



## La evaluación como excusa para reflexionar y redefinir las prácticas docentes

Desde el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC y respondiendo a una demanda de la inspectora Daniela Cabada, se implementó un espacio de formación docente para trabajar sobre el mejoramiento y diversificación de las instancias de evaluación en Matemática. En este espacio fue posible discutir y abordar cuestiones pedagógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes y equipos directivos de las 27 escuelas que integran la zona 1171 de Córdoba Capital, una propuesta de taller virtual que incluyó alrededor 90 docentes e integrantes de equipos directivos y articuló un cruce entre las experiencias áulicas con las nuevas miradas pedagógicas, haciendo hincapié en preguntas centrales como qué, para qué, de qué manera y con quiénes evaluar.

Las urgencias de la vida escolar y las exigencias del cronograma en lo educativo y en lo administrativo, la mayoría de las veces pareciera que funcionan como un tren que embiste a toda velocidad las posibilidades de reflexión, análisis y proyección de la práctica docente. Y así, cuando llega noviembre, se agolpan en la estación del cierre de año, lo que falta completar del programa, la entrega de informes y para eso las notas, y para eso las evaluaciones. Toda la escena, a finales de 2021, segundo año de pandemia y con los primeros intentos de presencialidad en las escuelas, adquirió una mayor agudeza. A los esfuerzos docentes por sostener el vínculo con sus estudiantes, de autogestionar la selección de con-

tenidos prioritarios y la necesidad de inventar y construir estrategias pedagógicas en el marco de la virtualidad, se le sumaban la pregunta por la evaluación.

La zona de inspección 1171, está ubicada en el sector noroeste de la ciudad de Córdoba capital e involucra a 27 escuelas primarias de los barrios: Argüello, Alejandro Centeno, Autódromo, Villa Cornú, UO-CRA y Mercantil entre otros. Desde hace varios años y por gestión de su inspectora Daniela Cabada, vienen sosteniendo un modelo de comunidades de aprendizaje por cercanía territorial que les permitió trabajar problemáticas comunes y abordajes integrales. Entre las cuestiones que más movilizan a Daniela Cabada está la necesidad y apuesta por la formación

docente permanente y situada. “La actualización docente es una cuestión fundamental, pero en la situación laboral y económica en que se encuentran, exigirles un trayecto formativo por su cuenta y fuera de su horario escolar es imposible. Se habla todo el tiempo de calidad educativa, pero no se brindan las condiciones para poder hacerlo”, argumenta Daniela, que de todos modos se las arregla para procurar espacios de formación en su zona. “Venimos trabajando mucho con el ICIEC (Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC), como espacio de formación. Hemos trabajado con la elaboración de pautas para el abordaje de conflictos, también sobre la implementación de la ESI”, comenta Cabada. Espacios de formación donde disponen de horas institucionales para facilitar la participación de la mayoría de las y los docentes y con abordajes que favorecen el intercambio entre pares y el abordaje de las problemáticas cotidianas de cada escuela.

De esta manera, en noviembre de 2021, para el cierre del año en el complejo marco de la pandemia, Daniela Cabada le plantea al equipo de Consulta Pedagógica del ICIEC la necesidad de un espacio de formación docente, a partir de una preocupación por la enseñanza de las matemáticas con el eje puesto en la evaluación. Cristina Murcia, coordinadora de las maestras de apoyo que trabajan en varias escuelas de la zona, explica que se trataba de discusiones y preguntas que venían haciéndose permanentemente y que, si bien no fue una cuestión excluyente de la pandemia, también significó la necesidad y posibilidad de restablecer un diálogo entre docentes y equipos directivos en la zona.

### Mínimo común múltiplo

Para dar respuesta a estas necesidades, desde el área de Consulta Pedagógica del ICIEC, convocaron a Alejandra Foglia y Marcela Rivero, docentes de Matemática e investigadoras en problemáticas vinculadas a procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia, para pensar, diseñar y acompañar la propuesta de trabajo, junto con Marion Petersen –que forma parte del equipo pedagógico del área. Todos los espacios de formación realizados por Consulta Pedagógica parten de una construcción colectiva de la demanda a partir de reuniones y diálogos con las personas involucradas, no hay módulos predefinidos de contenidos, sino una modalidad participativa de trabajo.

