



EGB / CIRCULAR TÉCNICA N° 1

Evaluación, acreditación y promoción de los alumnos de 1^{er} año de la EGB

“La evaluación se asume como una responsabilidad ética, social y política, inherente a la profesión de enseñar, y no como una tarea técnica de control y medida escolar.”
Francesc Imbernón

El objeto de este documento es abrir el debate y la discusión como así también plantear algunos posicionamientos acerca de las tareas que el docente debe realizar a la hora de evaluar y promover a los alumnos de primer año. Para ampliar y puntualizar este tema, se retoman algunas de las cuestiones que se presentaron en el documento *Las prácticas docentes* en relación con la evaluación de los aprendizajes en la alfabetización de los niños de 1^{er} año de la EGB.¹

Al igual que en aquel documento, se considera que, si bien el tema es evaluación y promoción de los niños de 1^{er} año en relación con sus aprendizajes en Lengua, algunos de los planteos aquí desarrollados pueden servir como criterios o parámetros en la tarea de evaluación más amplia y general.

Partimos de la idea de que la evaluación es inherente al proceso de enseñar y de aprender. Coincidimos con Palou de Maté en que “se puede afirmar que una de las razones fundamentales que la justifica [a la evaluación] es la de concebir al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los alumnos y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza. En este sentido, es una evaluación orientada a una situación de interacción”.²

¹ Dirección de Educación General Básica, *Las prácticas docentes, Documento base N° 2/2004*, Dirección General de Cultura y Educación / Subsecretaría de Educación, La Plata, 2004.

² Palou de Maté, M. del C., “La evaluación de las prácticas docentes” en Camilloni, A. y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós 1998, pp. 99 y 100.

Como planteamos en *Las prácticas docentes*, la tarea del docente consiste básicamente en enseñar. Por lo tanto, la primera cuestión a considerar es tener claro qué es lo que se ha enseñado, para luego poder evaluar eso y no otra cosa. En este sentido, la evaluación tendría dos dimensiones:

- conocer qué aprendieron los alumnos;
- conocer en qué medida las situaciones didácticas puestas en juego facilitaron o no esos aprendizajes.

Tanto la evaluación de las situaciones didácticas como la evaluación de los aprendizajes de los alumnos –que esas situaciones posibilitaron– forman parte del proceso de enseñanza.

Con respecto a la promoción y, específicamente, a la acreditación, la autora antes citada define “la certificación de conocimientos curricularmente previstos [como] la certificación de que [los alumnos] han logrado determinados productos planteados en planes o programas de estudio. Este requerimiento social e interinstitucional es el que permite la movilidad de los alumnos en las instituciones y, a la vez, los inserta en el campo laboral”.

Si reconocemos que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza, se hace necesario abordarla mediante los mismos procedimientos didácticos con los que se organizan y resuelven las situaciones de enseñanza. Por lo tanto,

las acciones de evaluación deben ser planificadas.

Evaluación, acreditación y promoción no pueden ser pensadas como instancias independientes del proceso de enseñanza, sino que requieren prever y llevar adelante determinadas acciones en el marco mismo de ese proceso.

La promoción implica la toma de decisiones sobre la base de los datos recabados. Esos datos se obtendrán por medio de las acciones de evaluación, acciones que –insistimos– refieren a dos aspectos de un mismo hecho: la evaluación de las propuestas didácticas y la evaluación de los aprendizajes logrados. Estas acciones deben ser planificadas como parte del proceso de enseñanza.

Cuando se diseña la evaluación se piensa en –por lo menos– dos niveles de concreción: el institucional y el áulico. El nivel institucional compromete todos los criterios, tanto explícitos como implícitos, que cada uno de los docentes involucrados en el proceso (maestro de grado, maestro bibliotecario, profesores especiales, equipo de

orientación escolar, equipo directivo) respetará a la hora de armar los dispositivos de evaluación. “En esta escuela no se repite primero”; “Acá no mandamos a compensar a nadie porque el que repite, repite y el que pasa, pasa”; “A segundo pasan los alfabéticos” son frases escuchadas en algunas instituciones y que funcionan como marco para las decisiones que, dentro del aula, toman los docentes.

