

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Desnaturalizando las prácticas: el caso de la evaluación.

Bendersky, Betina.

Cita:

Bendersky, Betina (2011). *Desnaturalizando las prácticas: el caso de la evaluación. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/440>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/mAA>

DES NATURALIZANDO LAS PRÁCTICAS: EL CASO DE LA EVALUACIÓN

Bendersky, Betina
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo sintetiza algunas de las ideas trabajadas y conclusiones encontradas en el marco de la investigación de tesis en el programa de la Maestría en Psicología Educacional. Fac. de Psicología UBA: Evaluación y acreditación. Lo explícito y lo implícito en la evaluación de aprendizajes en el nivel primario, realizado en el marco del proyecto “Aprendizaje situado. Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia” (Proyecto UBACyT P-026 dirigido por la Prof. Nora Elichiry) Se visibilizan algunas tensiones propias de las prácticas de evaluación y acreditación y se pone de manifiesto la naturalización por parte de los docentes de la normativa vigente y de la toma de decisión que las prácticas evaluativas conllevan.

Palabras clave

Evaluación Acreditación Normativa Decisión

ABSTRACT

DENATURING PRACTICES: FOCUSING ON EVALUATION

This paper summarizes some of the ideas and conclusions arrived within the thesis research done for the Masters in Educational Psychology, in the Psychology school at Buenos Aires University: “Evaluation and accreditation.. The explicits and implicits in evaluating learning at elementary school”, “ Situated learning. Interactivity and supporting systems of school learning, both at school and within the families”.(Ubacyt's project TP-026, coordinated by Prof. Nora Elichiry), Some typical tensions within the evaluation and accreditation practices and the way teachers naturalize actual regulations and decision making processes regarding evaluation practices, become visible

Key words

Evaluation Accreditation Regulations Decision

La evaluación es un proceso intersubjetivo que ocurre entre personas e implica al docente y al alumno desde su subjetividad, su pensamiento y su experiencia. En este sentido es un fenómeno susceptible de ser estudiado desde la psicología educacional. Es desde dicha disciplina que se podrán conocer las creencias que sostienen los docentes acerca de la evaluación, qué exigencias y responsabilidades consideran y cómo actúan en consecuencia. La psicología educacional pone en

relación aspectos psicológicos y educativos, construyendo un objeto de estudio que le es propio. Comprender los procesos psicológicos involucrados en las situaciones de evaluación, conocer las variables interviniéntes en la toma de decisión evaluativa favorece la comprensión del fenómeno.

Ante la evaluación el maestro se ve obligado a tomar una postura personal frente al aprendizaje, al alumno que aprende, a la institución en la cual ejerce su profesión. Lejos de aplicar una normativa oficial, el docente interpreta las normas que le vienen dadas, se involucra en la toma de decisión evaluativa y es el responsable de aquello que acredita. En este sentido es válido afirmar que toda evaluación es subjetiva.

Abordar esta investigación desde la psicología educacional o desde un saber psicoeducativo, implica pensar sujetos en situación en la cual se generan prácticas evaluativas que lejos de ser naturales y neutras, son construidas en forma colectiva y reguladas por organismos oficiales. Dichas prácticas involucran a los sujetos, requieren de la toma de decisión del maestro y definen los destinos escolares de los alumnos y por qué no, su subjetividad.

Resulta pertinente realizar un breve recorrido por los supuestos teóricos que guiaron esta indagación antes de introducirnos en la investigación propiamente dicha. El presente estudio está enmarcado en un enfoque general constructivista, desde un constructivismo situado, que lejos de considerar un sujeto individual, escindido, entiende que los individuos construyen conceptos en situación, proclama que las conceptualizaciones conviven con saberes colectivos y concibe al sujeto como histórico.

En el caso de la teoría psicogenética, la idea de un sujeto constructivo, que significa la realidad desde sus esquemas y el complejo tema de la toma de conciencia se tornan imprescindibles como marco para esta investigación. Los docentes construyen sus saberes e interpretan los aprendizajes de sus alumnos desde sus propios esquemas y actúan en función de ello. En cuanto a la toma de conciencia, puede afirmarse que implica una reconstrucción en el plano conceptual de lo que sucede a nivel de la acción. Se trata de ubicar en el plano de la reflexión aquello que operó a nivel empírico. En este sentido, para este estudio, este concepto adquiere relevancia; nos orienta en la revisión tanto de las prácticas como de la reflexión que sobre ellas resulte posible.

