

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica
Año 17, N° 21, Enero – Junio 2019
ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019
Artículo de investigación, pp. 88 – 107

LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS COMO CONDICIONANTES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA

THE STANDARDIZED EVALUATIONS AS A CONDITION TO DIDACTIC ACTION

Miriam Andrea Ferrando*

“La prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza” (Delia Lerner, 2001).

Resumen

El presente artículo indaga sobre las interpretaciones que docentes de primer año básico realizan al analizar una secuencia didáctica, con el objetivo de comprender la construcción del conocimiento didáctico de profesores de enseñanza básica en alfabetización inicial. El estudio formó parte de una investigación cualitativa realizada en Santiago de Chile en tres escuelas subvencionadas de la Región Metropolitana. El material analizado corresponde a entrevistas individuales, sesiones de trabajo de análisis de la secuencia didáctica y reflexión de lo realizado, observaciones de clases y acompañamiento en sala. Los hallazgos indican que las evaluaciones estandarizadas actúan como condicionantes de la acción didáctica. Los docentes consideran que estas mediciones ocupan un lugar privilegiado respecto de las prácticas en alfabetización inicial.

Palabras Claves: Alfabetización inicial; conocimiento didáctico; evaluaciones estandarizadas; acción didáctica.

* Miriam Andrea Ferrando. Magister en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. Docente y Coordinadora de Planes de Mejoramiento, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. mferrando@academia.cl.
Fecha de Recepción: 25 de abril de 2019
Fecha de Aceptación: 22 de mayo de 2019

Abstract

The present article inquires about the interpretations that teachers of first year of elementary school realize when analyzing a didactic sequence, with the aim of understanding the construction of the didactic knowledge of teachers of basic education in initial alphabetization. The study is part of a qualitative research conducted in Santiago, Chile in three non-tariff schools in the Metropolitan Region. The analyzed material corresponds to individual interviews, work sessions of analysis of the didactic sequence and reflection of what has been done, observations of classes and accompaniment in the room. The findings indicate that standardized evaluations act as determinants of didactic action. Teachers consider that these measurements occupy a privileged place with respect to initial literacy practices.

Keywords: Initial literacy; didactic knowledge; standardized evaluations; didactic action.

Resumo

O presente artigo questiona as interpretações que professores do primeiro ano básico realizam ao analisar uma sequência didática, com o objetivo de compreender a construção do conhecimento didático de professores do ensino fundamental na alfabetização inicial. O estudo faz parte de uma pesquisa qualitativa realizada em Santiago, Chile, em três escolas não tarifárias da região metropolitana. O material analisado corresponde a entrevistas individuais, sessões de trabalho de análise da sequência didática e reflexão do que foi feito, observações de aulas e acompanhamento na sala. Os achados indicam que avaliações padronizadas atuam como determinantes da ação didática. Os professores consideram que essas medidas ocupam um lugar privilegiado em relação às práticas iniciais de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização inicial; conhecimento didático; avaliações padronizadas; ação didática.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo, forma parte de una investigación a propósito de una tesis¹ de maestría que buscó indagar sobre las interpretaciones que los docentes realizan al analizar propuestas didácticas y, eventualmente, incorporar a su acción de enseñanza algún aspecto de los materiales analizados. En ese contexto, surgen interpretaciones de los docentes sobre distintos aspectos relacionados con su quehacer. Un aspecto al que los docentes acuden una y otra vez es el tema de las

¹Este artículo forma parte de una investigación realizada a propósito de una tesis de Maestría en Escritura y alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires Argentina. La profesora directora de Tesis fue Mirta Castedo y la cotutora María Dapino. El título de la tesis "Interpretaciones sobre el saber didáctico en un contexto específico de formación profesional" (Ferrando, 2017).

evaluaciones estandarizadas y cómo éstas condicionan su enseñanza.

El presente documento recoge una de las formas de concebir y resolver uno de los problemas didácticos que relevamos en la investigación antes mencionada: las evaluaciones y cómo estas inciden en las prácticas alfabetizadoras. Las docentes participantes de esta investigación mencionan los conceptos de evaluación, pruebas comunales estandarizadas y mediciones en reiteradas ocasiones. Creemos, por lo mismo, que es un tema que amerita ser analizado en profundidad.