El nivel del aula compromete todos los criterios, tanto explícitos como implícitos, que el docente utiliza para armar los dispositivos de evaluación en relación con su tarea y en relación con el desempeño de sus alumnos. Algunos docentes han dicho en cuanto a su tarea: “de todas las actividades que propuse, conté solo dos de reescritura”; “al final, termino dejando que hablen los que hablan mejor”; “logré reunir muchos libros, buscando con los chicos en la biblioteca del colegio y juntando desde enciclopedias hasta manuales, y fue increíble la cantidad de información que encontraron y el interés que pusieron”.

En cuanto al desempeño de sus alumnos, han comentado: “aunque haga mal la prueba, va a pasar, porque –como pudo– trabajó todo el año”; “yo lo apruebo igual, pobrecito; con los problemas que tiene la familia, ¿cómo no va a pasar?”; “no sé si lo hago pasar, solo sabe escribir su nombre”.

Estos ejemplos muestran los criterios que operan en la toma de decisiones, a pesar de su informalidad, aunque no se encuentren escritos y aunque incluso no sean reconocidos como válidos por los mismos docentes.

Entonces, para diseñar la evaluación, se deberían enunciar los criterios que se están utilizando. Esto permitiría realizar ajustes durante la implementación de las acciones de evaluación.

A tal efecto, los criterios podrían organizarse en las dimensiones ya consideradas: el nivel institucional y el nivel del aula.

Desde el nivel institucional podrían considerarse los siguientes aspectos.

- Si se facilitan condiciones que den lugar a establecer acuerdos, ¿cómo se organizan los tiempos? ¿Entre quiénes? ¿De qué forma se distribuyen los espacios? ¿Cómo y cuándo se usan esos espacios?
- Si se establecen acuerdos en relación con:
 - **criterios para la selección de materiales** (tipos y diversidad de textos, ludotecas, videotecas);

- **criterios para la selección de los contenidos**, en relación con el Diseño Curricular y el Proyecto Curricular Institucional (¿Se distribuyen los tipos de textos a enseñar durante los distintos años de un ciclo? ¿Se atienden cuestiones como los saberes previos de los niños y la complejización paulatina de los contenidos?);
- **criterios para la toma de decisiones** (¿Son individuales, a cargo del maestro del año? ¿Son grupales? ¿Se incluyen los puntos de vista de los profesores especiales, los bibliotecarios y el equipo de orientación escolar? ¿De qué modo? Si se trabajaron junto con el docente algunas situaciones de enseñanza, ¿se compartieron las situaciones y criterios en relación con las decisiones tomadas?);
- **criterios para la comunicación con los padres** (¿Qué reuniones se planificaron? ¿Para qué? ¿Qué demandaron? ¿De qué se les informó a los padres? ¿En qué momento se los convocó? ¿Antes, durante o después de la toma de decisiones?).

Desde el nivel del aula podrían considerarse los siguientes aspectos.

- Si los alumnos participaron de manera continua en distintos contextos de habla, escucha, lectura y escritura (a lo largo de todo el ciclo escolar, ¿se presentaron en distintas situaciones los mismos contenidos? Un ejemplo en escritura es que el texto “invitación” se haya trabajado el 25 de mayo, el 9 de julio, el 17 de agosto, etc.).
- **Cuántas veces** a la semana, quincenal o mensualmente y de modo colectivo, grupal y/o individual, los chicos tuvieron oportunidad de:
 - **escribir** textos, palabras, el nombre propio, entre otros;
 - **leer textos** literarios e informativos;
 - **escuchar** relatos, informaciones, etc.;
 - **enunciar oralmente** relatos, informaciones, etc.;
 - realizar otras actividades, fuera de las mencionadas (¿cuáles fueron esas actividades?).
- Otras consideraciones referidas a:
 - ¿cuántos alumnos se alfabetizaron?;
 - ¿se cumplieron las anticipaciones acerca de quiénes lo lograrían?;

- ¿cuál es la distancia entre los mayores y los menores logros obtenidos (en relación con las prácticas del lenguaje)?

