

La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria.

Documento de apoyo curricular



Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Secretaría de Educación

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dirección General de Planeamiento e Información Educativa

La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria

Documento de apoyo curricular

Presentación

*EN LA ESCUELA SE DESARROLLA, A MI JUICIO,
UN FENÓMENO CURIOSO Y SORPRENDENTE:
ES EL LUGAR DONDE SE EVALÚA CON MÁS FRECUENCIA
Y DONDE SE CAMBIA CON MENOS RAPIDEZ.
MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA¹*

Este documento de apoyo curricular *La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria* se propone que sus destinatarios logren:

- Detectar, formular y conceptualizar los problemas que se presentan en la tarea cotidiana de evaluar los aprendizajes de estudiantes de Educación Secundaria.
- Construir, a partir de los datos de realidad y del análisis teórico, un cuadro diagnóstico de la problemática de la evaluación.
- Indagar en la teoría de la enseñanza aquellas alternativas que permitan ir avanzando hacia una propuesta de evaluación cada vez más coherente y eficaz.
- Tomar decisiones respecto de modos de evaluación que se articulen con los de otros profesores, con el proyecto didáctico de la escuela y con el Diseño Curricular de la jurisdicción.
- Diseñar estrategias didácticas para la evaluación de distintos tipos de contenidos.

Intenta posibilitar que sus lectores partan de las situaciones concretas a las que se enfrenta un profesor en la tarea de evaluar qué y cómo están aprendiendo los estudiantes: realizar un diagnóstico al comienzo de una unidad didáctica, cerrar una clase con una tarea que le permita advertir si los jóvenes han construido una idea o ya saben cómo aplicar una técnica...

A partir de estas situaciones concretas y con el propósito de que cada docente y directivo pueda volver a pensar qué es la evaluación, el documento avanza hacia una caracterización de rasgos clave respecto de las estrategias didácticas involucradas y hacia la consideración de cómo estas maneras de evaluar deben ser acordadas por el equipo docente y directivo de la escuela, para garantizar prácticas más coherentes, más compactas y más justas para todos los estudiantes. De este modo, el documento intenta acompañar a rever aquellas concepciones y dispositivos de evaluación intentando que coincidan con el modelo didáctico centrado en la problematización y en la comprensión, promovido desde el área de Educación de la provincia.

Desde esta sugerencia para el logro de acuerdos institucionales, el documento avanza hacia los instrumentos de evaluación de los aprendizajes; primero, presentando un inventario de todas las formas que un profesor tiene a mano y, luego, analizando con el lector la pertinencia de cada instrumento en situaciones de enseñanza concretas.

Así, *La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria* abarca dos grandes núcleos de problemas:

¹ Santos Guerra, M. Á. (2000). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico en la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

1. Acuerdos institucionales respecto de la evaluación:

- La evaluación como proceso integral.
- Seis ideas clave respecto de la evaluación.
- La evaluación en el Diseño Curricular.
- Ideas fragmentarias respecto de la evaluación.
- Principios acordados en cada escuela, como parte del Proyecto Curricular de la Institución (PCI).

2. Instrumentos de evaluación:

- Ítems de respuesta cerrada.
- Evaluación de conductas de los estudiantes.
- Tareas de respuesta abierta.
- Portafolios, reuniones de evaluación.
- Observación –como instrumento transversal de evaluación –.

Los aspectos que es posible evaluar en un aula son muchos: el aprendizaje de los jóvenes, las estrategias del docente, sus cualidades del educador para enseñar, la selección de contenidos, el "clima de la clase", los procesos desarrollados durante la tarea, los productos de esa acción, la vinculación entre lo hecho y lo por hacer, el ajuste entre el proyecto del profesor y el de la institución... entre otros. Y si en esta evaluación se considera a la escuela y al sistema educativo, los componentes a evaluar se multiplican.

Tantos son los aspectos que componen una clase que, en este documento de apoyo, se focaliza sobre uno de ellos, centrandolo en el desarrollo en:

¿Cómo es posible evaluar el aprendizaje de estudiantes de escuela secundaria?

Como el Diseño Curricular de la provincia sostiene que lo que aprende un estudiante está definitivamente condicionado por cómo su profesor le ha enseñando y que la evaluación siempre remite a la enseñanza, en este documento se plantea una focalización (esto implica atención preferencial de un componente, pero recordando siempre que éste está vinculado con otros; en nuestro caso, con los demás procesos y personas de una clase) y no de *recorte*, que supondría que es posible considerarse qué y cómo aprende un joven prescindiendo de los demás aspectos de la vida del aula.

Entonces, lo que sucede en la clase en su conjunto va a ser nuestro marco en todo momento, aunque dediquemos el estudio a la evaluación de los estudiantes. Como tan magníficamente –y con tan pocas palabras– lo ha dicho Jean-Pierre Astolfi², estamos frente a una buena clase cuando en ella hay:

- una situación a explotar,
- un obstáculo que vencer,
- una noción por adquirir o una técnica que dominar,
- un producto por lograr.

Y es en este contexto de la buena enseñanza en el que se ubica **La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria**, porque vamos a dedicarnos a indagar cómo es posible saber si ese estudiante venció un obstáculo, construyó una idea, aprendió a implementar una técnica, qué tal resultó ese producto que realizó. Ahora... la cuestión de si su profesor le acercó un buen problema para desencadenar cada uno de los procesos cognitivos que estamos por evaluar, está ubicada algo más allá de nuestro *zoom*, en el terreno de las estrategias de enseñanza, aun cuando evaluar el aprendizaje implica, siempre, evaluar la enseñanza.

² Esta idea de los componentes de una clase está desarrollada en Astolfi, J. P. (2007). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor (pp. 177-195).

1. Acuerdos institucionales respecto de la evaluación

La evaluación como proceso integral

1

Invitamos al lector a considerar el testimonio de Adriana, profesora de Educación Secundaria:

“En *Informática* los chicos desarrollan tres proyectos grupales a lo largo del año:

- Un texto breve.
- Un informe.
- Un multimedia.

Los estudiantes pueden elegir los contenidos de estos proyectos en vinculación con otros espacios curriculares que cursan o con el contenido que en el proyecto de nuestra escuela está previsto como de prioridad institucional para 2011: Superación de toda forma de violencia en la escuela y fuera de ella.

Al trabajar por proyectos, los estudiantes tienen tres tareas básicas³: buscar información, organizarla con las herramientas informáticas disponibles y comunicarla, también integrando herramientas informáticas. He previsto que realicen la búsqueda de información en el tiempo extraescolar, y que destinen las horas de cursado a la organización y a la comunicación; los chicos vienen a *Informática* a trabajar en sus proyectos.