“En conversaciones con la inspectora y los equipos directivos involucrados –explica Romina Clavero, coor-

dinadora del área de Consulta Pedagógica–, definimos que nos interesaba un espacio donde poder trabajar cómo se valoran los procesos de aprendizaje de las matemáticas, qué le pedimos a las y los estudiantes que hagan, cómo se registra, cómo se mira, cómo se trabaja el error, cómo se piensan instancias de evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

De este intercambio y construcción común surgió una propuesta de taller. La idea era que pudieran participar dos docentes y una persona del equipo directivo de cada una de las 27 escuelas de la zona. Participaron alrededor de 90 personas que, para facilitar las posibilidades de diálogo e intercambio, se dividieron en 3 grupos. Marcela Rivero evidencia algunos condicionantes de la propuesta de trabajo. Por un lado, el tiempo, con las urgencias de noviembre, con el cierre del ciclo escolar y la presentación de los informes; y sobre fin de año, donde la posibilidad de pensar procesos con continuidad es más compleja. Por el otro, el marco de cuidados y restricciones por la pandemia, que obligaban a la virtualidad, donde las posibilidades de intercambio de experiencias y trabajo grupal eran menos potentes que en la presencialidad. “En ese marco de tiempo y condiciones, era difícil garantizar un proceso de largo plazo; entonces, apostamos a realizar un buen diagnóstico de situación y sobre eso instalar preguntas que nos permitieran el ejercicio de mirar críticamente nuestras prácticas docentes, para repensarlas y redefinirlas”, sostiene Marcela.

“Lo primero que nos interesaba –completa Alejandra–, era conocer la mirada de las y los docentes. Queríamos saber qué pasaba en las aulas, cómo veían sus prácticas, desde qué perspectivas trabajaban y qué cuestiones identificaban como problemáticas. Ya teníamos un primer diagnóstico, que era la mirada desde inspección y lo que buscábamos era reconocer e identificar la realidad de quienes iban a participar del espacio, como punto de partida para la propuesta pedagógica”. En este sentido, diseñaron un formulario virtual de respuesta individual para tener información más cercana de las prácticas de enseñanza.

Finalmente, el formulario pedía adjuntar algún instrumento de evaluación de los utilizados durante 2021, que serviría como insumo para trabajar a modo de taller sobre las prácticas concretas y no como muchos espacios de capacitación, que terminan abordando situaciones genéricas, alejadas de la realidad donde se inscriben. Pero aquí, tanto Romina como Alejandra y Marcela hacen una autocrítica de la propuesta. “Muy pocas personas subieron sus instrumentos de evaluación”, explica Romina. “Eso nos quedó pendiente para seguir trabajando en los dispo-

sitivos de acompañamiento al trabajo docente, buscar el modo de socializar las producciones, dejando de lado la sensación de exposición, o la mirada desde el lugar de la falta o el señalamiento, sino más bien crear un espacio de confianza y seguridad donde las y los docentes puedan mostrar lo que hacen, como posibilidad de avanzar desde lo colectivo hacia las prácticas concretas”.

### Sumar experiencias, multiplicar posibilidades

De la lectura y sistematización del formulario virtual salieron las cuestiones principales a trabajar en la instancia de taller. Entre los modos de evaluación más utilizados figuraban: las evidencias de resolución; la resolución de problemas; y los trabajos individuales. En relación a las dificultades que encontraban como docentes al momento de evaluar, la mayoría señalaba: la distancia entre la enseñanza virtual y la enseñanza presencial (vinculado a la situación coyuntural); la posibilidad de reflejar los diferentes momentos del proceso de enseñanza; y la elaboración del instrumento. Con respecto a las dificultades más comunes que presentaban las y los estudiantes en las evaluaciones, se destacaban: comprensión de las consignas y discontinuidad entre lo trabajado en clases y en la evaluación. Finalmente, entre las cuestiones que les preocupaban, aparecían: la autonomía; la ansiedad y nervios que generan las evaluaciones; y la comprensión de las consignas.

