



Comunicación N° 71/22

La Plata, 14 de Septiembre de 2022

Dirección
de Educación Especial

LA EVALUACIÓN COMO DERECHO

Propuesta de trabajo para la Jornada institucional

*“Parecen dibujos, pero dentro de las letras están las voces.
Cada página es una caja infinita de voces”*

Mia Couto

Presentación

En estas nuevas Jornadas, los equipos de las escuelas nos encontramos para profundizar colectivamente la reflexión sobre las conceptualizaciones y prácticas de evaluación en cada institución y en la Modalidad como parte del sistema educativo bonaerense. Nos referimos a la evaluación como responsabilidad, como derecho, y como práctica posible y necesaria. En esta ocasión, nos centraremos en los sentidos y finalidades de la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes. Este proceso tendrá continuidad también a partir de lo que cada escuela elabore en este día de trabajo.

1. La escuela y la evaluación

En un primer momento, les invitamos a una breve conversación de tipo exploratorio. Para ello, a continuación, proponemos algunas preguntas para introducirnos en la temática de la Jornada.





¿Qué significados resuenan cuando hablamos de evaluación? ¿Dónde ubicamos la enseñanza al hablar de evaluación? ¿Dónde se ubica cada maestra y todo el equipo institucional docente? ¿Qué se escribe en las planificaciones docentes sobre la evaluación; es decir qué se prevé con respecto a ella? ¿Cómo se registran los procesos de evaluación? ¿Con quienes se construyen? ¿Cómo se comunican?

“Medir, calcular, estandarizar, repartir méritos, conocer, verificar, constatar, justificar, comparar, valorar, calificar, aprobar, desaprobar, acreditar, certificar...” Estos y otros significados e intenciones diversas, que se le atribuyen a la evaluación, nos la presentan como una cuestión polisémica y, además, como un sistema complejo. Algunos de esos significados se corresponden con perspectivas diferentes y otros, con etapas de su desarrollo en las que se plantean distintos objetivos.

Por un lado, **la evaluación está enmarcada en determinada ideología sobre la educación y la función de la escuela** definidas en los marcos político-pedagógicos de una jurisdicción. Esto nos habla de su **carácter político**, que sostiene una determinada **ética y una responsabilidad**. Toda evaluación produce afirmaciones políticas en cada escuela y hasta en los Ministerios, que producen efectos sobre personas en particular, instituciones, implementación de políticas educativas, etc. (Sverdlick, 2021).

El pronunciamiento por el derecho social a la educación, el marco normativo y la construcción de un sistema educativo democrático en nuestra provincia ubican **la evaluación como un asunto público**. A su vez, como **garantía de derecho de aprendizaje** para cada estudiante, una **responsabilidad del Estado expresada en cada docente** (como agente de lo público), y un compromiso hacia **una construcción institucional** que responda por ello.

La evaluación tiene, además, una dimensión teórica; una dimensión técnica que se plasma en los instrumentos que emplea y cómo se implementa; y una dimensión vinculada con la elaboración de conocimiento pedagógico: cómo y para qué se analizan sus resultados y qué se aprende de ese análisis.

En este texto, focalizamos en la relación de la evaluación con la enseñanza y los aprendizajes. Por lo dicho, asumimos que la evaluación **es necesaria, ineludible para la escuela y un derecho para estudiantes, familias y comunidad en tanto valora lo aprendido en relación con lo enseñado**. Luego, en base a ello, promueve la continuidad educativa de niñas, niños y jóvenes. También, la evaluación debe ser entendida como **un derecho de cada escuela y cada docente**. Quienes enseñamos necesitamos conocer los frutos de

nuestras acciones y aprender de ellas. Y esta tarea no se realiza en soledad.

Resaltamos, entonces, que **la evaluación es una práctica pedagógica orientada a producir transformaciones y por ello, precisa ser conceptualizada**. Está impregnada de subjetividad no solo porque es realizada por personas, sino porque además se orienta y se interpreta, como dijimos, según distintas concepciones. **No existe su neutralidad técnica** porque, aunque lo intente, las condiciones en que se desarrolla y la interpretación de sus resultados toman parte por alguna posición.

Por eso, la evaluación tiene que ser **sistemática, capaz de construir un saber** colectivo. Un saber que asuma sus contradicciones y pueda revisar sus certezas. Nos posicionamos, entonces, en evaluar para conocer y en conocer para incidir en el reconocimiento de la dignidad de nuestras y nuestros estudiantes, en su derecho a los bienes culturales y en el progreso de sus trayectorias educativas. Así, además, **la Educación Especial visibiliza su valor social como Modalidad**. Y en ello, todas y todos somos responsables.