Los tres productos de estos proyectos son:

1. Un texto original de alrededor de cinco páginas, ajustado a la configuración de página dada, que incluya, como mínimo: encabezado, referencias, un diagrama, una imagen de archivo, un borde, un sombreado, un símbolo, viñetas, una traducción, una tabla...
2. Un boletín informativo, artículo de revista, folleto tríptico, afiche... que incluya un fondo, un dibujo original, un gráfico –columnas, barras, líneas, circular...–, una imagen escaneada, autoformas...
3. Un multimedia con estructura secuencial, jerárquica e hipermedia, con inserción de objetos –archivo de sonido, clip de video, dispositiva de *power point*, gráfico, hoja de cálculo, etc.–, con argumento, metáforas, diseño de interfaces...

Aunque predominantemente los contenidos son prácticos, la teoría es explicada y trabajada en cada clase, a medida que va surgiendo de las actividades; su tratamiento conceptual ocupa no más de diez minutos de cada clase y de cada idea resulta un fichero temático digital.

Durante el desarrollo del proyecto, los pequeños grupos de estudiantes me informan semanalmente sus avances y dificultades. Al inicio y promediando la unidad también comunican a sus compañeros cómo va desarrollándose su proyecto. Al cerrar la unidad, la comunicación es más formal, a través de un portafolios; para el tercer proyecto, la comunicación del portafolios es con invitados de la institución, de cada familia que desea o puede concurrir y de la comunidad.

Si los integrantes de un grupo concluyen su tarea antes del final de la unidad porque ya saben de *Informática* y han adquirido con anterioridad todos los contenidos que el diseño curricular ha previsto que aprendan conmigo, pueden efectuar algunas de las tareas extra que incluí en mi plan anual, o actuar como monitores en otros grupos de compañeros menos competentes, o desarrollar la misma actividad con otro contenido o

³ Adaptado de Hernández, F., Ventura, M. (2006; 5ª ed.). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona, España: Graó.

proponerme una tarea que les resulte interesante (que es considerada por mí, y aceptada o no, de acuerdo con su potencialidad formativa).

Ese es mi plan de tareas; me parece que estoy contándoles lo más importante que decidí para el trabajo.

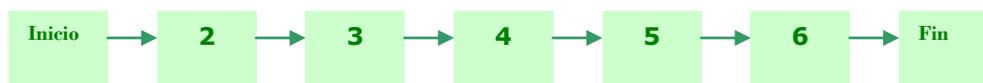
Hace poco comenzamos el tercer proyecto: *Un multimedia*, así que puedo describirles cómo fue la primera clase.

Mi propósito era que los chicos comprendieran qué es un desarrollo multimedia y que identificaran tres tipos generales de multimedia para optar por uno para el proyecto que van a diseñar y concretar en el trimestre. Para lograr esto, comencé presentándoles partes de tres multimedia, proponiéndoles pensar en qué se parecen y en qué se diferencian. Elegí tres desarrollos multimedia bastante claros:

- *Para Manuel* (2010), de Carla Berrospe. Es un multimedia de secuencia fija preparado por una de las chicas del curso para el cumpleaños 40 de su padre.
- *Cómo funcionan las cosas* (1994). México: Zeta Multimedia. Grupo Zeta.
- *Le Louvre. El palacio y sus pinturas* (2003). París: Montparnasse Multimedia y Asamblea Nacional de Museos.

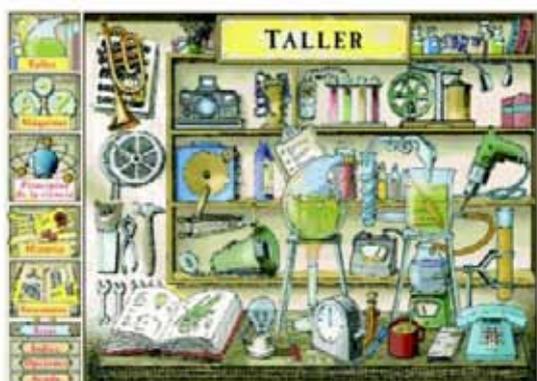
Después de navegar un ratito por ellos, les pregunté algo así como: “¿Se van dando cuenta qué es un multimedia?”. Registré sus respuestas e intentamos una primera caracterización.

Entonces, volvimos al primer multimedia para definir su estructura; para esto fue necesario verlo otra vez. Los chicos advirtieron que *Para Manuel* tiene una estructura fija y la llamamos “secuencial”. Juntos hicimos el esquema en el pizarrón, representando cada diapositiva con un rectángulito y usando flechas para las posibilidades de navegación:

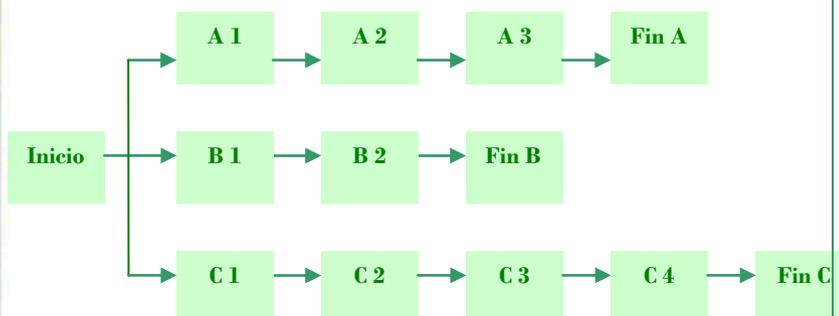


También volvimos a operar con *¿Cómo funcionan las cosas?* Las chicas y chicos pudieron activar todos los comandos que quisieran; para que no se fueran del proyecto, les di cinco minutos para que exploraran (Por supuesto que protestaron... Yo también rezongaría si alguien me interrumpiera en una actividad placentera). Yo los escuchaba y me iba dando cuenta de que todo marchaba bien.

Entonces, pregunté si algún miembro del grupo podía hacer un esquemita donde se viera esta estructura multimedial diferente de la primera. Esta vez yo no participé. Y salió...