Después de la puesta en común y el primer análisis de los resultados del formulario virtual, las y los docentes realizaron un ejercicio que consistía (por medio de una aplicación de celular) en la elaboración de una nube de palabras, respondiendo a la pregunta: “¿Quién saca más provecho de la evaluación?”. El resultado final se muestra gráficamente como una nube, donde las respuestas que más se repiten ocupan el centro y aparecen de mayor tamaño. “Lo que salió con más fuerza fue que la evaluación beneficia a las y los docentes. Y fue interesante problematizarlo: ¿Qué pasa con nuestras y nuestros estudiantes?, ¿para quiénes hacemos las evaluaciones?, ¿qué tipo de evaluaciones hacemos?”, subraya Alejandra. “Y eso que no pusimos como opción 'sistema educativo', porque me parece que hubiera sido la otra respuesta fuerte. Eso también es algo para revisar en nuestra práctica”, comenta con una sonrisa, pero con preocupación.

Una de las ideas centrales que se trabajaron durante el taller fue concebir la evaluación como una

“acción intencionada”, que necesariamente debe ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, no una cuestión ajena que actúa por fuera de ese proceso. Entre las prácticas compartidas por las y los docentes encontraron una gran heterogeneidad; por un lado, quienes trabajan con propuestas innovadoras, instancias de evaluación más integrales y de carácter formativo; y por el otro, propuestas más tradicionales. “Como docentes nos vamos *aggiornando* a las nuevas miradas, aparecen procesos interesantes respecto de la enseñanza, se hacen cosas muy pìolas en las aulas, pero que al momento de evaluar se siguen instrumentando fórmulas tradicionales como la prueba escrita, más vinculadas a la idea de acreditación que de evaluación formativa”, reflexiona Alejandra. Y profundiza: “También el sistema mismo impone esa lógica, porque fomenta acciones libres y novedosas en el aula, pero después vienen los operativos Aprender en un formato de *multiple choice*, que es una práctica que en las escuelas primarias no tiene cabida porque se trabaja con procesos”.

Para poder reformular esta mirada, una pregunta clave es cómo se gestiona el error, qué proponemos hacer con el error, porque esa posibilidad hace que las instancias de evaluación se conviertan en parte del proceso, volver sobre ellas para continuar aprendiendo. Una docente comentó que luego de cada evaluación, retomaba los errores más comunes para trabajarlos en clase; otra participante, compartió que después de una primera revisión, le devolvía a cada

12  
6  
3  
3  
1  
8  
4  
2  
1

6 | 2  
3 | 2  
3 | 2  
3 | 3  
1 |



$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

estudiante su evaluación, como una segunda instancia en la cual poder descubrir sus propios errores y corregirlos.

A partir de estas experiencias puestas en común, Alejandra y Marcela compartieron unos cuadernillos editados por Nación, donde se propone a la evaluación como el punto cero de un proceso de enseñanza y aprendizaje y también como el punto de cierre, el final de la secuencia. La misma evaluación funciona como indicador de diagnóstico y luego, como posibilidad de reconocer el trayecto recorrido.

### La raíz de... las dificultades

Pensar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje evita situaciones de ruptura entre lo trabajado en clase y la forma de evaluación, cuestiones que reflexionadas parecen obvias, pero que sin embargo en la vorágine de los tiempos escolares se repite mucho más de lo deseado. Clases planificadas en torno a la resolución de situaciones problemáticas y evaluaciones con una impronta muy fuerte del algoritmo; o sea, en resolver cuentas. Lo que implica una dificultad concreta para las y los estudiantes, pero no en relación al conocimiento, sino a la posibilidad de dar cuenta de lo aprendido. Para Cristina Murcia, el taller fue un "ejercicio reflexivo importante, porque con la excusa de trabajar la evaluación, se abordaron y profundizaron conversaciones en términos de quehaceres matemáticos".