Estas cuantificaciones permitirán advertir en qué estuvo centrado el trabajo de enseñanza y, a partir de allí, definir más adecuadamente lo que ha de evaluarse, de acuerdo con el criterio según el cual solo se evalúa lo que se enseñó. En este aspecto, será muy importante asegurarse de que las consignas que se les dan a los niños en la evaluación tengan relación directa con los contenidos por los que son evaluados. Si se solicita la escritura de un tipo de texto en particular, se evaluarán los logros en la producción del tipo pedido teniendo en cuenta qué contenidos fueron trabajados con los alumnos para elaborar ese tipo de texto. Por ejemplo, en caso de que se evalúe la producción de un texto instruccional como la “receta de cocina”, se tendrá en cuenta:

- si previamente se buscaron y leyeron recetas;
- si se analizó la estructura que presentan las recetas en cuanto a la organización en ingredientes y procedimiento (pasos a seguir);
- si, para señalar el fin de cada paso, se observó y acordó la utilización de punto final.

Si fue así, entonces, se evaluará la nueva producción teniendo en cuenta *estos aspectos trabajados* y descartando otros que, aunque sean característicos de las recetas (como el uso del infinitivo o del modo imperativo en el enunciado de los pasos), no hayan sido objeto de reflexión y, por lo tanto, no puedan ser objeto de evaluación.

Mención especial merece la **atención pedagógica de las características que provienen del entorno social y familiar**. Atención que atraviesa la selección, el tratamiento y la evaluación de los contenidos en el nivel institucional y del aula. En este sentido, es fundamental considerar que atender a la realidad sociocultural de los alumnos tiene por objetivo potenciar el desarrollo de los contenidos seleccionados y no hipotetizar acerca de las posibilidades (en más o en menos) de aprendizaje de los niños. Se trata de conocer –para utilizarlas didácticamente– las interacciones cotidianas de nuestros alumnos, seleccionando aquellos contenidos que, por estar más cercanos a sus experiencias diarias, permitan un mejor desarrollo. Un ejemplo es la selección de textos narrativos para la escritura. En determinados medios socioculturales, en 1^{er} año de la EGB puede ser mejor trabajar con relatos de vida que con

relatos de cuentos, dada la presencia de uno y otro texto en la cotidianidad. En cambio, otra podría ser la elección en medios en los que los niños cuentan con dos o tres años de escolaridad previa y/o que pertenecen a grupos sociales en los que el cuento (relatado o leído) es una experiencia temprana. No se trata, entonces, de reducir contenidos sino de seleccionar los más adecuados.

Consideramos que la evaluación es una instancia didáctica institucional, en la cual el docente del año trabaja con el resto de los compañeros de equipo (personal directivo, profesores especiales, bibliotecario, equipo de orientación escolar). Por ello, es importante dedicar un espacio de trabajo conjunto para tomar nota de aquellos aspectos que descubrieron en ese intercambio. Esto permitirá poner en relación las propias informaciones, a fin de lograr un acercamiento más completo y abarcativo del proceso de evaluación.

Seguramente, escribir aquellas cuestiones que aparecen al hablar de evaluación y que se actúan aunque no se enuncien –los ejemplos que mencionamos antes: “en esta escuela no se repite primero”; “aunque haga mal la prueba va a pasar, porque –como pudo– trabajó todo el año” y tantos otros– resultará beneficioso no solo para los alumnos sino también para los equipos docentes que se verán fortalecidos con esa reflexión. Por los alumnos, por la institución y por cada uno de los docentes, vale la pena implementar este tipo de tareas.

La Plata, 8 de noviembre de 2004

Lic. María Cristina Ruiz
Directora de Educación General Básica

Lic. Sofía Spanarelli
Subdirectora de Prácticas Docentes

Prof. María Eugenia Álvarez
Subdirectora de Gestión
Curricular Institucional

Lic. Lilian Armentano
Subdirectora de Planes y Proyectos