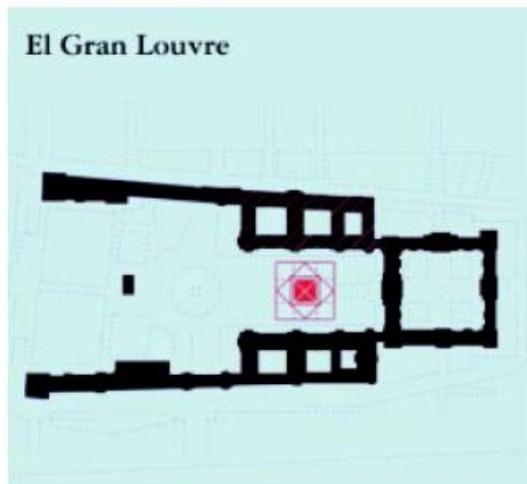


Estructura jerárquica:

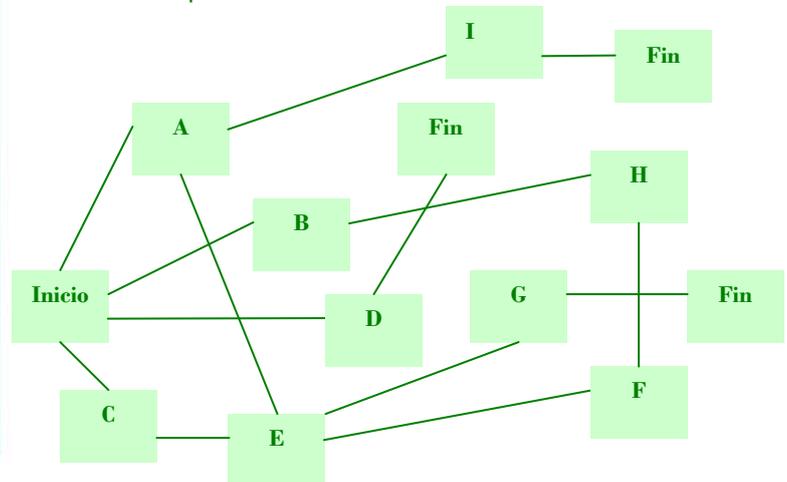


Sí aporté el nombre “estructura jerárquica” y expliqué las razones de este nombre.

Les anticipé que *El Louvre* tiene una tercera forma de recorrerse y les pedí que cuando se dieran cuenta cuál es, explicaran con palabras o con un esquema en qué consiste. Algunos chicos me preguntaron si podían hacer el esquema en la pizarra digital compartida de las PC en lugar de hacerlo en el pizarrón (Ahí advertí que estábamos desaprovechando un recurso; así que la próxima vez, en lugar de usar el pizarrón del aula de informática, hacemos los bocetos directamente en un archivo). Les dije que sí, por supuesto.



Estructura hipermedia:



Entonces, les propuse considerar qué habíamos estado haciendo hasta entonces. Los chicos detectaron qué tienen en común los tres desarrollos multimediales que consideramos y resumieron en qué se diferencian, de acuerdo con los gráficos.

Para completar qué define a un multimedia –eso que tienen en común los tres ejemplos que analizamos–, les dicté una definición. Entonces advirtieron que entre la caracterización que ellos habían producido y la del especialista, no había casi ninguna diferencia.

El rato final de la clase sirvió para que fueran pensando “los cuadraditos” del multimedia que harán y cómo estas pantallas han de vincularse entre sí. También los invité a que buscaran en la web ejemplos interesantes de recursos a incluir en su producto: un personaje, íconos creativos...”.

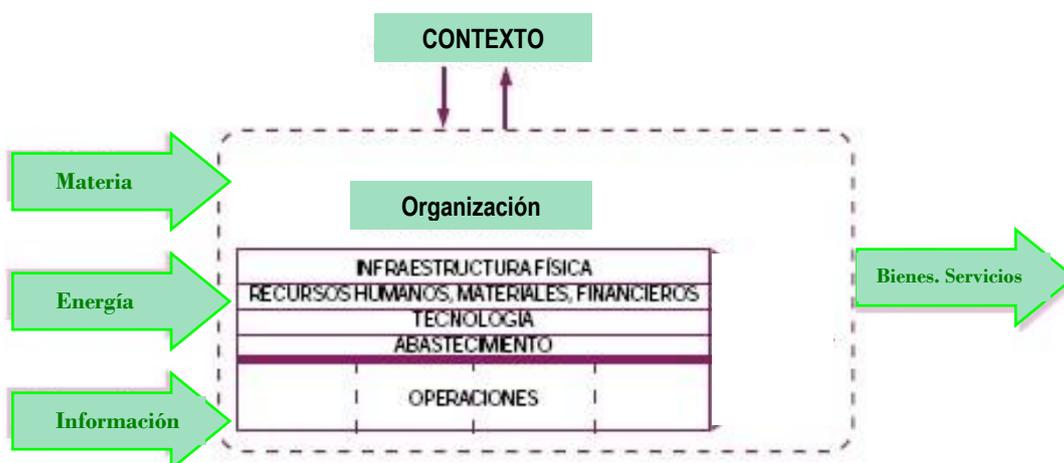
Hasta aquí el testimonio de esta colega. No nos ha dicho una sola palabra acerca de la evaluación ni su tarea nos da indicios de cómo va a considerar los procesos de aprendizaje de los estudiantes ni esos multimedia que los chicos están comenzando a idear. ¿O sí...?

Consideremos, ahora, la clase que Fátima provee para este documento:

2 “*Administración*” es un espacio del Bachillerato orientado en *Economía y Administración*. Me parece útil contarles cómo comienza la tarea del año. En la primera clase del cursado, mi propósito es que los chicos comprendan que hay muchos tipos de organizaciones pero que todas tienen componentes en común; entonces analizamos qué hace que funcione una heladería, qué componentes permiten que un banco cumpla su función y qué elementos hacen que una familia marche bien. Luego, intentamos precisar qué tienen en común esas tres organizaciones y llegamos a una definición “de entrecasa”. En la segunda clase les acerco material de lectura para que puedan redondear qué es una organización, ya con términos más precisos.

Les cuento con más detalle la tercera clase del año; los objetivos de ese día son que los estudiantes logren:

- Integrar los componentes de una organización en un modelo que cumpla con las normas del lenguaje sistémico.
- Usar ese modelo para precisar cómo está armada cualquier organización elegida.



Al comienzo de la clase, después de un repaso de la clase anterior, planteo que, como los componentes de una organización son muchos, es común modelizarlos en un esquema. Y les acerco el esquema⁴ planteándoles: “¿Qué ven acá?”.

Con esta pregunta los invito a que problematicen el modelo; anoto en el pizarrón sus respuestas y completo lo que sea necesario.

Entonces, vamos analizando qué tienen que ver estos nombres –materia, energía, bienes...– con la heladería que estuvimos considerando la semana anterior.

Nunca tengo problemas con “entradas” y “salidas” porque son ideas que los chicos ya traen de su saber cotidiano y que trabajamos en las dos clases anteriores. Los chicos pueden determinar con bastante precisión que la crema, las frutas, el azúcar son materias; que la electricidad y el gas pueden ser las formas de energía; que las recetas de cada gusto de helado, por ejemplo, es la información; que si el gusto predilecto de sus clientes es el dulce de leche –un dato del contexto–, tienen que elaborar más cantidad y que tienen que ajustar sus precios a los de otras heladerías de la zona, y respetar normas de calidad y sanitarias.