2. METODOLOGÍA

El estudio, se desarrolla con docentes de primer año de educación básica en alfabetización inicial. Los docentes participantes, son de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se realizaron entrevistas grupales y no individuales, porque es más probable que los docentes argumenten al discutir entre sí, dejando entrever sus conceptualizaciones, sin necesidad de una intervención tan dirigida por parte del entrevistador. Se tomó la decisión de considerar el primer año de educación primaria porque es allí donde necesariamente se ubica la enseñanza del contenido que es objeto de análisis (alfabetización inicial). Se conformaron parejas de docentes para el desarrollo de cada uno de los casos. La investigación se desarrolló en un establecimiento público, en el caso 1; y en el caso 2 y 3 se realizó en escuelas particulares subvencionadas. En todos los casos, se trata de instituciones que atienden niños de nivel socioeconómico bajo. Se eligen estas escuelas porque nos interesa dar cuenta de los procesos que suceden en las poblaciones que constituyen la mayor parte de los sistemas educativos de América Latina, es decir, los lugares donde el papel de la institución escolar es más relevante en relación con la alfabetización de los niños.

Se analizó una secuencia didáctica (en todas las condiciones) y se implementó en sala (en casos 2 y 3). Asimismo, la secuencia y sus variaciones en las situaciones de revisión, nos posibilitaron el estudio de cómo el docente

construye conocimiento didáctico y no sólo la primera respuesta a los problemas que se suscitan del contacto con el análisis de la secuencia didáctica. Para ello se analizaron los encuentros producidos por los docentes: el registro de estas entrevistas se grabó en audio y se transcribió oportunamente para permitir un exhaustivo análisis de estas.

Para realizar análisis más exhaustivos se utilizó Atlas.ti, programa para análisis de datos cualitativos. Esta herramienta nos permitió analizar, sistematizar y codificar los encuentros con los docentes. Se analizaron y transcribieron 20 entrevistas: 4, caso 1; 8, caso 2; 8, caso 3.

Metodológicamente, elegimos trabajar con una secuencia didáctica² y no con situaciones aisladas porque el modelo de secuencia supone una reorganización del tiempo didáctico poco difundida en las prácticas usuales y, por lo tanto, implica una reconceptualización importante por parte de los docentes. Para los representantes del interaccionismo socio discursivo, las secuencias constituyen instrumentos que permiten la apropiación de estrategias de escritura de un género en situación de aula (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001: 91 - 97). Bronckart, define las secuencias didácticas en la enseñanza de la lectura y escritura como “una serie de unidades temporales o clases centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género” (Bronckart 2010:144). Propone un modelo en el que se consideren las transformaciones discursivas usuales, los géneros del discurso y la situación concreta de producción. Myriam Nemirovsky (1999:127) utiliza el término secuencia didáctica para:

“[...] designar la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia

²La secuencia que proponemos corresponde a Castedo (2009) del Proyecto “Seguir a un personaje: El mundo de las brujas” (1ero. y 2do. año) y Anexos 1 a 6 (Materiales para el docente, mejorar los aprendizajes: prácticas del lenguaje). Se trata de un proyecto didáctico que articula situaciones de lectura y escritura cuyos propósitos generales se inscriben tanto en profundizar saberes acerca de un personaje prototípico (las brujas) en obras literarias -cuentos tradicionales y en las narraciones contemporáneas- y fuentes informativas, como en el conocimiento del lenguaje escrito y en la adquisición de la lectura y escritura convencional. Ha sido estudiada y aceptada ampliamente por maestros en diversos contextos de formación docente en servicio en alfabetización inicial.

interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo” (Nemirovsky, 1999:127).

De allí que pensamos que será un campo más fructífero para recoger las reflexiones de los docentes. Elegimos una secuencia ya estudiada – “Seguir un personaje. El maravilloso mundo de las brujas” – que ofrece un análisis minucioso del funcionamiento de la clase; está organizada en etapas que posibilitan al docente tomar decisiones sobre el tiempo didáctico; explicita los criterios de enseñanza; brinda información sobre las características de los géneros; permite muchas opciones para replanificar las situaciones de enseñanza; y profundiza varias situaciones didácticas, en particular, las referidas a las situaciones de enseñanza del sistema de escritura.

De esta manera, la secuencia didáctica se transforma en un dispositivo que permite atrapar la complejidad del sistema didáctico, en nuestro caso del sistema didáctico del aula de formación, está vinculada con la prioridad acordada a la realización en clase del proyecto de enseñanza que, en nuestro caso, se trata de un proyecto de formación del cual devienen situaciones de aprendizaje de conceptos y categorías didácticas. A partir del análisis de los primeros datos, también se emplean metodologías auxiliares, como entrevistas post intervención con docentes. En todos los casos, analizaremos los encuentros con los docentes, que podríamos considerar como el equivalente en la formación de la “realización en clase”, ya que estos encuentros son nuestras instancias de formación.

Esta investigación incluye una intervención: el análisis compartido con los docentes participantes de una secuencia estudiada con anterioridad y su posterior puesta en práctica en el aula.

