u otro. Diríamos en rigor que, tal vez, estemos en el trance de elaborar una nueva metodología que se apoye en una dialéctica entre dos desarrollos divergentes para establecer, al fin de cuentas, el grado de su complementariedad sin eximirnos de asumir su conflictualidad, tarea segura pero prometedora como asegura Hadji (1992).

### **Los niveles para gestar un sistema de evaluación**

Una vez decididas las líneas metodológicas centrales (evaluación predominantemente interna, sin excluir el control externo; enfoque predominantemente cualitativo sin excluir el cuantitativo), se hace necesario explicitar con claridad qué aspectos de esta multiplicidad de variaciones que presenta la acción educativa se van a seleccionar para su evaluación.

Los niveles que se juzgan más importantes para la gestación del Sistema de Evaluación se originan en tres planos de la intervención sociopedagógica de la escuela:

- el del contexto institucional,
- el de los saberes enseñados,
- el de los saberes aprendidos.

El primero alude a las variables contextuales como condiciones para el desarrollo de los procesos educativos, el segundo está relacionado con el currículum y el tercero, con la necesidad de juzgar las realizaciones de los alumnos, que proveen información sobre sus aprendizajes.

### ***La institución educativa y el currículum: contexto y contenido de los aprendizajes escolares***

Las temáticas de evaluación, calidad y mejoramiento aparecen, desde nuestra concepción, claramente articuladas con las de la institución educativa. Ésta constituye, por un lado, el ámbito educativo en el cual se contextualizan los aprendizajes escolares y, por el otro, uno de los ámbitos privilegiados de intervención cuando se requiere mejorar las condiciones en las que estos aprendizajes ocurren.

Al respecto, Gimeno Sacristán afirma que "los aprendizajes que realizan los alumnos en ambientes escolares no ocurren en el vacío, sino que están institucionalmente condicionados por las funciones que la escuela, como tal institución, debe cumplir con los individuos que la frecuentan. Es el aprendizaje posible dentro de esa cultura escolar peculiar definida por el currículum, por las condiciones que definen a la institución, teatro en el que se desarrolla la acción"<sup>22</sup>.

A partir de lo planteado por el autor, la evaluación de la calidad centrada en los logros de los alumnos exige ser enmarcada en una dimensión institucional. Su importancia es central, ya que diferentes investigaciones han puesto en evidencia que las actuaciones de los docentes, si se desarrollan de manera aislada, son consideradas insuficientes y limitadas en lo que atañe a introducir mejoras en las prácticas áulicas.

Se reconoce cada vez más que es necesario abordar simultáneamente las innovaciones didácticas y las condiciones institucionales, es decir, en parte organizativas y en parte atinentes a las condiciones laborales, las cuales deben conjugarse para facilitar y promover transformaciones en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por supuesto, cabe señalar que tampoco las condiciones institucionales pueden ser descontextualizadas de políticas educativas que les dan sentido y las orientan. Por consiguiente, las variables culturales, políticas y sociales también influyen en la gestión institucional y, en definitiva, en los resultados de aprendizajes de los alumnos.

En relación con aquello que venimos enfatizado, nos ocuparemos, en primer lugar, de precisar algunas cuestiones relativas a la institución educativa.

Escuela, institución educativa, establecimiento escolar: son diferentes términos con los que hacemos referencia a un mismo ámbito social, que tiene como propósito central educar intencionalmente. Cabe, en consecuencia, esclarecer qué significación les otorgamos a estas palabras.

---

<sup>22</sup> J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988, p. 106.



Retomaremos las distintas acepciones de este concepto polisémico, cuyos diferentes significados han sido enfatizados por las corrientes teóricas que abordan este objeto de conocimiento<sup>23</sup> complejo. En consecuencia, podemos afirmar que, según las distintas perspectivas, se entiende por institución tanto las formas sociales establecidas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado, como los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan, con lo que el concepto nos remite en esta acepción a los procesos de cambio, de transformación de lo instituido, es decir, a lo instituyente.