Si hay más complicaciones con los subsistemas de la organización, así que por lo general, pensar qué incluir en “infraestructura” o en “recursos humanos” nos lleva más tiempo. Así, vamos completando una particularización del modelo general para que muestre los componentes de una heladería. Luego, hacemos algo análogo con el banco y con la familia.

Al final, hacemos un repaso de lo aprendido en la clase (en general, pido que algún voluntario lo haga) y asigno un trabajo práctico para que realicen en grupo y comuniquen durante la próxima, que es éste:

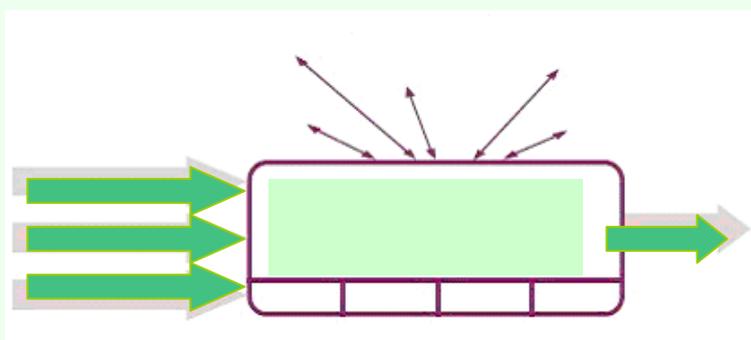
TP: Análisis de una organización

- Elijan una organización que conozcan bien (por ejemplo: un supermercado, un locutorio o una pequeña empresa de producción del barrio).
- Precisen el producto o servicio que entrega esa organización; si son varios, concéntrense en uno de ellos.

⁴ Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). ¿Qué son las TOG? Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica. La publicación está disponible en: www.inet.edu.ar/programas/capacitacion/materiales/educ_tec.html

- Puntualicen los insumos necesarios para elaborar ese producto o para prestar ese servicio.
- Señalen las entidades relevantes del contexto, identificando qué tipo de flujo intercambian con la organización (¿Proveen información, energía, materiales, restricciones, estándares?).
- Sinteticen, en tres o cuatro etapas, las acciones necesarias para que, partiendo de los insumos, se pueda llegar a los resultados.
- Por último, identifiquen la estructura de aspectos organizacionales más importantes con que cuenta para concretar sus funciones.

Con los datos que han ido identificando completen el siguiente gráfico:



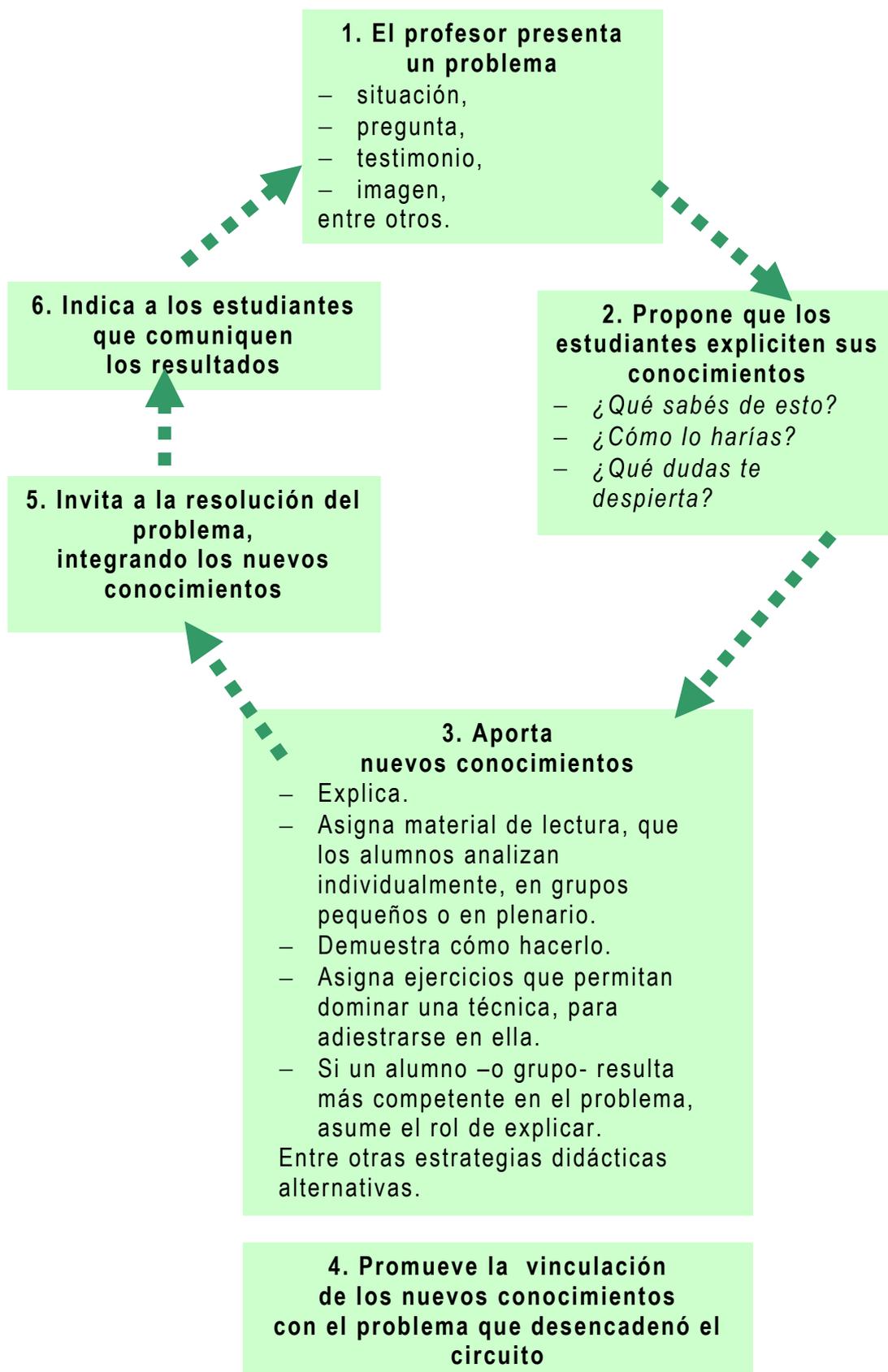
Me van a entregar su informe y van a disponer de cinco minutos de la próxima clase para presentarlo a sus compañeros.”