La resolución de problemas aparecía en el cuestionario online como la segunda forma de evaluación

más utilizada y la comprensión de las consignas como la principal dificultad entre las y los estudiantes. Entonces, Alejandra y

Marcela decidieron dedicarle un espacio especial a esa opción pedagógica, que además es la

estrategia más mentada en primaria. Pero, ¿qué tipos

de situaciones problemáticas plantear?, ¿qué cosas tener en cuenta?, ¿qué buscar con esas situaciones?

La situación problemática debe representar un desafío que movilice a las y los estudiantes, que despierte

su curiosidad, que los interpele. Natalia Villarroel es vicedirectora de la escuela República de Venezuela y durante el espacio de formación en 2021 era maestra de 2do grado. Recuerda que, si bien ya venían trabajando con situaciones problemáticas similares a la vida real, era recurrente caer en lugares comunes, como la compra en el supermercado o en planteos descontextualizados de manuales, donde sus estudiantes habían aprendido a identificar mecánicamente las cifras y las operaciones a resolver. A partir de lo trabajado en el taller, comenzó a pensar no solo en situaciones de la vida real, sino también en buscar situaciones donde sus estudiantes fuesen protagonistas. "Era tiempo de elecciones –recuerda Natalia–; entonces, debíamos tapar las ventanas para hacer el cuarto oscuro y lo abordamos desde matemática y geometría: ¿cómo podemos tapar los vidrios?, ¿cuánto papel necesitaríamos?, ¿cómo lo medimos?, ¿de qué manera usamos la menor cantidad de papel posible para cubrir todas las ventanas de la escuela?". Cuenta Natalia que algunos medían, otros hacían estimaciones. Pero que lo más importante fue que las preguntas que se iban haciendo surgían de evaluar la situación y de contrastar con nuevos problemas que aparecían. "También es fundamental la intervención docente para poder empujar o generar más preguntas, tendiendo a construir pensamiento crítico: por qué, cómo podemos resolver, qué les parece si..., y el cruce de miradas", reflexiona Natalia. Y concluye: "Resulta muy revelador observar cómo en las situaciones de la vida real aparecen preguntas de la vida real, y hay algo en el entusiasmo de los chicos que cambia diametralmente".

### Aprender entre pares e impares

Para Marcela, el taller planteaba una oportunidad interesante, que era la posibilidad de recorrer el trayecto al revés, partiendo de esta inquietud por la evaluación para revisar otras decisiones que se definen antes, en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje. Poder utilizar esas conversaciones sobre los modos de evaluar como una oportunidad para repensar el rol y las prácticas docentes. Alejandra subraya esta reflexión como la cuestión de fondo: "El eje fundamental es la posibilidad, necesidad y voluntad de repensar la propia práctica, que va más allá de los contenidos, porque yo puedo evaluar que falta trabajo con la división, con la multiplicación, con los números complejos y eso se arregla con abordajes específicos; pero hay algo que es anterior y que tiene que

ver con el modo de estar en el aula, cómo me vinculo con las y los estudiantes, cuáles son mis propuestas de enseñanza". Y concluye que estos procesos no pueden darse en soledad, que necesitan de "un tiempo y un espacio institucional que los habilite y promueva con dos premisas fundamentales: por un lado, que sea entre pares; y por el otro, pensar desde la institución, para que sean situadas, no sobre lo que pasó en Francia o lo que proponen otras personas, desde otros lugares".

¿Y en el mientras tanto? ¿Qué oportunidades de revisar y repensar las prácticas existen? Marcela hace hincapié en la idea de gestionar la clase, que tiene que ver con escuchar a las y los estudiantes y tomar sus preguntas, sus argumentos como insumo para trabajar. Y esto define un rol diferente para las y los docentes, sobre todo en relación al modo de intervención, a fomentar y hacer circular la palabra, a promover la reflexión, la argumentación.