En el caso de la teoría socio-histórica, la unidad de análisis y las tesis centrales que guían toda la obra de Vygotsky, es decir, la actividad intersubjetiva, el valor atri-

buido a lo social como factor formante del desarrollo, y el impacto que la escolarización tiene en el desarrollo, también cobra relevancia para este trabajo. Entender las prácticas educativas como prácticas culturales, históricas y políticas, resulta fundamental en el marco de esta investigación la cual pretende echar luz sobre ciertas prácticas que se producen en un contexto cultural específico, reguladas por una normativa que sin duda, responde a un proyecto político.

Las teorías contextualistas (vinculadas a las ideas vinkotskianas) también hacen su aporte en esta investigación en tanto permiten entender al contexto no ya como aquello que influye o rodea sino como aquello que entrelaza. En este sentido, pensar la escuela como una construcción histórica y cultural, así como un contexto particular y específico en el cual se generan prácticas particulares, contribuye, sin duda, a entender aquellos procesos que pretendemos explicar.

En este estudio se recuperan las posturas que consideran la escuela como un dispositivo con clara y explícita intencionalidad de enseñanza, donde se piensan, se planifican y se crean situaciones específicas con el fin de que los alumnos aprendan. A su vez la escuela tiene la obligación de certificar dichos aprendizajes.

Resultan también significativos los aportes de teóricos que afirman que no se pueden entender las prácticas educativas en forma aislada de las representaciones, teorías o creencias de los maestros, partiendo de la premisa de que el pensamiento del docente guía sus prácticas. Si bien este fue un eje central de esta investigación, excede los objetivos de esta presentación.

La investigación:

En esta oportunidad se realizó un estudio de caso, con el objetivo de investigar en profundidad la particularidad y complejidad de un caso singular. Es un estudio exploratorio con un enfoque cualitativo, cuyo objetivo general era caracterizar las concepciones docentes acerca de la evaluación y las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en esa institución escolar, regida por la normativa oficial.

Se partió del supuesto inicial de que resulta complejo dar cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos enmarcados en la normativa vigente. La normativa y la obligatoriedad de certificación limitan la posibilidad de dar cuenta del proceso de aprendizaje.

Tres fueron los ejes que guiaron la investigación: a) Qué dicen los docentes sobre evaluación (Conceptualizaciones), b) Qué dicen los docentes que hacen con la evaluación (Enunciados sobre las propias prácticas) y c) Qué hacen los docentes con la evaluación (Prácticas). En una primera etapa preparatoria se realizó un estudio piloto que permitió clarificar contenidos, redefinir cuestiones inherentes a la temática seleccionada, descubrir nuevos aspectos y ampliar los interrogantes.

En un segundo momento, se llevó a cabo la investigación propiamente dicha en una escuela privada de CABA. Se utilizaron diversos instrumentos (cuestionarios de opinión autoadministrados a docentes y padres, entrevistas grupales a maestros, entrevistas semiestructu-

radas a coordinadores pedagógicos, observación de entrega de boletines en las aulas, grupos focales con alumnos, revisión de documentos personales : cuadernos, pruebas , boletines e informes) y , documentos oficiales -diseños curriculares, normativa vigente-) que luego permitieron una triangulación.

En general las conceptualizaciones docentes coincidían con el marco desde donde se realizó este estudio. Así, la **evaluación** de aprendizajes fue definida como un proceso mediante el cual los docentes recogen información acerca de sus alumnos y a partir de ella emiten un juicio de valor que repercute en la calificación y certificación .de los aprendizajes

La **acreditación**, se refiere al reconocimiento institucional de las competencias y aprendizajes adquiridos. Se trata de la verificación de los resultados de aprendizaje planteados en los diseños curriculares.

