LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO DISEÑADO*

María Laura Galaburri

La finalidad esencial de la evaluación es reorientar la enseñanza con el fin de asegurar que los alumnos avancen como lectores y escritores.

La propuesta didáctica que estamos adoptando supone constituir la evaluación dentro del proceso pedagógico y no separada de él. Así, la evaluación se relaciona con la situación didáctica en la que el aprendizaje se produce y con la relación didáctica que se establece.

Evaluar es volver sobre nuestra propia práctica con la finalidad de reconsiderar las decisiones que hemos tomado. Es hacer de la tarea docente una profesión que asume la responsabilidad de la enseñanza y que está atenta a no reproducir acríticamente las tradiciones o las propuestas innovadoras.

Esto lleva a reconstruir la experiencia realizada, volver a mirar lo que ha sucedido en el aula con el fin de identificar aquello que se ha podido concretar y desarrollar, reconociendo las tensiones o contradicciones que se han generado (Gloria Edelstein, 1995).

Lleva también a reconstruirse a sí mismos como docentes, rever las intervenciones, las decisiones que se han tomado en el diseño del proyecto y las que se han tenido que tomar durante el transcurso del mismo.

Lleva a reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza del lenguaje escrito que están en la base del proyecto diseñado y de las acciones que efectivamente ocurrieron.

Para ello, es necesario recurrir a la reflexión individual y compartirla con otros para que ayuden a descubrir nuevas visiones de los hechos y de las personas. Así se enriquecerá la propia mirada.

Podemos decir que, desde este lugar, evaluar significa considerar:

- La situación didáctica diseñada por el docente.

---

* Tomado de La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción, Novedades Educativas, Argentina, 2000, pp. 127-134.

- El proceso llevado a cabo por el niño como el resultado de la interacción entre lo que la situación didáctica le plantea y lo que él aporta al aprender.

- El contexto institucional en el cual se da la enseñanza.

LA SITUACIÓN DIDÁCTICA DISEÑADA

Evaluar la situación didáctica es considerar la forma de relación que el docente planteó entre los alumnos y los contenidos escolares con el propósito de que construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos.

Es importante tener en cuenta la toma de distancia que supone e impone la reflexión. Sin esta toma de distancia, el docente puede convertirse en objeto de la evaluación y no es esto lo que ayuda a reconsiderar la tarea de enseñanza.

Recuperar tanto las experiencias positivas como las que no consideramos satisfactorias y analizar los motivos permite volver sobre lo ya hecho, sobre lo que ya se ha dado por terminado, ya no para modificar lo realizado sino para "modificar la comprensión" sobre las relaciones que pudimos establecer dentro del aula. Esto puede llevar a reconstruir la propuesta didáctica y diseñar desde ella un nuevo proyecto u otra modalidad de enseñanza que permita el avance en el aprendizaje de los alumnos.

Puede evaluarse, por ejemplo, que la propuesta de reescribir para la radio las noticias seleccionadas del diario hizo que la voz del periodista —como voz impersonal, anónima, realizada en tercera persona— se pusiera en juego como contenido en acción. Esto es, los alumnos han usado la tercera persona como marca impersonal para responder a la situación de escritura, pero no han reparado en el conocimiento producido, no se ha convertido en objeto de reflexión, por lo tanto no estamos seguros de su reutilización en otra ocasión.

Podemos preguntamos ¿cómo generar la reflexión sobre ese contenido para que pueda ser identificado y se organice e integre a los otros saberes? ¿Cómo constituir la situación didáctica de manera que la elección de la voz del periodista sea un problema para ellos?

Experiencias anteriores con otros alumnos nos llevan a reparar en lo siguiente: cuando el grupo escribió textos periodísticos en los que tenía que dar cuenta de acontecimientos en los que estaba implicado (una crónica sobre el desarrollo de una actividad escolar), el "nosotros" era la marca constante de sus escrituras. Daba cuenta de su participación en el hecho.

Si colocarlos en el lugar de periodistas que relatan los hechos en los que están implicados podría generar la reflexión que buscarnos era una hipótesis viable, había que cambiar las condiciones didácticas en las que la situación de escritura se presentaba.

Entonces, el proyecto de escritura siguiente se centraría en la producción de un texto periodístico que diera cuenta de un hecho en el que ellos se implicaran: el campamento que iban a realizar. El "ellos" —representado por "los alumnos de 6°'C'..." — o el "nosotros" podría presentarse en las escrituras de los alumnos. Sería posible la reflexión sobre la voz del periodista a adoptar y la discusión sobre los efectos que generaría en el lector la decisión que tomasen.