Marisa Genevro, maestra de 3er grado en la escuela República de Venezuela, destaca cómo la vivencia del taller le hizo un clic en relación a sistematizar prácticas que ya realizaba, quizás de manera más intuitiva, como las preguntas abiertas y la puesta en común. "La diferencia es que ahora planificamos esas intervenciones de manera estratégica, pensando en los diferentes momentos: presentar la actividad, plantear situaciones problemáticas ancladas en la vida cotidiana, intervenciones docentes propositivas que busquen abrir el juego e incentivar la curiosidad. Luego, la gestión de las puestas en común sobre lo resuelto, donde van aprendiendo de sus compañeros, cómo lo hizo cada uno. Y finalmente el cierre, donde la docente tiene la última palabra, en el buen sentido, porque ahí le permite institucionalizar los conocimientos".

Respecto de este último punto, Alejandra hace una observación importante y es que muchas veces la preocupación por las situaciones problemáticas deja de lado el conocimiento y manejo de los elementos, códigos y herramientas concretas y particulares del saber matemático. "Esos saberes a los que vamos arribando de manera grupal, en las puestas en común, pueden ser carteles y afiches que conforman la textualidad de las paredes y quedan allí como anclajes. Incluso podemos tomar el aporte de una estudiante en particular como referencia para resolver algunas situaciones, también podemos institucionalizarlo con su nombre: "el método Julieta" y así no solo tenemos una ayuda más fácil de recordar, sino que estamos valorando esa instancia grupal de construcción de conocimiento".

### Despejar el valor de "x"

Si bien tematizar la evaluación fue un punto de partida para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Matemáticas, al cierre del taller, desde la coordinación se pusieron en común algunos materiales bibliográficos e instrumentos de evaluación, como las listas de cotejo y las rúbricas partiendo de lo compartido por algunas docentes que plantearon modos de evaluación integral, registrando en informes o fichas cómo cada estudiante avanza en su proceso de aprendizaje. Roxana Maldonado es docente de segundo grado en la escuela "Martha A. Salotti", y comenta que su modo de evaluación depende de un seguimiento y acompañamiento constante a sus estudiantes. "Se hace un registro y una semblanza de los aspectos que cada estudiante sabe. A veces con trabajos prácticos, otras mirando el cuaderno de clases, se pueden sacar fotos de los ejercicios cuando pasan al pizarrón, vas guardando evidencias de lo que son capaces de hacer. Entonces, logras armar un recorrido, una guía para que la maestra del año siguiente pueda conocer qué dificultades tiene cada estudiante, en qué se destaca, qué le cuesta un poco más".

Finalmente, se propuso la construcción de un instrumento de planificación que consistió en un cuadro de referencia sobre el cual discutir, acordar y registrar: qué enseñó, cómo lo enseñó y cómo lo evaluó. Se comenzó a conversar y construir en el taller, dejándolo como herramienta de planificación para fomentar que en cada institución continúen los espacios de encuentro y reflexión desde sus condiciones concretas.

Concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; integrarla pedagógicamente desde la planificación; atender a la coherencia entre el modo en que se enseña, lo que se enseña y el qué y el cómo se evalúa; proponer situaciones problemáticas vinculadas a la vida cotidiana de las y los estudiantes, donde puedan ser protagonistas y puedan hacerse preguntas; diseñar estratégicamente las intervenciones docentes como un modo de impulsar y potenciar el pensamiento crítico. "Se trata de que el conocimiento nos atraviese", reflexiona Natalia Villarroel. "A principio de año, en tercero, estaban viendo multiplicaciones, dibujando una grilla de cuadraditos para contar los verticales y los horizontales. Entonces, le propuse que sacara a sus estudiantes al patio, que hicieran los cálculos con las baldosas. Esa sola acción, cambió toda la dinámica de la clase". Y concluye: "Cuando ponemos el cuerpo hay intercambio de opiniones, argumentación, debate. La posibilidad de pensar a partir de lo que plantea otro". ●