Los diferentes casos que presentamos a continuación se han configurado a imagen y semejanza de ciertas prácticas de formación o de trabajo autónomo de grupos de docentes. La decisión de poner en acción condiciones diferentes se

fundamenta en la posibilidad de analizar la fecundidad de diferentes prácticas de formación. Partimos por entregar una secuencia que nunca ha sido llevada a la práctica por los participantes, para poder estudiar el proceso de modificación de la propuesta y de descontextualización de conocimiento didáctico bajo tres casos diferentes.

3. CASOS

3.1. ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA SIN EL COMPROMISO DE DESARROLLARLA EN EL AULA (CASO 1).

Se solicitó el análisis de la secuencia a una pareja de docentes que no tendría el compromiso de desarrollarla en el aula. De este modo, a partir de la secuencia “Seguir un personaje. El maravilloso mundo de las brujas”, las docentes reflexionaron respecto de la propuesta didáctica. Aquí la recolección de información concluye antes de la puesta en aula, ya que es el proceso de análisis de la secuencia lo que constituirá el centro de la indagación. Esta condición se asemeja a la situación en la cual un maestro conoce un nuevo material y piensa en cómo lo llevará a la práctica.

3.2. ANÁLISIS Y PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA PARA LA PUESTA EN AULA (CASO 2).

Se solicitó el análisis de la secuencia a una pareja de docentes, para planificar una serie de clases que llevarían al aula, sin acompañamiento del investigador durante la puesta en acción. El investigador interviene en dos momentos: durante la planificación y durante el análisis a posteriori, una vez concluida la puesta en aula. El investigador no ingresa al aula, ya que no se trata de discutir el “paso a paso”. Durante el proceso de planificación, el investigador trata de aportar lo máximo posible a la comprensión del documento, incluyendo - por ejemplo- sugerencias de lecturas complementarias para contribuir a la comprensión de los fundamentos de la secuencia, como también para dar a

conocer registros del desarrollo en el aula de secuencias o situaciones didácticas similares a las propuestas.

Durante el análisis posterior, intentamos la mayor explicitación posible de las razones que llevaron a los docentes a proceder de la manera en que lo hicieron. Esta condición se asemeja a la situación en la cual se entrega un documento a un maestro y él lo lleva a cabo en el aula “lo mejor que puede”.

3.3. PLANIFICACIÓN DE UNA SECUENCIA Y ANÁLISIS DE LA PUESTA EN AULA CON ACOMPAÑAMIENTO DE INVESTIGADOR (CASO 3).

94

Mantenemos la propuesta del segundo caso, pero agregamos el análisis de todo el proceso, realizado en interacción entre el docente y el investigador.

Discutimos con el grupo y acompañamos el desarrollo de la puesta en aula. El investigador aporta conocimiento didáctico, por ejemplo: lecturas, registros escritos o videograbados de clases, explicaciones complementarias, orientaciones para la acción, en la medida en que lo considere necesario. Esta condición se asemeja a la asistencia de coordinador o asesor dentro de la escuela.

Como ya lo habíamos anticipado los docentes recurrentemente mencionaban distintos tipos de evaluaciones y cómo éstas tomaban un rol fundamental en la distribución del tiempo y selección de contenidos. Operativamente, llamaremos evaluaciones al acto por medio del cual el docente intenta averiguar qué es lo que el estudiante sabe a partir de un instrumento usado por un adulto en el ámbito educativo. Dentro de esta categoría, consideramos las pruebas, los exámenes de cualquier tipo, ya sean mediciones externas, institucionales, o realizadas por la docente, sean nacionales o internacionales. Identificamos las evaluaciones como parte inseparable de la realidad escolar en el contexto indagado. De hecho, nuestros docentes dan cuenta una y otra vez de cómo éstas actúan como condicionantes y dirigen su práctica docente.

4. ASPECTOS CENTRALES DE LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN EL CONTEXTO INVESTIGADO

Cuando se piensa en el concepto de evaluaciones o pruebas, se tiende a asumir como algo inherente a la escuela. Sin embargo, las evaluaciones no tienen su génesis en el espacio educativo como habitualmente se cree, sino en el ámbito de la gestión empresarial. En efecto, se utilizó cuando la burocracia China necesitaba seleccionar personas para el servicio de una casta a otra. Haciendo un poco de historia, en la Edad Media existían exámenes en las universidades, pero no eran para acreditar sino para dar a conocer la madurez académica y mostrar en público el grado de conocimiento alcanzado (Díaz Barriga, 2005).