Tampoco esta colega hace mención, explícitamente, a tareas de evaluación; ni en su descripción ni en la de la primera profesora hay referencia a pruebas, a exámenes, a tomar lección... Sin embargo, sus testimonios codifican⁵ casi todos los procesos de evaluación en los que este documento de apoyo curricular va a detenerse y su consideración va a permitirnos plantear algunas afirmaciones.

Seis ideas clave respecto de la evaluación

La tarea de evaluación que realiza la colega que se dispone a enseñar a modelizar una organización y, para esto, pide a los jóvenes que recuerden información trabajada durante las clases anteriores, resulta muy distinta a la evaluación de cierre de la clase, cuando pide a un estudiante que recuerde qué aprendieron acerca de los esquemas *input-output* referidos a organizaciones. Es que una y otra se corresponden con diferentes momentos del proceso de enseñanza que es posible detectar en una clase.

⁵ Con la integración de este término, vaya el recuerdo y un homenaje a la concepción de Paulo Freire respecto de que la realidad se presenta codificada a nuestros ojos y que es necesario decodificarla a través de un proceso colectivo que implica problematización, cuestionamiento y diálogo, para desentrañar los múltiples sentidos que esa situación tiene, proceso respecto del que la escuela tiene una responsabilidad indeclinable.



¿Cuáles son esos momentos en que está organizada la clase? En un proceso didáctico constructivo⁶ centrado en problemas:

⁶ "El aprendizaje consiste, como postula la concepción constructivista, en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos (...) Si bien nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención del maestro para que esa construcción se realice". (Coll, C. 1991. "Constructivismo e intervención educativa.

1. **El profesor presenta un problema.** El proceso didáctico se activa cuando el profesor acerca a su grupo una situación que encierra un problema que actúa como desequilibrante entre lo que los jóvenes saben respecto de esta situación –qué tipos de multimedia es posible reconocer, qué tienen en común una heladería y una institución bancaria– y lo que necesitarían conocer para resolverla. El problema es escogido por el docente en función de la perturbación conceptual que ocasiona: no se trata de cualquier problema sino de uno que desestabiliza las concepciones espontáneas de los estudiantes.
2. **Propone que los estudiantes expliciten sus conocimientos.** Para explicar ese problema que el profesor instala frente a ellos, los estudiantes tienen respuestas, activan conocimientos anteriores que actúan como organizadores de esa situación novedosa, ya sea dándole sentido u operando como obstáculo que inhibe su comprensión. Para un profesor, saber cuáles son los conocimientos con que los jóvenes cuentan, implica tener una clave didáctica imprescindible, por lo que es necesario evaluarlos, a modo de diagnóstico.

En los testimonios, la profesora de *Informática* integra una evaluación diagnóstica cuando pone frente a los estudiantes tres ejemplos de multimedia y les pide que detecten particularidades apelando a los conocimientos que ya tienen –y, así, va tomando nota mental de cuáles son éstos–; y la profesora de *Administración* hace lo propio cuando, ante al esquema del modelo, abre la explicitación de conocimientos con un: “¿Qué ven acá?”.

3. **Aporta nuevos conocimientos.** Si este circuito didáctico constructivo se interrumpiera en este momento (cuando sólo se ha presentado un problema al grupo y se lo ha instado a resolverlo a partir de los conocimientos con que ya cuentan los estudiantes), no habría aprendizaje alguno; la clase entraría en una circularidad de explicaciones (*A mí me parece... Yo creo que...*) muy poco enriquecedora. Esto sucede muchas veces en situaciones de enseñanza que se definen como "activas" pero en las cuales no hay inclusión de nuevos contenidos, más allá de los que cada estudiante trae a la clase.

¿Cómo se produce la integración de nuevos conocimientos? Luego de las explicaciones iniciales de los estudiantes, el profesor registra las ideas. Propone, entonces, efectuar comparaciones entre los aportes de los integrantes de su clase y, luego, con las respuestas dadas por otros –libros, revistas, sitios web...–, va concretando un proceso de contrastación que permite a los jóvenes advertir que existen explicaciones muy distintas y hasta contradictorias para el problema, entre las que es preciso tomar una decisión.

4. **Promueve la vinculación de los nuevos conocimientos con el problema que desencadenó el circuito.** ¿Por qué no comenzar a enseñar por este momento del proceso didáctico? ¿Por qué no iniciar la clase proveyendo –directamente– los materiales conceptuales, como sucedería en una enseñanza tradicional en la que la exposición teórica ocupa un lugar inicial, central y excluyente? ¿Por qué la profesora de *Informática* no abre su clase acercando la definición de multimedia? Diseñar una situación de enseñanza partiendo de conceptos –en lugar de problemas– imposibilitaría contar con los componentes de significatividad (actualizar lo que los estudiantes ya conocen, en función de un nuevo problema) y de relevancia (partir de un problema socialmente interesante que posee conexiones claras con la realidad de los jóvenes).

En estos dos últimos momentos de la clase, el profesor realiza una evaluación distinta: va ajustando sus intervenciones a los logros o a las dificultades que van experimentando los jóvenes en esta construcción de su aprendizaje.

¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?". Congreso Internacional de Psicología y Educación: *Intervención educativa*. Madrid). El estudiante ha construido un significado cuando ha cambiado sus explicaciones iniciales como consecuencia de la integración de nuevos contenidos y ha atribuido un sentido al contenido cuando advierte que éste está relacionado con su realidad, con problemas que lo rodean, para los que no tenía respuesta.

5. **Invita a la resolución del problema, integrando los nuevos conocimientos.** El circuito se completa con un momento, el de síntesis, que corresponde a una vuelta al problema que movilizó al grupo para, esta vez, encararlo provisto de nuevos elementos teóricos o técnicos. Aquí el profesor evalúa concreciones, resultados. La profesora de Informática valora si los chicos pueden sintetizar qué tienen en común los tres desarrollos multimediales vistos y en qué se diferencian; la colega de la orientación en Economía y Administración asigna una tarea de transferencia del modelo a una organización conocida por los estudiantes.
6. **Indica a los estudiantes que comuniquen los resultados.** Y, finalmente, cuando los estudiantes socializan los resultados –con palabras habladas o escritas, con imágenes, con el cuerpo, de modo grupal o individual, según el espacio curricular y el contenido–, el profesor evalúa sus comunicaciones, a partir de la certeza de que un lenguaje no sólo es vehículo de ideas sino que, al permitir la reorganización de esas ideas, opera como estructurante cognitivo, lo que constituye un aprendizaje en sí mismo. Los jóvenes que diseñan el multimedia, van a socializar con sus compañeros y con su profesora cómo va resultando el proceso y, al final, realizan una presentación del producto concretado a la que asisten miembros de la comunidad educativa.

Entonces... Este circuito didáctico constructivo resulta útil para reconocer tres tipos de evaluación, según el momento del proceso de enseñanza:

- evaluación inicial,
- evaluación durante la tarea,
- evaluación final.