Por último, el término también aparece como sinónimo de establecimiento u organización. En este caso, la institución remite a una organización con una distribución geográfica, una ordenación en el tiempo y una asignación de roles o responsabilidades, regulada por normas, que tiene como propósito el logro de variados objetivos, para los cuales dispone de determinados medios o recursos.

En consecuencia, analizar los diferentes aspectos de una evaluación pedagógica de la institución exige distintas perspectivas. El análisis pedagógico de los logros de los alumnos en las áreas deberá enmarcarse, por lo tanto, dentro de estas perspectivas y en distintos niveles de análisis, desde el intrainstitucional, el cual aportará información relevante para los propios actores institucionales, hasta el sistémico, que, en nuestro caso, permitirá la lectura y el análisis del nivel primario en la jurisdicción municipal de la ciudad de Buenos Aires.

Aunque abordar el conjunto de variables institucionales excedería el marco de este texto, no obstante, creemos importante recordar desde qué concepciones y marcos de referencia concebimos la institución educativa, los actores que la conforman y la relación con el currículum como organizador<sup>24</sup> de los establecimientos escolares.

Consideramos a las instituciones educativas como constructos, atravesadas por movimientos simultáneos de deconstrucción y reconstrucción, que determinan procesos continuos de reestructuración de las mismas.

Esto implica reconocer el papel de actores que nos cabe en estos procesos, es decir, los márgenes de libertad que poseemos, sin desconocer las condiciones que enmarcan nuestro accionar en el interior de cada establecimiento de los que formamos parte.

En este sentido, debe pensarse a la institución educativa como ambiente o medio de aprendizaje, tal como lo definen Parlett y Hamilton:

se trata del entorno socio-psicológico y material donde los estudiantes y los docentes trabajan juntos. El medio de aprendizaje representa una red o unas relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas. Éstas interactúan de manera muy complicada para producir, en cada clase o curso, un único modelo de circunstancias, presiones, costumbres, opiniones y estilos de trabajo que cubren la enseñanza y el aprendizaje que allí tiene lugar (Parlett y Hamilton, 1983, p. 455).

Los docentes y los alumnos responden, interactúan y actúan frente a la cultura institucional, frente al currículum escrito, al no escrito y al oculto. Por ello, la evaluación debe pensarse siempre en relación con las cuestiones institucionales y con el papel asignado al currículum en los establecimientos educativos.

Puede constatar que, por lo menos en el ámbito de la teoría curricular, aunque no necesariamente en el de las prácticas institucionales curriculares, han aparecido posiciones que denuncian la visión instrumental del trabajo del docente (Stenhouse, Apple, Grundy), en el cual este último es entendido como un simple técnico que traduce una propuesta curricular diseñada y desarrollada en otros ámbitos y la aplica en su propuesta de enseñanza.

En clara oposición a esta visión instrumental, cabe señalar que "enseñar no es interpretar un guión escrito por otros. El enseñante es a la vez autor e intérprete"<sup>25</sup>. Los docentes somos autores e intérpretes en variados sentidos: intérpretes de un currículum sobre el que poseemos márgenes para modelar, más o menos restrictivos, más o menos amplios; intérpretes en el sentido de decodificar y resignificar las situaciones

---

<sup>23</sup> Para ampliar este punto puede consultarse G. Frigerio y M. Poggi, *La supervisión. Instituciones y actores*, Buenos Aires, MEJ, 1989.

<sup>24</sup> Esta temática puede ser ampliada en G. Frigerio, M. Poggi y G. Tiramonti, *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*, Buenos Aires, Troquel, 1992.

<sup>25</sup> A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 1988, p. 233

interactivas de clase; autores de nuestras intervenciones didácticas y nuevamente autores e intérpretes de los efectos de nuestras acciones en el grupo de clase y en la institución educativa. Esto supone reconocer el papel que desempeñamos los docentes como agentes activos, "moldeadores" de la norma prescrita cuando tomamos decisiones respecto de cuestiones relacionadas con el currículum prescripto o formal, según los distintos autores que abordan esta temática.