En el siglo XVII, con la génesis de la Didáctica durante el conflicto Reforma-Contrarreforma, surgen dos procesos divergentes de institucionalización del examen: en uno se considera un problema metodológico (como se cita en Díaz Barriga, 2005); en otro, una supervisión permanente (como se cita en Díaz Barriga, 2005). Mientras que La Salle propone que los estudiantes sean evaluados semanalmente en cada una de las materias para después castigarlos o felicitarlos en público según los resultados, Comenio enmarca la evaluación en el plano metodológico, que se expresa en que no se califica ni se castiga, sino que junto a un par se resuelven y comunican los resultados.

En el siglo XIX, aparece la calificación como componente del sistema educativo, y consecuentemente, los alumnos comienzan a preocuparse por el examen final. Los estados necesitaban certificar mediante un diploma lo aprendido en la escuela. Por esta razón, el examen asociado a una calificación servía a ese rol: una función social apartada de lo metodológico y posterior al proceso formativo.

Es necesario reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas, ni a la acción educativa, ni a la historia de la educación. Su origen es social y se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante un diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela. Esta situación ocasionó que, en el siglo XIX, se separase el examen de la metodología y se convirtiese en una instancia

independiente a posteriori de la cual se deriva una calificación como promoción. (Díaz Barriga, 2005: 131).

En el contexto donde se desempeñan las docentes participantes de nuestra investigación, se le otorga a la evaluación un valor de medición muy potente y permea la vida de todo el sistema educativo. El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), instalado en 1988, mide de manera estandarizada el resultado de los alumnos en 4° y 8° año de enseñanza básica y de 2° año de enseñanza media, en las asignaturas de matemáticas, ciencias sociales y naturales, lenguaje y comunicación. Desde 2010 hasta 2015 se aplicó en segundo básico una prueba de lectura y en 6° básico se aplica una prueba de escritura. Con la creación del SIMCE, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa a la escuela, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del currículo nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Según Assael (2009), el SIMCE ha sido utilizado con distintos objetivos a largo de su implementación como: entregar información para orientar la demanda y presionar la oferta, asignar recursos, evaluar y clasificar escuelas y liceos, determinar los niveles de autonomía de los establecimientos escolares y cerrar escuelas si los resultados del SIMCE eran muy bajos y no eran superados en el transcurso del tiempo. En agosto de 2011, el Congreso de la Nación aprueba el proyecto de Ley N° 20529 con el objetivo de asegurar una educación de calidad en todos los niveles educativos en todo el país. En tal sentido, se crea la Agencia de Calidad de la Educación, que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación. La ley estipula que el objeto de la Agencia será evaluar, informar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, velar por que todo alumno tenga las mismas oportunidades

de recibir una educación de calidad. En este contexto, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas.

Desde el año 2012, el SIMCE pasa a ser el sistema nacional de evaluación de la Agencia de Calidad de la educación, que se aplica todos los estudiantes que cursan 4º, 6º, 8º de la Educación General Básica y 2º de la Educación Media. Utilizado para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje. Los resultados de las pruebas SIMCE, entregan información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, situando los logros de alumnos en un contexto nacional.

La educación chilena también se somete a evaluaciones internacionales. En el período que va del año 1997 al 2016, se han tomado 17 pruebas internacionales en la enseñanza básica: CERCE, PERCE, TIMSS, PIRLS, CIVED, ICCS y 5 evaluaciones PISA a jóvenes de 15 años (Agencia de la Educación, 2015).

Como dice Barrenechea, “El modelo actual de provisión de educación y administración en Chile es uno de un cuasi mercado” (Barrenechea, 2010:3). No obstante, es importante remontarnos a la década del 80 para terminar de entender las características de la transición de un modelo de monopolio estatal, con un estado muy presente en todas las decisiones concernientes a la financiación, la provisión y la regulación en materia de políticas educativas, a un modelo de cuasi mercado. De hecho, Cox (1997) explica que:

“El sistema escolar de Chile es heredero de un modelo altamente centralizado de provisión estatal de educación, que se remonta a mediados del siglo XIX, interrumpido por una reforma descentralizadora y privatizadora profunda aplicada por el régimen militar a lo largo de la década de 1980, la que no es revertida por el Gobierno democrático que asume en 1990” (p. 4).

Los gobiernos democráticos no lograron revertir esta situación y realizaron una reforma que no toca aspectos fundamentales como, por ejemplo, las evaluaciones estandarizadas. El objetivo de las evaluaciones es comprobar los aprendizajes de los estudiantes, pero en este tipo de evaluaciones estandarizadas se expone a los alumnos a una situación de presión y ansiedad que, en la mayoría de los casos, no sirve como indicador del currículo real (como de hecho se pretende), es decir, de lo que los estudiantes realmente aprenden en las escuelas. No debemos olvidar que, debido a sus características estructurales, las evaluaciones estandarizadas solamente evalúan una ínfima parte de la asignatura (Koretz, 2002).