2. Posición política y prácticas de evaluación en las escuelas de Educación Especial

Invitamos ahora a compartir una breve conversación sobre:

¿Es necesario, adecuado y justo evaluar en Educación Especial? ¿Qué se evalúa en una escuela de Educación Especial? ¿Evaluamos los aprendizajes de todos los niños, todas las niñas y estudiantes? ¿Realmente de todas y todos? ¿Con qué fines? Como enseñantes, ¿nos consideramos como parte de la evaluación de los aprendizajes? ¿Elaboramos conclusiones sobre la enseñanza? ¿Por qué y cómo? ¿Cómo interpretamos nuestras conclusiones?

"Permanente, de proceso, por medio de la observación directa constante, pensada después, imposible, en medio de la enseñanza." Estas y otras afirmaciones similares que solemos adjudicar como posibilidades, tipos y características darían la sensación de que la evaluación, así instrumentada, se plantea de modo asistemático, poco implementada, con intencionalidades poco claras. Por ello, es probable que no pueda colaborar en la construcción de un saber pedagógico consistente, que oriente la enseñanza. En cambio, puede aportar a un conocimiento docente colectivo, cuidadoso, hecho a conciencia, y que se propone aprender más sobre ella. Por eso, **nos planteamos evaluar para enseñar. Hablar de la centralidad de la enseñanza implica integrar la evaluación.**

Evaluar para enseñar

¿Cuáles son los puntos de partida, los horizontes propuestos y los indicios en el tránsito de la enseñanza en cada grupo escolar en cada propuesta de enseñanza? Estas preguntas ya suponen un marco de acuerdos institucionales sobre contenidos y una orientación de la enseñanza que diferencia etapas educativas y momentos en un ciclo lectivo entre grupos escolares, y decide sobre lo compartido en una escuela que se vive integrada. Así, en la tarea docente, un primer paso será establecer el punto de partida de las propuestas didácticas como recortes de las prescripciones curriculares. Al mismo tiempo, considerar los puntos de partida de los aprendizajes de cada estudiante y del grupo que aprende como tal.

Por un lado, los aprendizajes son siempre singulares y progresan a distinto ritmo, detalle, características; cada cual aprende cosas diferentes de aquello que se enseña. **El aprendizaje no es lineal ni una suma de etapas.** Se reorganiza, se acomoda algo y se desacomoda otro aspecto; y en esos movimientos nada queda igual. No son exactamente coincidentes los puntos de partida de las y los integrantes de un grupo. Incluso, varios grupos escolares de las escuelas sede pueden ser comprendidos como pluriciclos/años, por lo que conviven recorridos múltiples con selecciones diferentes de contenidos, pero que deben compartir un núcleo común. Asimismo, algunas propuestas son necesariamente más personalizadas.

Por otro lado, al decir "puntos de partida del grupo", nos referimos a lo que este aprende en común gracias a conocimientos distribuidos entre todas y todos, en fuentes varias de información y por las intervenciones docentes. Esos conocimientos operan como puntos de apoyo en nuevas situaciones, ante nuevos problemas y contenidos, aunque no hayan sido apropiados por cada chica y chico. Están disponibles en el aula para ser recreados y producidos también "con ayuda"; ayuda que muchas veces interpreta un aprendizaje como menos válido que el que se logró sin ella.

Las interacciones entre estudiantes, entre ellas y ellos y docentes, y con los objetos culturales son los espacios donde se produce el aprendizaje y la enseñanza. Esto incluye el valor de la autonomía también acompañada que precisarán, a veces e incluso siempre, varias y varios estudiantes. Por eso, además, cada maestra y maestro tiene que poder **articular ciertas diferencias que circulan para que contribuyan en producir avances más generalizados** al ser puestos en común y sistematizados ciertos conocimientos.

Como dijimos, necesitamos evaluar para saber el punto de partida de cada nueva propuesta de enseñanza (qué es preciso reponer, recordar, por dónde empezar, qué relaciones hacer, qué camino plantear, cómo progresar).

Ahora bien, **el punto de partida no es el "de llegada"; es decir que no enseñamos para repetir, redundar en lo mismo, ni de la misma manera. Tenemos un horizonte. Esperamos activamente algo nuevo.**

Invitamos a ver un brevísimo fragmento de una conferencia de Emilia Ferreiro. Sugerimos conversar luego de escucharla pensando en la evaluación en general para orientar la enseñanza, no sobre Prácticas del Lenguaje en particular <https://www.instagram.com/reel/CiPpUBZgTma/>

Para seguir conversando: ¿conocemos dónde se encuentran las y los estudiantes en la adquisición de los conocimientos que hemos enseñado? Esta respuesta, de todos modos, nunca podrá ser exacta ni respondida de una sola vez; hará falta variar situaciones didácticas y tareas para comprender procesos de quienes aprenden en medio de errores, equivocaciones, aciertos, desajustes, avances. ¿Dedicamos tiempo para conversar con ellas y ellos sobre qué comprenden o no? ¿Nos disponemos a reconocer signos, señales, hasta en reacciones físicas de las y los estudiantes sobre ello? ¿Damos espacio a diálogos en los que se intercambie en el grupo cómo y por qué se hizo algo? ¿Registramos esas conversaciones, señales, signos, reacciones para luego analizarlas? ¿Volvemos sobre dudas y preguntas?