La evaluación de la nueva situación didáctica generada permitirá considerar si esta decisión promovió lo esperado.

Como puede apreciarse, al evaluar el proyecto diseñado es necesario que el docente pueda mirar lo sucedido en el aula situándose en el lugar de alguien que fue testigo de lo que allí ocurrió. Es un lugar semejante al que ocupa el escritor cuando revisa su texto. Tiene que leerlo descentrándose del lugar de autor para colocarse en el lugar del lector potencial. Tiene que leerlo como si él no lo hubiera escrito. Esta toma de distancia entre el autor y su texto lo ayuda a construir un campo de conocimientos que le permite reorientar la escritura. De la misma manera, la toma de distancia entre el docente y la situación didáctica en laque él participó lo ayudará a construir un campo de conocimientos que reorientará su propuesta didáctica.

Desde esa posición es posible que considere las condiciones que ha creado para que el aprendizaje de los alumnos avance y para promover las diferentes interacciones involucradas en el proyecto.

Por ejemplo:

- La situación planteada ¿fue realmente un `problema' para los alumnos? ¿Posibilitó la reconstrucción de sus conocimientos estableciendo nuevas relaciones o modificándolos?

- ¿Se planteó de manera abierta permitiendo al grupo resolverlo de diferentes formas, utilizando sus propias estrategias?
- ¿Qué condiciones de la práctica social de escritura o de lectura se han podido reproducir en el aula?

- ¿Qué problemas de los anticipados pudieron enfrentar los alumnos?

- ¿Qué contenidos pudieron convertirse efectivamente en objeto de reflexión? ¿Los mismos alumnos los convirtieron en observables o el docente tuvo que plantearlos? ¿Cómo se ha procedido?

- ¿Se generó discusión e intercambio? ¿Qué fue lo que lo favoreció?

- ¿Qué cambios tuvieron que hacer sobre lo previsto y en función de qué fueron hechos?

- Las situaciones de lectura y de escritura ¿resultaron suficientes y pertinentes en función de los propósitos propuestos? ¿Se otorgó el tiempo necesario para que los alumnos revisaran sus textos? ¿Se diseñaron situaciones en las que tuvieran la oportunidad de confrontar con sus compañeros o con el texto las interpretaciones construidas a través de la lectura?

- Las modalidades de trabajo elegidas —individual, grupal o colectiva— ¿Resultaron adecuadas para el sentido de cada situación?

- ¿Cómo se evalúan las intervenciones didácticas en los diferentes momentos del proyecto? ¿Fueron adecuadas? ¿Permitieron el avance en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando los alumnos?

- ¿Se posibilitó la reflexión sobre lo realizado y sobre las decisiones que los alumnos han tomado?

Esta revisión —que de ningún modo se propone como un formulario a responder sino como posibles aspectos a considerar— puede constituir la toma de conciencia de las condiciones didácticas que se han podido generar y sostener durante la implementación del proyecto. Evaluar los aprendizajes de los alumnos sin considerar las condiciones didácticas en las que éstos se produjeron puede llevarnos a errar el rumbo hacia el mejoramiento de la enseñanza.

EL PROCESO LLEVADO A CABO POR EL NIÑO

En el marco de la propuesta didáctica que sostenemos, la evaluación del proceso llevado a cabo por el niño es el resultado de la interacción entre lo que la situación didáctica le plantea y lo que él aporta al aprender. Así, idénticas situaciones didácticas generarán efectos diferentes en los niños. Es preciso aceptar que lo que puede representar un verdadero problema para unos puede no serlo para otros, habrá variaciones individuales en los resultados que se obtengan... Considerar al grupo de alumnos implica aceptar su diversidad y sus diferentes historias en relación con el lenguaje escrito y con la escuela.

Por otro lado, es importante propiciar la participación de los alumnos en el proceso de evaluación para ayudarlos a tomar conciencia de su aprendizaje.

La evaluación tiene que permitirnos establecer cuáles fueron los progresos en el aprendizaje generados a través del trabajo didáctico realizado. Para ello, es un principio esencial focalizar la evaluación en el proceso desarrollado por los niños. Es decir, dirigir la mirada hacia los progresos con relación a lo que fue considerado como contenido de enseñanza.