Según Díaz Barriga, A (2005):

“El concepto de evaluación se utiliza inicialmente para referirse a cuestiones del aprendizaje. Sin embargo, hacia la década de los años sesenta se desfigura y configura con otros significados. Se desfigura porque no se referirá en lo futuro sólo al aprendizaje y se configura porque trasciende la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa. Ahora se pretende evaluar al docente, al método, al programa, a la institución, al plan de estudios e, incluso, al propio sistema educativo. Esto hace perder a la evaluación sus posibilidades, su identidad y, sobre todo, su precisión respecto de su objeto de estudio” (p. 125).

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro trabajo, las docentes en todos los casos (1, 2 y 3) se refieren a las evaluaciones, hecho que demuestra que se trata de un tema que les preocupa fuertemente. Esto llama la atención debido a que no se les preguntó al respecto, sino que enfrentadas a un material que les proponía un desarrollo didáctico profundo en lectura y escritura, surgían las evaluaciones como limitantes a la acción didáctica. En el caso 1, las docentes se refieren a las evaluaciones internacionales y al SIMCE; en el caso 2, hacen referencia a las evaluaciones institucionales; y en el caso 3, comentan acerca de las mediciones comunales.

Como veremos a continuación, para las docentes de los 3 casos, el resultado del examen parece ser vivido no como un rastro del aprendizaje sino como el

aprendizaje mismo. En este contexto escolar, el examen funciona como si fuera un instrumento que no solo sirve para reconocer administrativamente el conocimiento, sino que indica cuál es el saber del sujeto. Además, se toma como evidencia de la enseñanza recibida y, por la misma razón, afecta al docente.

En la siguiente cita, Rosa, caso 1, hace referencias a una de las evaluaciones internacionales mencionadas antes. Su interés parece ser que los estudiantes sepan responder a las preguntas de dicha prueba. Esta cita es interesante porque muestra que toda propuesta pasa por el tamiz de pensarla en clave de evaluación.

ROSA: Eso pensaba, no sé si eso ocurre en todas partes. Porque acá... (refiriéndose a Chile) están los cuentos literarios, cuentos narrativos, y ahora he visto que hablan de cuentos maravillosos, que tienen esta figura de hada, ahora el Ministerio puso los cuentos folclóricos. Pero yo veía una prueba de PISA, y hacían esa pregunta, si era cuento tradicional. Y yo pensaba que un niño chileno no estaría capacitado para responder esa pregunta propiamente tal, porque en la clasificación aún es muy general, todavía no existe. No sé aún a qué le llamará el Ministerio cuento folclórico, si a la leyenda, que ya no es cuento, y tiene que ver con una situación local. El Ministerio debería aclarar.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)³

Como ya lo dijimos, en este contexto, las evaluaciones son variadas y van desde las pruebas que toman los docentes al finalizar las unidades, como es tradición en la escuela, hasta pruebas institucionales, pruebas comunales y las nacionales e internacionales. Como consecuencia lógica, y tal como aparece en la cita de Rosa, los resultados de las pruebas internacionales presionan hacia la sala de clase. En una escala descendente, se hacen mediciones a nivel internacional, nacional, comuna, de escuela y de sala de clases.

³La nomenclatura hace referencia a:

C 1,2 o 3 dependiendo del caso en que participaba el profesor.

GSE hace alusión que las escuelas estaban en Santiago, G (grupo) S (Santiago); E referencia a las iniciales del nombre del colegio que para guardar la confidencialidad de los participantes no se darán a conocer.

N° 3: Número de entrevista

20121110: Año, mes y día

PRIMER CONTACTO BRUJAS: Tema de la entrevista

Respecto de las pruebas que se realizan en la sala de clase, podemos decir, que los docentes planifican el desarrollo de la secuencia didáctica después de planificar las pruebas, o en el tiempo que queda después de tomar las pruebas. Así, las docentes de la condición 2 manifiestan lo siguiente:

PAOLA: Hay que ver, porque en noviembre la última semana comienzan las pruebas.

LAURA: Las pruebas comienzan el 13...

PAOLA: Tendríamos 7 semanas antes de empezar las pruebas.

LAURA: Podría ser una vez que hicieran la prueba trabajar en esto, porque ya no pasamos contenido, y ahí podríamos darle a *full* con escritura y galería. Y cuando empezamos las pruebas solo ocupamos las dos primeras horas.

(C2 GSSL N°3 20120903 TEXTO INFORMATIVO)

100

Las docentes limitan la puesta en aula de la secuencia didáctica al tiempo restante luego de la aplicación de las evaluaciones. De esta manera, se pone en evidencia la preeminencia que se le otorga a la evaluación por encima de la enseñanza.