Desde esta visión, el currículum no consiste sólo en una propuesta a implementar, sino que se constituye en un proceso activo en el que se integran y relacionan estrechamente la planificación, el diseño, la acción y la evaluación.

Al respecto, Stenhouse ha destacado en diversas ocasiones que una de las principales cuestiones en torno al currículum ha sido, y sigue siendo, salvar las distancias que median entre las aspiraciones, expresadas en los propósitos, y las tentativas para volver operativas esas aspiraciones. Dicho autor define el currículum como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"<sup>26</sup>. De forma explícita, Stenhouse plantea dos exigencias: por un lado, que un currículum esté abierto a la crítica, con lo que esto implica en cuanto a su apertura, y, por otro, que opere alguna transformación en el nivel de las prácticas.

Desde esta perspectiva, que pone en evidencia que toda propuesta curricular implica una construcción de significados, puede preverse siempre una distancia entre el **currículum prescripto**, es decir, la propuesta oficial, la norma organizadora de las prácticas escolares<sup>27</sup>, que resulta de las sucesivas transposiciones didácticas y mediaciones que convierten el conocimiento erudito, es decir, el saber elaborado, en conocimiento a enseñar, y el **currículum real**, aquel que se desarrolla en el mundo social, cultural, de las interacciones institucionales y en el ámbito áulico. Diferentes autores<sup>28</sup> abordan esta cuestión considerando cada vez más el currículum real como **currículum negociado** entre docentes y alumnos. Esto equivale a afirmar que todo currículum, más que ser comunicado a los actores que involucra (directivos, docentes, alumnos, padres, expertos en disciplinas, etc.), es negociado **con** y en las interacciones **entre** estos actores.

Reconocer la existencia de posibles distancias supone no desconocer los riesgos que una brecha demasiado amplia puede implicar para cualquier sistema educativo respecto de las diferentes oportunidades de aprendizaje que pueden ser ofrecidas a los alumnos de distintos sectores sociales<sup>29</sup>.

Por otra parte, reconocer el papel de actores que los docentes tenemos respecto de esta cuestión no implica desconocer los múltiples condicionamientos que enmarcan y también limitan nuestra acción en las aulas y en las prácticas de gestión. Podemos mencionar, sin pretender agotar el conjunto de factores intervinientes ni asignar ninguna prioridad en la enumeración, las condiciones "objetivas" (infraestructura edilicia, equipamiento didáctico, estilos de gestión de los directivos, formación del equipo docente, condiciones laborales, organización y uso del tiempo en relación con las tareas pedagógicas, sectores sociales que atiende cada establecimiento, sistema normativo, relaciones con la instancia de conducción, etc.) y las condiciones "subjetivas", es decir, el conjunto de representaciones que en torno a estos aspectos objetivos organizan las acciones cotidianas de los docentes.

Al respecto, sólo para considerar algunos ejemplos, podemos afirmar que no sólo es necesario conocer el nivel socioeconómico de los alumnos, sino las "características" que les adjudicamos; supone conocer no sólo el tiempo formalmente asignado a cada una de las áreas, sino también el tiempo real utilizado y la naturaleza de las propuestas didácticas para el abordaje de los contenidos de cada área; importa conocer tanto las prácticas evaluativas reales como los propósitos que las orientan. Podríamos seguir enunciando ejemplos, pero creemos que se destaca de este modo la importancia de trabajar tanto sobre las

---

<sup>26</sup> Stenhouse, *op. cit.*, 1984, p. 29.

<sup>27</sup> Puede ampliarse este punto en G. Frigerio, "Currículum: norma, intersticios, transposición y textos" en G. Frigerio (comp.), *Currículum presente, ciencia ausente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.

<sup>28</sup> S. Grundy, *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1991; Ph. Perrenoud, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990; L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.