Investigaciones didácticas han puesto en evidencia "que lo que los chicos habían aprendido acerca de la escritura se reflejaba mucho más en las discusiones que sostenían en clase que en los textos en tanto productos. Los textos también mostraban por supuesto- que los chicos habían aprendido mucho, pero siempre daban una visión mucho más parcial del aprendizaje que la que podía obtenerse al leer en los registros de clase las discusiones de los niños durante el proceso de revisión de esos textos " (D. Lemer, 1997).

¿Qué criterios utilizaríamos para determinar los progresos realizados por los nulos al comparar sus producciones y desempeño con lo que eran capaces de hacer ellos mismos en momentos anteriores?

Cuando las prácticas de la lectura y de la escritura son consideradas como objeto de enseñanza, es necesario observar, "tomar nota", registrar, buscar datos que nos permitan ver:

- cómo proceden como lectores o productores de textos;

- qué características de los textos van poniendo en acción, cuáles se van convirtiendo en herramientas para el control de los textos que producen o para la construcción de su significado y cuáles aún no son tenidas en cuenta o requieren un nuevo abordaje en otra situación;

- qué aspectos del sistema de escritura van considerando, cuáles de ellos han podido convertir en objeto de reflexión, a qué conclusiones provisorias han ido arribando;

- cómo han progresado en autonomía en la lectura y la escritura.

A partir de la evaluación que realicemos, tanto de la situación didáctica diseñada como de los aprendizajes de los alumnos, se podrá establecer qué nueva situación es posible planificar, de manera que el conocimiento provisorio construido pueda volver a ponerse en acción.

Es así como la evaluación del aprendizaje de los alumnos posibilita reorientar la enseñanza —a partir de los datos que recoge el maestro para revisar su tarea- y reorientar el aprendizaje -a partir de los datos que recoge el alumno para retomar reafirmar lo aprendido—

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Si pretendemos abordar este aspecto es porqué no puede separarse del análisis que se realice, ya que tenerlo en cuenta es considerar el contexto en el que la enseñanza y el aprendizaje tuvieron lugar.

En especial queremos referirnos a la toma de conciencia acerca del lugar que ocupa la evaluación en las instituciones educativas.

La actividad evaluativa en los marcos institucionales ha puesto en evidencia históricamente la problemática del poder y del control, en diferentes ámbitos: áulico, institucional y social. Si la evaluación se convierte en una presión modeladora de la práctica de enseñanza, si sirve como vía para sancionar el

progreso de los alumnos determinando la promoción, resulta difícil poner en el centro la propuesta didáctica y hacer de la evaluación una herramienta de conocimiento.

En ocasiones se observa que la enseñanza se realiza en un clima de evaluación constante que comunica criterios internos de calidad en los procesos por realizar y en los productos esperados. En estas condiciones, es difícil distinguir los procedimientos efectuados como función evaluadora —en los términos que la hemos definido— de los realizados con intención sancionatoria.

Es así como los alumnos aprenden a ser evaluados, aprenden el "oficio de alumno", aprenden las reglas del juego. Pueden no entender para qué el nuevo maestro les pide que revisen su texto si al final él va a ser el que los corrija y dictamine qué está bien y qué no. Pueden no entender por qué dedicaron más de dos meses a la escritura de cuentos y luego en uno de los ítems de la evaluación de lengua se les propone que escriban un cuento en menos de lo que dura una hora de clase. Sin embargo, entienden que así son las reglas del juego que en ocasiones se les plantean y no aceptarlas implicará una dificultad para su promoción.

Tomar conciencia de esto nos lleva a retomar el significado de la evaluación y a generar procesos reflexivos respecto 'de la propia práctica.

Sabemos que éstas no son opciones que puede elegir el maestro de manera solitaria y, a veces, no son opciones que puede elegir la institución escolar. Como dijimos anteriormente, es necesario recurrir a la reflexión individual y a compartirla con los otros docentes y equipo directivo para ayudarse a descubrir nuevas visiones de los hechos y de las concepciones que se buscan sostener. De esta manera, podrá encontrarse una alternativa, que lleve a no reproducir acríticamente la función de la evaluación como presión modeladora de la propuesta didáctica, como una manera de controlar desde afuera el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje que ocurre dentro de las aulas.

EVALUAR LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Evaluar es realizar un análisis de las acciones didácticas desde un marco teórico determinado. La propuesta didáctica que estamos construyendo y que ha orientado las decisiones necesita ser reconsiderada.