Paola, después de la puesta en aula, comenta que los contenidos de la secuencia didáctica fueron evaluados. En otras palabras, si se ha invertido tiempo de enseñanza, entonces hay que evaluarlo.

PAOLA: Bueno, para la prueba semestral al final incluimos esto (refiriéndose a la puesta en aula de la SD), si se había trabajado todo el año había que evaluarlo [...]

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Los docentes del caso 3, antes de la puesta en aula, expresan la tensión que se genera cuando se trata de evaluar objetos de enseñanza disímiles:

GLADYS: Cuando nosotros partimos, yo me acuerdo el primer año que yo llegué aquí, yo hice psicogénesis pura, pura, y tuve muchas dificultades por las cosas externas que llegaban, las pruebas comunales.

TERESA: Nosotras sí trabajamos con los nombres y todas estas cosas, pero colapsábamos cuando venían las pruebas externas, las comunales del

Ministerio: que las vocales, que las consonantes, que la separación silábica; y nosotros no trabajamos con eso”.

GLADYS: Que escribían como nivel de niños y no los corregíamos y que son puras rayas. Entonces no validaban tanto el trabajo, a eso me refiero yo. Cuando una unidad educativa tiene la opción de tomar algo que cree que va a resultar, tienes que hacer externo también el proyecto.

(C3 GSEM N°3 20110720 CONOCIENDO BRUJAS)

En estas citas observamos cómo las evaluaciones externas propuestas por las comunas consideran como objeto de enseñanza el “código de la lengua escrita” por lo que se evalúa primordialmente el saber sobre las letras como elementos aislados. Las docentes, en cambio, consideran que el objeto de enseñanza es el “sistema de escritura” por lo que deberían evaluarse los avances que los niños realizan en su comprensión acerca de las reglas que rigen el funcionamiento del sistema. Como explica Rockwell (2005):

“La definición escolar del conocimiento en función de la organización cotidiana del trabajo de enseñar parece requerir temas delimitados, enunciables. Al enseñar a leer se tiende a enseñar una secuencia de letras, sílabas o palabras más que a interpretar el sentido de la lectura” (p. 32).

Esto es lo que se evalúa porque es lo que se enseña en este contexto escolar y constituye una dificultad articular las concepciones constructivistas de la enseñanza con las demandas institucionales.

En relación con esta tensión que se produce entre las docentes y las evaluaciones estandarizadas en Chile, Juan Casassus (2010) sostiene:

“Los principios conductistas asumen que la realidad puede ser conocida solo si se la desglosa en pequeños bits de información y que se basan en la motivación extrínseca a aprender -son los mismos que inspiran el tipo de pruebas que se utilizan en el SIMCE, y las RBE-. En este nivel de la teoría, debemos señalar que estos principios están en abierta contradicción con los principios cognitivos y constructivistas que inspiran el currículo en Chile. Están también en contradicción con las teorías de aprendizaje reconocidas por el mundo de las ciencias cognitivas y las neurociencias. Podemos agregar, además, que esto produce problemas concretos a nivel del aula, pues la aplicación de esta política confunde y tensiona a los profesores, pues por un lado se los forma y estimula a enseñar de manera

“constructiva”, pero, al mismo tiempo, se los evalúa a ellos y a sus alumnos con un instrumental conductista. Esta tensión entre los principios constructivistas que indican cómo aprende el sujeto y las evaluaciones estandarizadas basadas en una mirada conductista, se soluciona finalmente, privilegiando todo aquello que contribuya a obtener mejores resultados en las mediciones” (p. 88).

Estas tensiones son resueltas por las docentes participantes en esta investigación a partir de enseñar solo aquellos componentes que son evaluados en el SIMCE. Si bien en las bases curriculares vigentes existen objetivos dirigidos a la escritura, estos contenidos no son trabajados en clase ya que el SIMCE evalúa en primer ciclo básicamente comprensión lectora, pero no evalúa escritura. De esta manera, podríamos decir que el SIMCE pasa a tomar el lugar del curriculum, ya que los objetos evaluados son los objetos privilegiados por las docentes para ser enseñados.

Al respecto, Rosa, docente del caso 1, señala:

ROSA: El SIMCE, como no mide escritura (...) mide sólo comprensión lectura, hizo que uno bajara la guardia con la escritura, ¡increíble! Y ahora ellos hacen preguntas de opinión, muchas preguntas de opinión, y ahora en los grados de quinto a octavo hay que incluir preguntas de ese tipo, donde redacten opiniones, y él niño tiene que saber redactar.