El concepto de **acreditación** cobra especial relevancia en esta investigación. Diaz Barriga (1987) sostiene que: *“La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos...”*

La relación entre evaluación y acreditación es conflictiva y, se podría decir, a veces, contradictoria. Mientras la evaluación remite a un proceso pedagógico, la acreditación remite a una cuestión administrativa, obligatoria y formal. Parafraseando a Perrenoud, dos lógicas subyacen en la prácticas evaluativas. La lógica del proceso y la lógica de la certificación, la lógica de la comprensión y la lógica del control. Entre estas dos lógicas se debate el maestro quien tiene la responsabilidad de enseñar, sostener, acompañar, a sus alumnos y certificar lo aprendido por ellos.

Hemos mencionado ya que las prácticas se desarrollan en un contexto. En este trabajo la **normativa** es entendida como contexto, en la medida que enmarca las prácticas evaluativas. En el marco de la ley de educación nacional, las mismas aparecen en términos de derechos y obligaciones y los diferentes documentos pautan tiempos y modalidades de calificación.

Dicha normativa, no es mencionada explícitamente por los docentes, aunque implícitamente remiten en forma permanente a ella cuando, por ejemplo, aluden al boletín, a las calificaciones como elementos naturalizados, propios del campo educativo. La normativa, aparece así, naturalizada por los maestros, está inmersa en las prácticas de forma tal, que ya no se hace visible. Pareciera que hubiese existido siempre y que no se trata de una construcción artificial, realizada y definida por sujetos a partir de diversos objetivos.

Se observa aquí cierta contradicción, dado que cuando se la hace visible, suele ser blanco de críticas, en tanto no favorece el seguimiento de los aprendizajes. Cuando es explícitamente mencionada, se la reconoce como un marco, que en general limita el seguimiento de aprendizaje de los alumnos.

La normativa vigente, naturalizada en las aulas pero poco “difundida” entre los actores del ámbito escolar, ofrece escasos elementos para la **toma de decisión** docente. Aún aquellos documentos que explicitan los con-

tenidos a alcanzar y las formas de corroborar si fueron alcanzados, dejan del lado de la subjetividad del docente la decisión final. Si bien existe una normativa que explica el sistema de acreditación y calificación para cada nivel y jurisdicción, el docente interpreta y decide, toma posición y define.

Esta toma de decisión se mostró vinculada específicamente al resultado de una prueba, a la calificación en el boletín y sobre todo, frente a situaciones que enfrentan al docente a dudas y contradicciones respecto del proceso de un alumno y su consecuente acreditación.

Se observan ciertas contradicciones entre el lugar que le adjudican a la toma de decisión evaluativa por parte del docente en la conceptualización de la evaluación y cuando remiten a sus propias prácticas, dejando la categoría toma de decisión para algunas ocasiones (por ejemplo, aprobación del año), o para situaciones complejas (evaluar el proceso de un alumno que se esfuerza pero no logra los contenidos propuestos). Esta contradicción se observa también en relación a las prácticas cotidianas. En todos los documentos analizados se observan marcaciones docentes que implican una decisión previa y autónoma por parte del maestro. En relación a la toma de decisión, los docentes explicitan el tema de la toma fundamentalmente como inherente a situaciones complejas. Los docentes no son absolutamente conscientes del poder de decisión cotidiana y autónoma que poseen en relación a la evaluación.

Aunque se presenten con absoluta claridad en los diseños curriculares, o en la planificación institucional, o, incluso en la planificación personal, los contenidos que deben enseñarse ¿cómo saber si ese contenido fue aprendido sobresaliente (S) o insuficiente (!) (por mencionar sólo los extremos de la escala de calificación)? ¿Cuáles son los indicadores que permiten al docente tomar una decisión? Nuevamente prevalece la apreciación personal.

Toda práctica educativa lleva implícita o explícita una toma de decisión. Las prácticas evaluativas no son una excepción.

La evaluación en el aula es constante. La ponderación del trabajo de un alumno, un comentario acerca de una idea o una producción, un señalamiento, una corrección, una palabra de aliento o de desaliento; forman parte del repertorio de prácticas de evaluación que merecen mencionarse. Cada uno de estos actos contiene una decisión. Cuando el maestro aprueba una intervención de un alumno, evalúa. Cuando el maestro evalúa, decide.

Hemos encontrado una relación significativa entre la toma de decisión docente y la normativa vigente a partir de su carácter delimitador y amplio a la vez. Delimitador, en tanto estipula tiempos y escalas poco flexibles; amplio, en tanto no define criterios evaluativos claros, desde los cuales los maestros puedan tomar una decisión independiente de su apreciación personal.