Cuando se ha optado por un proceso didáctico que propone a los alumnos reflexionar sobre los contenidos a partir de los problemas que les presenta el lenguaje escrito mientras escriben o leen, es preciso volver sobre nuestras concepciones sobre:

- enseñanza,
- aprendizaje,
- lectura y escritura,
- la transformación que opera en las prácticas sociales de lectura y escritura al considerarlas como contenidos de enseñanza,
- el contrato didáctico a establecer,
- las condiciones didácticas a crear en el aula,
- las formas de organizar la enseñanza, evaluación.

Desde estas concepciones es posible comprender las razones por las cuales las acciones didácticas han favorecido o no el avance de los alumnos como lectores o escritores. Es así como no será posible mantener una propuesta didáctica en el primer ciclo que se proponga sólo la lectura fluida por parte de los alumnos. Si bien éste es un desafió fundamental en el primer tramo de la escolaridad, *lector* no es el que puede sonorizar un texto sino el que puede recurrir a la lectura para resolver los problemas que se le presentan -sea la búsqueda de información, sea el conocer la historia narrada, sea el querer compartir con otros los acontecimientos de su comunidad-. Sólo en el contexto de situaciones genuinas, los alumnos pueden aprender a desempeñarse como lectores. Entonces, esa propuesta didáctica podrá reformularse revisando, en primer lugar, los propósitos de la formación de lectores y las prácticas de lectura que están sosteniendo las situaciones diseñadas.

La finalidad es:

- consolidar el proceso de construcción de la propuesta didáctica que hemos iniciado;

- realizar las transformaciones que consideremos necesarias, ya sea en un sentido particular o general.

Es así como esta revisión puede constituir la toma de conciencia sobre la propuesta didáctica que se ha podido generar, los aspectos que puede consolidar y aquéllos que se está en condiciones de transformar. De esta manera, se abrirá la posibilidad a nuevas búsquedas y replanteos que dirijan las próximas decisiones.

Preguntarnos, por ejemplo:

- ¿Qué propósitos dirigieron nuestras acciones?, ¿cómo se relacionan con los propósitos que nos habíamos planteado?

- ¿En qué momentos nos fue útil recurrir a la práctica social de lectura o escritura - existente en el afuera de la escuela-, para tomar decisiones que ayuden a resguardar su sentido?

- ¿El dominio del conocimiento a enseñar fue suficiente como para distinguir qué necesitaban aprender los alumnos y para poder diseñar las situaciones didácticas que les permitieran aprenderlo? ¿Fue suficiente el conocimiento acerca de cómo aprenden los niños para poder observar que problemas enfrentaban mientras leían o escribían textos?

- ¿Se tuvo en cuenta la historia de lectura o de escritura de los alumnos al diseñar el trabajo en el aula? ¿Se tuvieron en cuenta las estrategias o contenidos que ellos ponen en acción mientras leen o escriben? ¿Se pudo anticipar qué contenidos podrían convertirse en objeto de reflexión, es decir, ser problema para ellos?

- Frente a la naturaleza del conocimiento a enseñar, ¿realmente se lo ha considerado como un conocimiento complejo y provisorio?, es decir, ¿se ha presentado el lenguaje escrito con toda su complejidad o se lo ha desmenuzado en partes para poder enseñarlo?, ¿se ha pretendido que los alumnos alcancen el conocimiento correcto o se les ha permitido realizar aproximaciones que resulten de la reconstrucción de sus conocimientos anteriores?

- Las intervenciones previstas ante los problemas anticipados como posibles de convertirse en objeto de reflexión, ¿fueron las adecuadas o se tuvieron que considerar otras?

- ¿Qué problemas de organización de la clase no fueron previstos y cuáles formas de organización previstas fueron efectivas?

- Teniendo en cuenta que un acto de voluntad del maestro no es suficiente para devolver a los niños el derecho a construir el conocimiento en el marco escolar, ¿se pudo lograr que la corrección, por ejemplo, dejara de ser una función privativa del docente y pasara a ser compartida por maestro y alumnos?, ¿se pudo delegar provisoriamente el control del trabajo que implicaba el proyecto para que los alumnos asumieran su compromiso para con la tarea y con su propio aprendizaje?

Cuando existe un marco institucional que favorece el trabajo con proyectos de aula, maestros y directivos participan en su planificación y se abre un espacio de reflexión conjunta para el diseño, implementación y evaluación de dicho proyecto, es más probable que los docentes avancemos en el proceso de construcción de una propuesta didáctica.