(GSE N°2 20121117 LECTURA)

Paola, docente del caso 2, también nos comenta algo similar:

PAOLA: [...]Pero la intención que nos piden más en primero básico es la lectura, o sea, nos piden más que los niños salgan leyendo y escribiendo, pero es más la lectura, eso es lo que tenemos que darle súper fuerte, no se hace prueba de escritura. Eso que pusimos de redacción en la semestral era porque lo habíamos estado viendo, pero no se solicitaba.

(GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Si bien el objetivo primordial explicitado por esta evaluación estandarizada es mejorar la calidad de la educación, los efectos no siempre parecen ir en esa

dirección. Así, Cassasus (2010) se refiere a los efectos negativos que generan este tipo de pruebas:

“Para enumerar algunas de estas razones podemos decir que: 1. Reduce los contenidos de aprendizaje, pues los procesos de aula se centran en el ‘enseñar para la prueba’ y lo que no entra en la prueba no interesa, ni al alumno, ni al evaluador. 2. Torna superficial la educación, pues las pruebas no son de razonamiento lógico, sino preguntas ligadas a bits independientes de información. El entrenamiento para la prueba fragmenta el conocimiento y evita la profundización de los temas. 3. Se dejan de lado las finalidades de la educación, los que son reemplazados por bits de información disciplinarios, y no formativos, que es lo importante de la educación. 4. Se orienta el gasto de la educación hacia el sistema de medición, en vez de orientarlo hacia la enseñanza. 5. Mina la motivación intrínseca de los docentes y alumnos, puesto que la teoría de motivación es fundamentalmente de motivación extrínseca” (pp. 89-90).

No se necesita supervisar los aprendizajes de los niños, ni la enseñanza de los docentes, debido a que las mediciones funcionan como mecanismos de control que premian o castigan los resultados de la prueba. “El examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. [...] la evolución de los exámenes se ha desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes (Diaz Barriga, 1988, p. 14). Estas inversiones tienen que ver con reducir los problemas sociales a problemas técnicos; los problemas metodológicos a problemas de rendimiento y las relaciones de saber a relaciones de poder.

Las escuelas se acostumbran peligrosamente a la evaluación estandarizada, perdiéndose el sentido del por qué y para qué se ocupan estos instrumentos. Todo parece restringirse a llenar formularios con metas azarosas, mientras los procesos escolares tienden a encerrarse en la validación que otorga un buen resultado en el SIMCE. Las señales de la política amparan esta sobrevaloración del SIMCE, haciendo que estas evaluaciones estandarizadas sean aceptadas como un mal necesario (Angulo, 2009). Como respuesta a este acostumbramiento, las instituciones ajustan los programas y limitan el contenido a enseñar al temario del SIMCE.

Si un curso tiene malos resultados en el SIMCE, el docente es responsabilizado por tal resultado. Es por ello por lo que, para evitar esta situación en la que se siente “culpable y en falta”, realiza todo lo que esté a su alcance para obtener buenos resultados. Nuevamente, vemos cómo condicionantes externos afectan las prácticas escolares. Las pruebas estandarizadas, las mediciones comunales y las evaluaciones institucionales forman parte de la vida de este contexto, y creemos que limitan y condicionan las prácticas escolares.

Lerner (2001a) advirtió en otro contexto y hace más de una década, el peligro de que las evaluaciones reduzcan el objeto de enseñanza:

“La prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando \neg —como ocurre en la enseñanza de la lectura— la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control” (pp. 147-148).

Para cerrar este punto, diremos que en los comentarios de los docentes y fuentes bibliográficas vemos cómo las evaluaciones son priorizadas respecto de los objetivos didácticos, reduciendo los contenidos a enseñar a aprendizajes controlables y fragmentados.

6. CONCLUSIONES

El maestro no solo se apropia e interioriza la secuencia propuesta desde su historia preexistente, que marca fronteras mínimas y máximas para la asimilación de lo nuevo, sino que también se encuentra inserto en un sistema que marca los límites donde se modela la acción y se reafirma o se contradice el propio pensamiento.

Todos los docentes se refieren a las evaluaciones, mediciones y pruebas (así como a los métodos instituidos y a los programas de estudio), como componentes

del sistema escolar que inciden para interpretar la secuencia estudiada. Específicamente, se trata de un juego de aceptaciones y rechazos, siempre parciales y contradictorios, entre lo que se puede y se debe hacer y pensar, por un lado, y lo que se sostiene desde la propia historia como válido o se descubre como posible a partir de material nuevo, por otro.