En este punto, es importante destacar que **la evaluación no es constante**. Las y los docentes enseñamos de modos diversos al explicar, escuchar, observar, hacer en común, guiar como forma de colaborar con las y los estudiantes en la apropiación de los conocimientos. En esas intervenciones, la intención no es evaluar. En cambio, en otros momentos sí lo es: explícitamente queremos identificar nuevos progresos, dificultades, por qué y cómo hacen lo que hacen. Y ello no sucede al margen de la enseñanza; la involucra.

Criterios de evaluación

Puntos de partida, propósitos de la enseñanza, características de los conocimientos a aprender definen los **criterios** de evaluación de los progresos de aprendizaje: es decir qué aspectos se van a tener en cuenta. Estos pueden ser, por ejemplo: la prolijidad, el tiempo que lleva una tarea, sintetizar información, resolver operaciones, el uso de herramientas, el seguimiento de instrucciones para construir un objeto, la asistencia a la escuela, la participación familiar... Es decir que **los criterios pueden ser muy dispares, poco o claramente fundamentados, pertinentes o no**. Por lo tanto, es imprescindible **que estén de acuerdo con lineamientos curriculares, con lo que se pretende enseñar, ya desde la planificación, y con el carácter**

político de la evaluación. Por otro lado, los criterios son públicos y deben ser comunicados a estudiantes y familias.

Los criterios de evaluación tienen que ver con momentos y tareas. Y si bien es necesario estimar resultados, serían incompletos sin analizar cómo y por qué ocurrió lo que ocurrió. O por qué aparece reiterado un mismo error, o solo una vez entre varios aciertos. Para evaluar procesos es necesario hacer cortes y, a través de esos cortes, comprenderlos. Habrá también observaciones docentes que nos lleven a registrar nuestras dudas, replanteos, logros sorprendentes. Y claramente, la evaluación final de un recorrido de enseñanza tiene que poder encontrar distancias con el inicio. Entonces, es importante reflexionar sobre **cómo recolectar indicios de aprendizaje de modo acorde con los propósitos y criterios propuestos, y con espacio para que cada chico y chica pueda manifestar qué está aprendiendo**, como dijimos. Es frecuente que queramos valorar un conocimiento y estemos evaluando otro. Por ejemplo, vocabulario en lugar del concepto de animales mamíferos; querer evaluar sentidos de las operaciones de multiplicación y división y solo valoremos algoritmos (cuentas); la enseñanza que promueve trabajos grupales y únicamente evalúa desempeños individuales. O, por el contrario, en lo absolutamente grupal, no puede identificar qué aprende cada cual.

Del análisis de los criterios, surgen los **indicadores** que expresan las **características cualitativas de los desempeños** de las y los estudiantes. Permiten identificar las situaciones individuales que pueden requerir intervenciones docentes incluso más particulares. Los indicadores tienen que orientar los próximos propósitos, recortes y propuestas de enseñanza. Son ejemplos de indicadores: "encuentra/n información no relevante en la lectura", "encuentra/n información relevante sobre el tema estudiado"; "no tiene/n en cuenta las normas de seguridad de las máquinas"; "solicita/n un objeto dirigiendo la mirada hacia el mismo"; "comprende/n la diferencia entre la alimentación de una planta y un hongo"; "realiza/n sumas sucesivas en lugar de multiplicar", etc. Este tema será profundizado más adelante en próximas Jornadas.

¿Cómo define y diferencia una escuela los contenidos de enseñanza para cada grupo escolar según Nivel, Ciclo, ¿año? ¿Cómo se interviene para valorar dónde se encuentra cada estudiante en la apropiación de conocimientos y se toman decisiones de jerarquización, selección, síntesis de contenidos para producir avances? ¿Se organizan espacios de intensificación de la enseñanza, por ejemplo? ¿Otros agrupamientos y experiencias para generar otras condiciones? ¿Todo se enseña dando clase en el aula? ¿Desde dónde comienza la enseñanza en un nuevo año de clases?

Las decisiones docentes que venimos conversando hasta aquí necesitan fundamentarse en acuerdos institucionales de enseñanza y evaluación. Así como es preciso atender a diferentes estructuras curriculares, y procesos que, a veces se diversifican, la evaluación no puede hacerse por fuera de ese contexto, tanto en su organización como en su interpretación. Además, en toda interpretación hace falta identificar qué pudo y qué no pudo la enseñanza. Vinculado con esto, queda por problematizar, en otra oportunidad, la construcción de calificaciones.

