

“Metaevaluación Escolar: más allá de lo visible”

Aimar, Cecilia, Carnaqué, Martha, Layús, Ma Magdalena
Niccolai, Mariel, Vizcaya, Ma. Alicia.

Para iniciar la presentación de nuestro trabajo, quisiéramos en primer término, hacer referencia el título que lleva: *Metaevaluación Escolar: Más allá de lo visible*”. El mismo hace alusión a la necesidad de evaluar el sistema de evaluación.

Así como mirar es diferente de ver, la metaevaluación se propone “ver más allá”, para reflexionar sobre la información que la evaluación nos brinda para tomar las decisiones adecuadas en aras de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Nuestro punto de partida: la afirmación contundente de Mestres y Bellot en cuanto a que “una forma de evaluar comporta una forma de enseñar y a la inversa”.

En segundo lugar, consideramos necesario aclarar que este trabajo se fundó además en un exhaustivo rastreo bibliográfico, y en el análisis de encuestas y materiales de trabajo de por lo menos una treintena de docentes, que constituyeron una muestra accidental, disponible y no probabilística. En el análisis fuimos advirtiendo la existencia de una brecha en el momento de evaluar, entre lo que los docentes pensamos y lo que hacemos.

Para ordenar esta exposición, delinearemos la estructura de nuestro trabajo. Este consta de tres partes, a saber:

- I PARTE: recuperamos la palabra de pioneros y expertos acerca de la evaluación y de la metaevaluación.
- II PARTE: le dimos voz a la palabra de los docentes, a través del “Análisis de contenido”, con el objetivo de posicionarnos en las filas de quienes, como dice Bardin, rechazamos la ilusión de transparencia de los hechos sociales, intentando alejar los peligros de la comprensión espontánea.

Diseñamos un abordaje metodológico basado en el análisis de contenido de las comunicaciones, que, recuperando enfoques cuali y cuantitativos, utiliza una combinación de métodos que intenta apoyarse en una dialéctica entre dos desarrollos divergentes pero complementarios. No se trata de una mixtura de paradigmas. Acordamos con Vasilachis ¹, cuando sostiene, trabajando la complementariedad de métodos cualitativos y cuantitativos:

“La triangulación es definida por Denzin (1978) como la combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno. La triangulación es un plan de acción que le permite al sociólogo superar los sesgos propios de una determinada metodología, el proceso de múltiple triangulación se da cuando los investigadores combinan en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías. Sin embargo, este tipo de estrategia múltiple no nos garantiza la superación de los problemas de sesgo, porque no basta con utilizar varias aproximaciones paralelamente sino que se lo que se trata es de lograr su integración (Fielding, 1986).

La Triangulación es llamada también “convergencia metodológica”, “método múltiple” y “validación convergente”, pero en todas estas nociones subyace el supuesto de que los métodos cualitativos y cuantitativos deben ser considerados no como campos rivales sino complementarios. En todos los diversos diseños de Triangulación está implícita la asunción de que su efectividad se

¹ VASILACHIS, Irene, *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992.

basa en la premisa de que las debilidades de cada método individual van a ser compensadas por la fortaleza contrabalanceadora del otro (Jick, 1979)."

La palabra de los docentes de la muestra, expresada en metáforas, significados y documentos escolares (planificaciones, libros de tema y protocolo de evaluación) es concebida por nosotros como transporte de significados, lo que nos permitió describirla y descifrarla a través de estas técnicas de análisis de contenido.

Nuestro trabajo, titulado "Metaevaluación escolar, más allá de lo visible" es un intento por comprender más allá de lo que denotan las expresiones de los docentes. Con esta finalidad es que comenzamos realizando un análisis categorial recomendado por Bardin, y construimos cuatro categorías generales, a modo de casilleros, cajas o epígrafes significativos alrededor del discurso y prácticas docentes, que nos permitieron clasificar los elementos que distinguíamos en el discurso para luego interpretarlos.

Así ordenamos el material del siguiente modo:

DEBER SER

SER

Lo que dice que piensa
Lo que dice que hace

Lo que piensa
Lo que hace

Esta división en categorías reveló para nosotros dos aspectos de la evaluación:

1. Uno, que tiene que ver con el **deber ser** de la evaluación, legitimado en los discursos pedagógicos actuales de los que los docentes nos hemos ido apropiando, sin hacer los cambios conceptuales necesarios.
2. Otro, que revela **el ser real** de la evaluación en la cotidianeidad del aula.

¿Por qué esta división entre el ser y el deber ser?

El casillero **lo que dice que piensa** contiene las respuestas de los docentes a un cuestionario estructurado, en el que los mismos son más cuidadosos en las respuestas, tratando de responder en concordancia con los discursos legitimados a través de las capacitaciones.

El casillero **lo que piensa** incluye las metáforas y los significados que los docentes atribuyen a la evaluación. En ellos, expresan espontáneamente, como en las asociaciones libres o en las técnicas proyectivas, lo que realmente significa para ellos la evaluación.

Es en este punto en el que verificamos nuestra hipótesis inicial, confirmando que **existe una brecha** entre lo que los docentes *pensamos realmente* y lo que *decimos que pensamos* acerca de la evaluación.

El casillero **lo que dice que hace** contiene los documentos del docente del trabajo en el aula, planificación, libro de tema, etc. En ellos encontramos que el contenido es coherente con *lo que dice que piensa*, construyendo un quehacer pedagógico *casi ideal*

Los insumos del casillero **lo que hace** son los protocolos de evaluación, que reflejan las preferencias, concepciones y actitudes de los mismos docentes en el momento de elaborar y aplicar la evaluación.

Es en este punto donde confirmamos una segunda brecha entre *lo que dice que hace* y *lo que hace realmente*, elaborando y aplicando instrumentos que priorizan lo conceptual, cuando proponen casi exclusivamente actividades de reproducción y no de producción, individuales y no grupales, de resolución en el aula y no domiciliarias, finales y no de proceso, etc.

Sin embargo, admitimos que esta en división en categorías de los discursos docentes no es taxativa, y que en ellas se manifiesta con claridad, la ambigüedad en algunas respuestas, en tanto en algunos casos, asoman contradicciones que impiden encasillarlas en una única categoría.

De este modo, podemos concluir, finalmente, que transitando varios caminos fuimos armando una trama en la que, poco a poco, fue destacándose, como figura sobre un fondo, *una brecha entre el pensar, el decir y el hacer de los docentes acerca de la evaluación*.

Recuperando la palabra de estos pioneros y expertos es que nos atrevimos a iniciar la tarea de **descubrir e interpretar para comprender lo que está más allá de lo visible** en las prácticas evaluativas, tratando de desentrañar el significado de muchas prácticas que se suceden en el contexto de la escuela, develando, desocultando el significado profundo de las mismas. Dicho diseño nos permitió además comprobar, al menos en nuestra muestra, la existencia de una brecha entre la teoría y la práctica de la evaluación.

Por último, a modo de cierre, nuestra investigación tiene con una propuesta de trabajo, de tipo estratégica, no hegemónica, de carácter participativo y democrático, que contribuya a resignificar la práctica evaluativa y, por ende, la práctica pedagógica. Destinada a las instituciones que requieran innovaciones o cambios en su propuesta pedagógica.