<sup>29</sup> Aunque no serán abordados en forma particular en este texto, conviene recordar los efectos destacados por numerosas investigaciones respecto del hecho de que no siempre se garantizan las condiciones de equidad en un sistema educativo. De allí la cuestión de abordar los temas de calidad y mejoramiento con **discriminación positiva**.

condiciones objetivas como con las representaciones de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, actores también de toda propuesta de transformación de dichas prácticas.

Podemos, en consecuencia, formularnos diferentes preguntas en torno a estas cuestiones: cuando la evaluación pretende estimar el grado de logro de ciertas competencias asociadas a la adquisición y construcción de ciertos contenidos, ¿estamos tomando como punto de referencia el currículum prescripto? o, por el contrario, ¿consideramos el currículum real, es decir, aquel que surge de la interacción cotidiana en cada aula entre un docente y un grupo de alumnos?

Si bien podríamos señalar ventajas y riesgos respecto de ambas opciones, que harían tan legítimo un abordaje como el otro, corresponde destacar que "el currículum formal no puede 'programar' completamente la actividad del maestro y de los alumnos y que a ellos compete la organización de su trabajo diario a partir de la trama que les proporciona la institución. De la trama al tejido cotidiano de la actividad de clase hay campo suficiente para una interpretación que atañe no sólo a lo no prescripto por la institución, sino a lo indicado de manera vaga, en un nivel de abstracción elevado o de modo contradictorio, ambiguo, incoherente [...] De ello se sigue que todo lo aprendido en la escuela no queda explicitado en el currículum formal"<sup>30</sup>.

### ***La decisión metodológica: el relevamiento del mapa curricular efectivo***

Para abordar el nivel de los saberes enseñados en la escuela, se decidió partir del conocimiento del "currículum real". A este conocimiento se accede consultando a informantes clave.

#### ***Los informantes clave: directores y docentes***

En el lenguaje de la investigación se considera informantes clave a quienes están en posesión de conocimientos, competencia comunicativa y experiencia suficiente como para abordar las cuestiones que se plantean en un estudio dado. En este caso son los que comparten un espacio, tiempo y perspectivas que pueden ser más o menos inaccesibles a quienes no participan cotidianamente de la vida de la escuela. Son los directivos y docentes, que, además, poseen una adecuada representatividad del grupo completo, compuesto por los diversos actores sociales de la misma institución donde trabajan.

Con seguridad que estos profesionales están en condiciones de aportar al proceso de instalación de un sistema de evaluación reflexiones pedagógicas, perspectivas culturales, conocimiento del contrato institucional y todos aquellos juicios que permiten ampliar el marco valorativo y las implicaciones de la evaluación que se realice.

Para recoger toda esta información, se pidió, en las escuelas primarias dependientes de la MCBA, que los docentes de 7° grado contestaran un cuestionario, subrayando que esto era voluntario y no obligatorio.

El cuestionario se estructuró sobre los ejes que, conceptual y metodológicamente, se relacionan con los contextos del proceso de evaluación llevado a cabo. El primero se refiere al **contexto individual** del docente: características personales, laborales, experiencia específica en el grado correspondiente y percepción de su autonomía profesional.

El segundo eje vertebraba las preguntas referidas al **contexto institucional** como ámbito social encargado de distribuir y poner en circulación los saberes que son significativos para una sociedad, sin olvidar que para potenciar los aprendizajes se requieren las condiciones adecuadas para que esto ocurra.

El tercero es el que nos introduce en el **contexto didáctico** relacionado con los elementos básicos del currículum enseñado, lo que permite elaborar el mapa curricular resultante.

El tamaño del grupo de docentes que participaron, en cada grado, en la elaboración de las respuestas hace posible contar con un alto número de maestros que informan y testifican sobre lo que enseñan en la escuela en sus condiciones actuales de trabajo.