Scriven⁷, especialista norteamericano en cuestiones de evaluación, da nombres particulares a estos momentos:

- evaluación diagnóstica,
- evaluación formativa,
- evaluación sumativa.

Así, las colegas de los testimonios están embarcadas en una evaluación diagnóstica para contar con información referida a qué conocen los estudiantes acerca de un problema o qué recuerdan de la clase anterior. También están evaluando durante la clase –en una evaluación formativa, de desarrollo–, cuando una de ellas advierte que la categoría “infraestructura” provoca dificultades al grupo y debe dar ayuda extra, o cuando la otra colega prevé que los chicos pueden conocer de antemano cómo se concreta una presentación multimedia y, por esto, debe tener a mano tareas extra para los jóvenes y ajustar sus clases a sus iniciativas porque el formato curricular decidido es el de proyecto. Y encaran evaluaciones de síntesis de cierre –o de integración– corrigiendo qué tal están completadas las tareas o efectuando un resumen oral individual o colectivo de lo comprendido por los estudiantes al final de una clase; el calificativo “integradora” implica la consideración de qué sucedió durante el proceso de enseñanza y descarta la idea de que sólo se tiene en cuenta qué sucede con los estudiantes en la instancia final sin considerar el proceso de aprendizaje que ellos han protagonizado. Durante muchos años de historia educativa, sólo se consideró “evaluación” a esta última fase, homologando “evaluación” con “calificación”; sin embargo, el profesor siempre está evaluando: la evaluación sumativa integra información de la evaluación formativa y ésta de la diagnóstica, constituyéndose en momentos anidados porque el siguiente integra al anterior.

⁷ Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives on curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation N° 1. Chicago: Rand Mc Nally.

Scriven es también quien genera el término *metaevaluación* para referirse a la necesidad de evaluar las evaluaciones que usamos en clase, a detenernos a problematizar el modo en que evaluamos a los estudiantes.

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| ¿Cuándo evaluar? | Al comenzar una secuencia (año, unidad, clase, actividad...). | Durante toda la tarea. | Al cerrar una secuencia. |
| | Evaluación diagnóstica, inicial | Evaluación formativa | Evaluación sumativa ⁸ |
| | | En la normativa de la provincia ⁹ : Evaluación de desarrollo | En la normativa de la provincia: Evaluación de integración |
| ¿Para qué? | Para conocer qué saben los estudiantes, cómo operan con su pensamiento, qué les interesa...; resulta imprescindible para comenzar a planificar la enseñanza. | Para ajustar estratégicamente la enseñanza, en función de un mejor aprendizaje. | Para calificar, cuando se cierra una secuencia – una clase, una unidad–. |
| | | | Para promover/ acreditar, cuando se cierra un ciclo lectivo o un nivel escolar. |

Como no es lo mismo evaluar a los estudiantes en sus aproximaciones iniciales a un problema que en su comunicación de una respuesta final para él, la primera idea-fuerza es:

1. La evaluación tiene particularidades según el momento del proceso didáctico en el que se implementa.

Ahora bien... la evaluación diagnóstica puede ser respecto de una clase, de una unidad didáctica o, incluso, constituirse en el testeo de qué conocimientos traen los chicos de un año a otro, ese que el profesor suele asumir durante las primeras semanas de marzo y que nos permite tener información respecto de qué saben, qué necesitan saber, qué pueden aportar para el aprendizaje de sus compañeros y qué debemos proveer sus profesores o los materiales didácticos que elegiremos, con qué nivel de profundidad y extensión trabajaremos contenidos, sobre qué ideas previas debemos reflexionar...

Entonces, la segunda idea potente a puntualizar es:

2. La evaluación tiene particularidades según en qué escala está implementándose.

Una evaluación sumativa de una clase es muy diferente de la evaluación sumativa de cierre de un año. Y, cuando un profesor diagnostica qué han aprendido en Matemática de primer año los estudiantes que están por comenzar segundo con él, no lo hace del mismo modo que cuando evalúa qué tal resolvieron un ejercicio que asignó de un jueves a otro.

Una idea más:

3. La evaluación es un proceso continuo.

⁸ Este término resulta el más extendido; sin embargo, otras traducciones de la obra de Scriven refieren a “evaluación resumen” o “evaluación sumaria”, las que parecen expresiones más apropiadas al sentido que el autor da a este tipo de evaluación.

⁹ Régimen de asistencia, evaluación, calificación, exámenes, acreditación y promoción para instituciones educativas secundarias.

Los educadores, ininterrumpidamente, recogen la información que proveen los estudiantes¹⁰. De hecho, muchos autores de didáctica se refieren a la evaluación continua como un *monitoreo*, estableciendo una equivalencia entre “los sensores” del profesor que no se desconectan casi nunca y los equipos de control de la salud que permiten contar con información constante de una persona en proceso de recuperación. Este monitoreo es el que los lleva a reparar en el gesto de duda de un joven, a destacar que el esquema de ese multimedia jerárquico está muy bien planteado –mejor que como el mismo profesor lo hubiera hecho– por lo que ese producto de un grupo de estudiantes debe ser conocido por el resto del curso, es la que permite reconocer que otro recurso didáctico hubiera resultado más oportuno que el usado... Se evalúa todo el tiempo, incluso cuando el profesor ya no está en la escuela, como le pasa a nuestra colega que reflexiona sobre la clase desarrollada y cómo podría mejorarla si integra la pizarra digital compartida.

A medida que el profesor implementa tareas de enseñar, va realizando ajustes, basándose en indicios:

- *Todo está "funcionando" bien.*
- *Algo no está siendo comprendido por el grupo, demos un paso atrás.*
- *Están redundando; estamos estancándonos. A ver qué pasa si les planteo otra idea.*
- *Me parece que hay un grupo desatento.*
- *Qué bueno cómo Facundo está lográndolo.*

El profesor siempre está recogiendo datos y tomando decisiones; es decir, evaluando permanentemente, registrando el proceso global desarrollado por el grupo: sus construcciones, sus dificultades, las detenciones y los silencios de algunos integrantes... y ajustando su tarea de enseñanza a este registro. Lo expresa muy bien una de nuestras colegas: *Yo los escuchaba y me iba dando cuenta de que todo marchaba bien.*

Por esto, la “evaluación” no debería ser un proceso misterioso que desacomoda a los estudiantes y que los llena de incertidumbre (*Profe... ¿qué va a tomar? (...) ¿Se vino bueno para la prueba? (...) ¿Va a ser difícil...?*) sino una tarea permanente, ensamblada armónicamente a otras que se desarrollan en el aula.