Los datos recogidos en este estudio permiten afirmar que las prácticas evaluativas están enmarcadas en una normativa oficial, naturalizada por los docentes. Dicha

normativa se ha vuelto invisible para los maestros en sus prácticas cotidianas. Los maestros suponen no tenerla en cuenta, ni remitir a ella o hasta, en algunos casos, dejarla al margen de sus prácticas de evaluación diarias. La misma se hace visible cuando la acreditación resulta ardua ante alguna situación compleja en relación al proceso de aprendizaje y logros de algún alumno. Esto ubica al maestro ante ciertos dilemas y la toma de decisión requiere de otros tiempos, otros actores institucionales, otras variables.

En esta línea, y a partir de las evidencias recogidas, la toma de decisión evaluativa docente resulta un punto central en relación al tema de la evaluación. El maestro toma decisiones continuamente: aprueba o desaprueba, estimula o desanima, define éxito o fracaso. Los maestros han naturalizado también esta instancia, haciéndose visible igualmente, ante situaciones dilemáticas. Si bien plantean en sus discursos, la toma de decisión como un aspecto inherente a la evaluación educativa, ésta aparece mencionada fundamentalmente ante aquellas situaciones donde "hay que tomar una decisión." Así podemos afirmar que la idea de toma de decisión queda reservada para las situaciones que se presentan menos claras, más confusas y que requieren de un grado de decisión que hasta, en algunos casos, puede influir en el destino escolar del alumno.

Estamos en condiciones de afirmar además, que las valenciones que propician la visibilidad de la toma de decisión, suelen surgir cuando, aún bajo la convicción de interpretar el aprendizaje como un proceso y de entender, por ende, la evaluación también como tal; los alumnos no logran apropiarse de determinados contenidos curriculares. Aunque el proceso de apropiación o el avance hayan sido muy significativos, los maestros consideran que no pueden acreditar un saber específico no logrado. La promoción al grado siguiente, por ejemplo, supone la apropiación de determinados contenidos que han sido previamente definidos. Esto nos lleva a concluir que, en definitiva, la acreditación final remite a la adquisición de ciertos contenidos curriculares, aunque la valoración del esfuerzo y el avance sea significativa. Se establece cierta tensión entre evaluación y acreditación. Los docentes manifiestan evaluar básicamente el proceso de aprendizaje, hacen hincapié en el punto de partida y punto de llegada, sin embargo, cuando el punto de llegada está muy lejos de la media esperada, la acreditación prioriza la apropiación de ciertos contenidos por encima del avance.

En este sentido, cuando el proceso de apropiación de contenidos responde a esa media esperada, no resulta tan compleja su acreditación. El maestro debe tomar una decisión y así lo hace sin mayores cuestionamientos. Cuando este proceso se aleja de lo esperado, se superponen ideas e impresiones. Se valora el proceso realizado por el alumno, aunque se cuestiona el no aprendizaje de los contenidos propuestos para ese momento particular de su trayecto escolar. El maestro debe tomar una decisión y transparenta que debe tomarla. Es, ante estas situaciones, que la toma de decisión se

hace visible, se desnaturaliza.

Estamos en condiciones de afirmar también que los documentos oficiales, si bien regulan los contenidos que deben enseñarse y pautan los momentos de evaluación y las escalas de calificación, confían la calificación y acreditación final a la apreciación personal docente. Resulta evidente, entonces, que desde la legislación vigente, se propicia la toma de decisión docente.

Tomar decisiones en torno a la evaluación no resulta sencillo. Ideologías, responsabilidades profesionales, diseños curriculares, legislaciones, condiciones laborales, políticas educativas, valores están presentes en el maestro que se vincula con el alumno que aprende más o menos, que se esfuerza mucho o poco, que disfruta o padece su paso por la escuela, que tiene éxito o fracasa. Sin duda se trata de todo un campo de negociaciones donde la decisión responsable de un profesional se impone.