El cuestionario nos ha posibilitado, además, la aproximación a las respuestas más habituales referidas a los contextos institucionales y didácticos, y a las concepciones y prácticas de evaluación más difundidas en las instituciones de escolaridad primaria.

#### ***El mapa curricular resultante***

Con el objeto de hacer una propuesta de evaluación de los aprendizajes escolares, la decisión teórica-metodológica fue la de reemplazar los objetivos y contenidos formalizados en el currículum prescripto por los que surgieran de la consulta a los docentes y a las escuelas primarias indicadas en el proyecto.

Se consideró necesario, de esta manera, efectuar el relevamiento del mapa curricular real, que está constituido por ciertos elementos básicos: los propósitos del nivel primario, tal como son priorizados por las

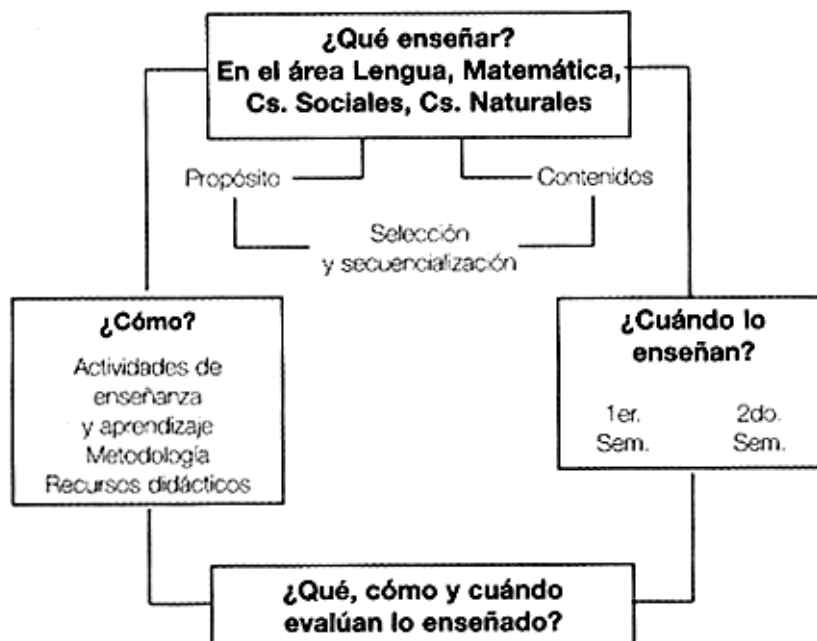
---

<sup>30</sup> Perrenoud, *op. cit.*, 1990, p. 210.

escuelas, los objetivos propuestos para cada grado, los objetivos y contenidos enseñados en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las prácticas de evaluación predominantes y aquellos elementos contextuales que amplían la comprensión de la "extensión", "nivel de profundización" y modalidades de funcionamiento de este mapa curricular. Sería más adecuado designarlo con la denominación de "programa guía", en el sentido que Díaz Barriga otorga a este término: la interpretación que cada maestro ha hecho del contenido (básico) por enseñar de acuerdo con su propia formación conceptual y su experiencia docente.

La información recogida mediante los cuestionarios contestados por los docentes nos permitió obtener las respuestas a las preguntas que figuran en el gráfico 1.

### EL CURRÍCULUM ENSEÑADO



Es muy probable que haya brechas entre el currículo vigente y el presentado por los docentes, o sea el que ellos desarrollan en la práctica. El análisis de estas brechas se incluye como componente de la evaluación institucional. Ellas merecen ser interpretadas como aquel compromiso asumido por los maestros de elaborar su programa particular, a partir de su conocimiento del currículo prescripto, y después de haber hecho una estimación de sus posibilidades de aplicarlo y de los múltiples factores que inciden en esta posibilidad.

El mapa curricular construido sobre estas realidades permite inferir en qué áreas, desarrollos temáticos o problemas específicos de la enseñanza hay que apoyar la labor del maestro con un perfeccionamiento y una actualización sostenidos.