Esta evaluación formativa es asumida por el profesor pero también puede ser encarada por los jóvenes. Es posible imaginar que en las clases relatadas, un estudiante va a intentar ayudar a algún compañero planteándole que tiene una opinión diferente; la controversia de posiciones entre uno y otro¹¹ genera un proceso de coevaluación en el que quien evalúa no es el profesor sino un par, configurando un proceso que ayuda a cada joven a autoevaluar su explicación inicial.

Y en esta evaluación puede intervenir también otra persona de la institución o externa a la escuela; por ejemplo, los invitados a la exposición de los multimedia.

Entonces...

¹⁰ También la aportan otros componentes de la situación didáctica, por supuesto: el diseño curricular, los materiales de enseñanza, la infraestructura del aula; pero es importante recordar que en este documento se está efectuando un *zoom* en la evaluación de los aprendizajes de los jóvenes.

¹¹ La controversia entre explicaciones de los alumnos resulta un hecho didáctico importante de destacar, en tanto genera un desequilibrio que insta a los jóvenes a buscar nueva información y a analizar desde perspectivas novedosas la información con que cuentan. Es posible ampliar esta idea acudiendo a: Perret-Clermont, A. N. (1990). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.

| | | | | |
|----------------|--------------------------------|---------------------------|-----------------------|---|
| ¿Quién evalúa? | El profesor a los estudiantes. | El profesor a sí mismo. | Un estudiante a otro. | Otro miembro de la institución: directivo, coordinador... |
| | Los estudiantes al profesor. | El estudiante a sí mismo. | | Una persona externa a la institución. |
| | | Autoevaluación | Coevaluación | |

Una idea más, complementaria de la anterior...

4. En el proceso constante de evaluar, es posible hacer “cortes” para revisar lo hecho y calificar.

En estas instancias de evaluación que Scriven llama sumativas y que en el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba se denominan “de integración”, el profesor y su grupo plantean un cierre momentáneo de lo enseñado y de lo aprendido; a veces en esta conclusión se indica la realización de una tarea escrita o una revisión de la carpeta de trabajos prácticos o la entrega de un producto, para considerar qué calificación – nominal, numérica– corresponde asignar a cada estudiante. Mientras la evaluación formativa tiene como propósitos mejorar la enseñanza y el aprendizaje, estos cortes recopiladores¹² se producen cada vez que se completa un ciclo de enseñanza y son los que permiten valorar logros.

La evaluación de integración de escala más amplia se produce cuando el profesor compendia todas las evaluaciones parciales y, en base a éstas, decide la promoción de un estudiante a fin del año escolar. Esta fase de cierre también puede incluir instrumentos de auto y coevaluación. Y, a veces, este momento de integración coincide con evaluaciones externas a la escuela (Piénsese, por ejemplo, en cada Operativo Nacional de Evaluación¹³ que se lleva a cabo en nuestro país).

Ya se han destacado los momentos, las escalas, y la continuidad y los cortes que la evaluación implica. Consideremos, ahora, que:

5. La evaluación está fuertemente condicionada por los contenidos que enseñamos.

Si la clase ha involucrado la enseñanza de una técnica –como va a suceder en el testimonio de la profesora de *Informática*, cuando los chicos deban aprender a usar el software para concretar los multimedia– seguramente no va a implementarse la misma forma de evaluación que cuando se evalúa la creatividad en las producciones de los estudiantes. Para cada contenido existen instrumentos de evaluación más adecuados que otros, cuya pertinencia se encuentra en vínculo estrecho con el proceso de enseñanza.

Estos instrumentos de evaluación van a ser focalizados en la segunda parte de este documento de apoyo curricular; pero, ya es posible plantearlos en toda su diversidad:

¹² La tan gráfica expresión “evaluación recopiladora” es usada por Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2007). *Una educación para el cambio* (3ª ed.). Barcelona, España: Octaedro.

¹³ La información referida a los operativos se encuentra disponible en: <http://dineece.me.gov.ar>, la página web de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa –DINIECE–, del Ministerio de Educación de la Nación.

| Tipos de contenidos a evaluar | Conceptos –discursivos– | | Procedimientos | | Procedimientos sociales |
|---|-----------------------------------|--------------------------|----------------|---------------------------|-------------------------|
| | ¿Con qué instrumentos evaluarlos? | Estructurados o cerrados | | De composición o abiertos | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Completamiento – Opción múltiple – Doble alternativa – Correspondencia – Ordenamiento | | Orales | Escritos | | |
| Con clave | | Sin clave | Individuales | Grupales | |

Piénsese, inicialmente, que se está enseñando un contenido discursivo –declarativo, que apela a palabras, conceptual–¹⁴, como es la noción de *organización*; es posible evaluar si los estudiantes han comprendido ese contenido usando un cuestionario oral o a través de una tarea escrita con un formato abierto. En cambio, si los estudiantes han aprendido un procedimiento técnico como “Usar un mechero Bunsen” o “Encontrar datos en una tabla de logaritmos”, es necesario observar qué tal lo hacen; no aparece razonable, aquí, evaluarlos con un cuestionario porque el contenido es un procedimiento, un hacer. Tampoco parece oportuno evaluar sumativamente el aprendizaje de los estudiantes con una prueba de “Sí-No”, si las clases han sido constructivas y se han centrado en enseñarles a resolver problemas.

Ahora, una idea decisiva que se ha dejado para el final:

6. Evaluar tiene que servir para mejorar la enseñanza.

Dice la especialista argentina en temas de evaluación, Alicia Camilloni: “Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazados, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, entonces, en esa congruencia, hallamos la ‘honestidad’ de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes.”¹⁵ (p. 40)

¹⁴ Tal vez resulte más familiar la denominación de contenidos “conceptuales, procedimentales y actitudinales”, que refieren a los mismos aprendizajes que aquí están denominándose “discursivos, procedimientos y procedimientos sociales”, respectivamente
¹⁵ Camilloni, A. R. W. de (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. En Anijovich, R. (comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Y, respecto de esta idea-fuerza final, sintetiza el especialista mexicano Ángel Díaz Barriga: “Para mejorar el aprendizaje hay que mejorar la enseñanza, no los sistemas de evaluación. Los sistemas de evaluación deben estar acordes con las concepciones de enseñanza que se aplicaron”¹⁶ (p. 4).

La evaluación en el diseño curricular

Como no podía ser de otro modo, el Diseño Curricular de Educación Secundaria¹⁷ de la provincia incluye su propuesta educativa oficial respecto de la evaluación y lo hace en los términos que se reproducen a partir de aquí (Se acompaña el texto del diseño con recuadros que no figuran en el original pero que pueden servir como nexo entre aquel documento y éste que está planteándose con la finalidad de servir de apoyo para la concreción de los procesos de evaluación en el aula):

“3.5. Sentidos de la evaluación

El tema de la evaluación es históricamente conocido por la preocupación que genera en los actores de la escena pedagógica y su impacto en las prácticas socioeducativas. Sin embargo, otras miradas y construcciones son posibles, si se las asume como una cuestión institucional.