Hemos señalado, que la historia de las pruebas escolares está lejos de ser natural. En la actualidad, las evaluaciones son una parte inseparable de la realidad escolar en el contexto indagado, instituidas a través de un conjunto de pruebas de distinto orden (internacional, nacional, comuna, de escuela y de sala de clases) y de varias décadas; unas se han sedimentado sobre las otras, entramando una tarea compleja a la cual los docentes destinan gran parte de su tiempo de trabajo.

Las docentes dan cuenta una y otra vez de cómo la estructura de las pruebas actuales actúa como condicionante y dirige la acción didáctica.

El tiempo también se relaciona con las evaluaciones ocupando un lugar central en las preocupaciones de los docentes: si los programas prescriben ciertos contenidos, si algunos de esos contenidos serán objeto de medición, no sería posible ni aconsejable dedicar demasiado tiempo didáctico a una serie de situaciones de lectura y de escritura que no serán objeto de medición. En principio, perciben que la secuencia propuesta destina mucho tiempo a desarrollar situaciones que no conducen a los contenidos a evaluar. El razonamiento resulta pertinente desde el punto de vista de las necesidades de la acción de cada maestro de cara a la institución a la cual responde. Además, estos maestros no perciben la presencia de contenidos prescritos y evaluables en las actividades propuestas (que también los hay, aunque no presentados del modo en que usualmente los encuentran).

Un análisis más profundo nos muestra la tensión entre enseñar muchos contenidos fragmentados versus enseñar un campo de contenidos a través de un conjunto de situaciones. Es evidente que en las prácticas usuales y prescriptas el primer paradigma es el dominante. En un fluir del tiempo didáctico distribuido entre momentos de evaluación de distinto nivel y clases estrictamente

programadas en fragmentos de tiempo, los docentes que se encuentran en las condiciones que deben llevar la secuencia al aula, la alojan en el tiempo “intermedio” entre la aplicación de unas evaluaciones y de las siguientes. La evaluación, no es un momento de la enseñanza para apreciar más detenidamente sus efectos; la evaluación “manda” por sobre la enseñanza, mientras esta última se acomoda a ella.

Complementariamente, cuando la secuencia se desarrolla en el aula, las entrevistadas reconocen de inmediato que enseñaron contenidos, “que dieron algo”. Entonces, si se ha invertido tiempo de enseñanza, se diseña una prueba para evaluarla, para dejar asentado lo que se ha enseñado. La recolección y análisis de los trabajos producidos por los niños no es suficiente. De allí que hemos afirmado que el resultado del examen parece ser vivido no como un rastro del aprendizaje sino como el aprendizaje mismo y como evidencia de la enseñanza brindada por el docente.

Podemos afirmar que, la medición nacional de lectura opera como un condicionante externo que restringe ciertos contenidos en el inicio de la alfabetización, concretamente, la producción de textos escritos. La autonomía del docente parece relativa ante las limitaciones y exigencias de sus condiciones laborales, toda vez que las evaluaciones emergen como piedra de tope de la acción didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la calidad de la Educación (2015). Gobierno de Chile. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>. Última consulta: 07-06-2019.
- Angulo, F. (2009). Estandarización educativa en Chile, un peligroso hábito. *Docencia*, 38, 4-17.
- Assael, J. (2009). Las políticas públicas y la gestión democrática de la educación. Derechos humanos y ciudadanía, desafíos para las políticas públicas y la gestión democrática de la educación. *III Congreso Interamericano. XXIV Simposium brasileño política de administración de la educación*, 1-12.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 18 (8), 1-20.
- Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (2ª. ed. en español) Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bronckart, J.P. & Plazola Giger, I. (1998). *La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice*.
- Bronckart, J.P. & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos*, 9.
- Castedo, M. (2009). *Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje el mundo de las brujas (1ero. y 2do. año) Material para el docente versión mayo 2009*. Dirección General de Cultura y Educación: Provincia de Buenos Aires.
- Cassasus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5 (9), 85-107.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contextos, contenidos, implementación*. Santiago: Preal.
- Díaz, A. (1988). Una polémica en relación al examen. *Perfiles educativos. Universidad Autónoma de México*, 41, 65-76.
- Díaz, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Ediciones Pomares.
- Dolz, J, Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit*. Bruxelles: de Boeck.
- Dolz-Mestre, J. & Scheneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 11, 77-98.
- Ferrando, M. (2017). *Interpretaciones sobre el saber didáctico desde un contexto específico de formación profesional*. Tesis para optar al grado de Maestría de Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata: La Plata, Argentina.
- Koretz, D. M. (2002). Limitations in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of human resources*, 752-777.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
- Nemirovsky, M. (2001). *Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. Textos (La formación del profesorado)*. Barcelona: Graó.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, *Hacia un curriculum cultura: la vigencia de Vygotsky en educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana. De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela*. México: FCE.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78.