2.2 La evaluación con escuelas de otros Niveles y Modalidades

¿Cómo se acuerda la evaluación de una trayectoria educativa compartida entre Niveles y la Modalidad? ¿Se discute entre los actores intervinientes qué y cómo evaluar? ¿Se puntualizan los criterios de evaluación? ¿Se generan espacios para la evaluación conjunta? ¿Cuándo se evalúa? ¿Se sistematiza ese espacio de evaluación compartida? ¿Cuándo se realiza: al inicio del ciclo lectivo; cuando se firman los acuerdos; cuando hay que calificar; cuando hay que tomar decisiones sobre la trayectoria? ¿Es una práctica que trasciende el calendario de calificaciones?

Cuando las trayectorias son compartidas con escuelas de otros Niveles y Modalidades, es necesario evaluar, en forma conjunta, las condiciones que se generan entre quienes evalúan, los tiempos dedicados a la misma, los objetivos de enseñanza que se propusieron para el o la estudiante y las posibilidades que se conjugaron en sus aprendizajes, lo cual incluye las oportunidades que se brindaron en ese recorrido de enseñanza.

Al respecto, **el registro institucional de trayectorias educativas (RITE) es una herramienta para volver a mirar**, así como los espacios de encuentro, para no solo considerar las características del o la estudiante en singular, sino en conjunto con las acciones de las actrices y los actores de las instituciones intervinientes.

Desde este lugar, quizás, sería importante que, entre el Nivel y las Modalidades, se interpelen las concepciones de evaluación que sostienen las condiciones de escolaridad de los y las estudiantes. Es preciso replantearse, como colectivo de educadoras y educadores la importancia de trascender el paradigma normalizador, que requiere ser revisado una y otra vez desde las prácticas educativas que aún suelen observarse, siendo necesario desnaturalizarlo.

3. Cierre

En estas Jornadas, volvemos a decir que consideramos la **evaluación** como un **saber pedagógico, colectivo y sistemático**. Es fundamental identificar lo que ya construimos sobre ella y poder darle solidez al conocimiento institucional a partir de otras problematizaciones. Esto supone **analizar, entre todas y todos, lo que ocurre en cada grupo-clase para integrarlo en una lectura de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela en su conjunto**. Esto fortalecerá las posibilidades de construir en común (que también es proyectar) los asuntos escolares, que reiteramos como públicos (también de interés de la comunidad en general). En este sentido, un saber colectivo es una construcción trabajosa, dinámica. Nos compromete con la dirección y los resultados pedagógicos, y necesita nuevas preguntas. Para ello, es imprescindible sostener procesos de conversación, consulta de bibliografía, de análisis crítico de prácticas; y de previsión de avances también en el equipo institucional.



Referencias bibliográficas

Sverdlick, I. (2021). La evaluación interpelada en tiempos de pandemia 2020-2021. Anales De La Educación Común 2(1-2), 139-148

Bibliografía sugerida

Dirección General de Cultura y Educación (2022). Plan de Trabajo 2022-2023 Educación Bonaerense. La Plata: DGCyE

Dirección de Educación Especial (2022). Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Cuaderno de Introducción. La Plata: DEE

Consignas finales integradoras

Sugerencias para el trabajo con las consignas:

Consigna 1. Distribuir distintas preguntas por subgrupos de modo que todo el equipo institucional aborde la totalidad. Es importante registrar las conversaciones que se desarrollan en cada grupo a fin de poder avanzar en la reflexión del tema de la Jornada.

¿Dónde ubicamos la enseñanza al hablar de evaluación? ¿Dónde se ubica cada maestra y todo el equipo institucional docente? ¿Cómo se registran los procesos de evaluación? ¿Es necesario, adecuado y justo evaluar en Educación Especial? ¿Qué se evalúa en una escuela de Educación Especial? ¿Evaluamos los aprendizajes de todos los niños, todas las niñas y estudiantes? ¿Es una práctica que trasciende el calendario de calificaciones?

Consigna 2. Esta consigna tiene dos momentos:

- 1.** Leer en grupos pequeños un Registro Individual Trayecto Educativa de cada Ciclo del Nivel Primario; o uno de Primaria y uno de CFI; o uno de Inicial y uno de Primaria y analizar los criterios que se siguieron para la evaluación. Comparar, además, si hay diferencias entre sí.
- 2.** En un segundo momento, en el grupo completo, elaborar un listado con los criterios de los subgrupos. Luego, analizar los énfasis y las ausencias en esos criterios de evaluación. Al observarlos en conjunto, conversar acerca de si existen acuerdos institucionales. Finalmente, ¿qué conclusiones podemos acordar hoy sobre la evaluación como saber colectivo disponible en nuestra escuela?