Esperamos que los aportes de esta investigación faciliten la comprensión de la complejidad de las prácticas evaluativas en el marco escolar y ofrezca elementos para reflexionar y optimizar las prácticas

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E(2000) Investigación y formación docente. Rosario. La borde Ed.
- Álvarez Méndez, J.M.(2003) La evaluación a examen. Buenos Aires. Miño y Dávila .
- Baquero, R. (1997) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique.
- Baquero,R (1999): "Sujeto y contexto", en Baquero, R. y Limón, M.: Teorías de aprendizaje. Universidad Virtual Quilmes.
- Bendersky, B (2006) "Evaluación y destinos escolares". Revista 12 (ntes) N° 8.Octubre
- Bendersky, B; Aizencang, N "La evaluación en cuestión. Sobre miradas e intervenciones posibles" publicado en la página [http://tqne.educ.ar/oea/Proyectos en el marco del proyecto multilateral "Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar". - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - OEA . Argentina](http://tqne.educ.ar/oea/Proyectos en el marco del proyecto multilateral)
- Bertoni,A. ,Poggi,M. ,Teobaldo, M (1990) Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires. Kapeluz
- Boggino,N (2004) El constructivismo entra al aula. Rosario. EdicionesHomo Sapiens
- Boggino,N; Avendaño,F (Comps.)(2000) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Bs. As. Ediciones Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Madrid. Taurus
- Camilioni,A; Celman,S; Litwin, E; Palou de Maté, M del Carmen. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As. Paidós
- Chaiklin, S y Lave, J (comps.)(2001), Estudiar las prácticas. Buenos Aires, Amorrortu
- Chardón, M.C., (Comp) (2000) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires. Eudeba
- Cole, M (1999) Psicología cultural. Madrid. Morata
- Coll, C (1983) "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje", en Psicología Genética y Aprendizajes escolares. Madrid, Siglo XXI.
- Coll,C; Martín, E (1994) "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista" en Coll, C; Martín,E; Mauri,T; Mirás,M; Onrubia,J; Solé,I;
- Díaz Barriga(1992): Currículum y evaluación escolar .Aique, Buenos Aires.
- Elichiry, N (1997) "Apuntes críticos para una mirada Psicológica de la evaluación Educativa" en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VI N°11. Dic. 1997.Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño Dávila Editores.
- Elichiry, N (2000): "Aproximación histórico-crítica a la evaluación en el ámbito educativo"; "Evaluación y necesidades de aprendizaje de los docentes"; "Hacia la construcción del sujeto educativo", en Elichiry, N.E. (comp.): Aprendizaje de niños y maestros. Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Elichiry, N (2000) "Evaluar: Saberes y Prácticas docentes." en Boggino,N; Avendaño,F (Comps) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Bs. As. Ediciones Homo Sapiens
- Elichiry N (2002)"El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica" en:Propuesta Educativa. FLACSO. Septiembre
- Elichiry Netal(2004)"El docente como sujeto de aprendizaje"Anuario de Psicología (XI) Facultad de Psicología. UBA.
- Ferreiro, E. (1999) Vigencia de Jean Piaget. Mexico- SigloXXI
- Foucault, M.(1989) Vigilar y castigar. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán,J; Pérez Gómez, A(1992). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid. Ediciones Morata.
- Gvitrz,S; Palamidessi,M (1998) El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Bs. As. Aique
- Kaplan, C (1992) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Bs.As. Aique
- Menin, O. y Sanjurjo, L. (1986): "La evaluación del proceso de aprendizaje", en Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional, IRICE, Rosario.
- Moll,L (Comp) (1993) Vigotsky y la educación. Buenos Aires. Aique.
- Perrenoud, Ph (2001) Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève
- Perrenoud, Ph (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Bs. As. Colihue
- Piaget,J. (1981) La toma de conciencia. Madrid. Morata Ediciones.
- Piaget,J. (1993) Psicología y Pedagogía. Buenos Aires. Ariel
- Pozo, I (1999) Aprendices y maestros. Madrid. Alianza
- Rogoff, B.(1993) Aprendices del pensamiento. Buenos Aires. Paidós
- Sanjurjo, L (2002) La formación práctica de los docentes. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A.(1996) Evaluación Educativa. Bs. As. Editorial Magisterio Del Río de La Plata.
- Terigi, F. (Comp.) (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs. As. Siglo XXI
- Vigotsky, L (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Grijalbo.
- Wittrock, M (1990) La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Madrid. Paidós.
- Woods, P (1993) La escuela por dentro. Madrid. Paidós