En este sentido, se parte de una definición genérica de evaluación, recopilando algunas ideas generales que presenta la literatura sobre el tema (Genishi, 1992; Nevo, 1997; Santos Guerra, 2000; Ravela, 2003; Brailovsky, 2004 -entre muchos otros-). Podrían así sintetizarse ocho elementos que definen una práctica de evaluación:

1. Un aspecto muy bien definido de la realidad que es elegido y caracterizado como objeto de la evaluación.
2. Un cuerpo de evidencias a partir del cual se obtiene información evaluable sobre ese objeto.
3. Algún tipo de práctica indagatoria o problematizadora de la realidad, como la observación, la situación experimental o el análisis de documentos.
4. Una comparación entre esas evidencias y un marco de referencia, o bien un análisis comprensivo de las mismas.
5. Un marco de referencia, denominado ‘referente’, que establece previamente los criterios según/desde los cuales se comparan las evidencias, o bien un marco teórico que sustente el análisis comprensivo.¹⁸
6. Una valoración y unas conclusiones elaboradas por un evaluador idóneo a partir de lo actuado.
7. Unas decisiones que se toman acerca del objeto evaluado, que pueden ser de ‘alto impacto’ (por ejemplo, repetir el año) o de ‘bajo impacto’ (por ejemplo, reformular estrategias y tiempos en la enseñanza).
8. Un modo de comunicar esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados, especialmente estudiantes y familias.

Evaluación como problematización

En definitiva, la evaluación no es una cuestión exclusivamente instrumental sino que incluye la perspectiva política y ética (Santos Guerra, 2000). En palabras de Álvarez Méndez (2008)¹⁹, la evaluación está llamada a ponerse al servicio de sus protagonistas, basarse en el consenso /acuerdo de criterios y sentidos, ser un

Proceso continuo.

Orientada a la comprensión.

¹⁶ Díaz Barriga, Á. (2009). *Evaluación educativa y evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

¹⁷ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Educación Secundaria. Encuadre General (2011-2015)*. Córdoba: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/

¹⁸ (Nota del original citado) Nótese que los puntos 4 y 5 ofrecen dos conjuntos de sentidos, que conducen a concepciones levemente disímiles de la evaluación, según ésta proceda comparando a partir de evidencias o analizando comprensivamente a partir de prácticas problematizadoras de la realidad. No es el objetivo de este documento ahondar en esta distinción, pero vale al menos su formulación, para llamar la atención sobre esas diferencias, en tanto instancias que abren posibilidades.

¹⁹ Álvarez Méndez, J. L. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

ejercicio transparente, formar parte de un *continuum*; a no atomizarse, ser procesal e integradora²⁰, conservar siempre su esencia formativa, motivadora, orientadora, preocuparse por aplicar técnicas de triangulación – esto es, no basarse en una única mirada- asumir y exigir la responsabilidad de cada una de las partes involucradas, orientarse a la comprensión y al aprendizaje y no al examen, centrarse en la forma en que el estudiante, sin descuidar la calidad de lo que se enseña.

Al momento de avanzar en definiciones institucionales en torno a la evaluación, resulta indispensable reconocer que los referentes en primera instancia son las capacidades que pueden adquirirse y desarrollarse a partir del trabajo con los contenidos del Diseño para el logro de los aprendizajes identificados como fundamentales para cada uno de los espacios curriculares. Es éste el sentido en el que será necesario trabajar para establecer los acuerdos institucionales; es decir, se trata de poder identificar para cada espacio curricular aquellos logros más directamente vinculados con avances en los procesos de adquisición y desarrollo de capacidades, aprendizajes y contenidos.

Sustentada en acuerdos institucionales.

Para la evaluación de los aprendizajes, será importante, entonces, tener en cuenta:

- Que la evaluación ha de configurarse a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución.
- Que los criterios de evaluación habrán de atender coherentemente a las decisiones que se hayan adoptado en el marco del proyecto curricular de la institución.
- Que ninguna evaluación será auténtica si no toma en cuenta que el aprendizaje no es una empresa individual y solitaria, sino una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el entorno y los recursos e instrumentos que están a disposición.
- Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los estudiantes y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y de aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.
- Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes advertir sus logros y sus dificultades y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de mejora y avance. Para ello, es necesario que los procesos de evaluación sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas.
- Que, en tanto el aprendizaje es siempre contextualizado y diferente según el sujeto, no cabe pensar la evaluación desde una perspectiva homogeneizadora.
- Que, dada la importancia de la actividad metacognitiva en la efectividad de la adquisición y el desarrollo de capacidades, aprendizajes y contenidos, la evaluación también ha de orientarse a valorar la progresiva toma de conciencia del estudiante acerca de sus “modos” de afrontar y resolver situaciones nuevas; los avances en las estrategias de monitoreo, autorregulación y autocorrección; la adquisición de autonomía.

Detección de logros y de dificultades.

Determinación de estrategias de mejora y avance.

²⁰ (Nota del original citado) En el proceso deben articularse las instancias diagnóstica, formativa, sumativa e integradora.

- Que es fundamental que –en una situación de evaluación- exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de saber y poder hacer. Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue sentido a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella, como participante y no como objeto.
- Que al momento de decidir qué evaluar la premisa ha de ser: los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los estudiantes adquieran no son aquéllos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino los más significativos, funcionales e innovadores.
- Que es imprescindible que se evalúe lo que efectivamente se enseñó.

Que explicita criterios de resolución de las tareas a evaluar.

Para la evaluación de la enseñanza, será fundamental:

- Diseñar dispositivos de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes que faciliten la toma de decisiones.
- Sistematizar acciones que ofrezcan la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, a fin de identificar y discutir fortalezas y debilidades.
- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas del aula.
- Recibir observaciones y retroalimentación de otros colegas durante el desarrollo de la clase.
- Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.
- Contar con la sistematización de todos los datos y la información acerca de los resultados de todas las instancias y procedimientos de evaluación implementados por los docentes.

En síntesis, desde un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, el desafío radica en considerar los resultados siempre como punto de partida para la mejora y el fortalecimiento; en entender la evaluación desde una perspectiva holística, que permita dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes de diferentes ámbitos (intelectual, social, afectivo) y de los logros alcanzados hasta un cierto momento, para ponerlos en relación con las condiciones en que se produjo el proceso mismo de enseñanza, sus fortalezas y debilidades, la necesidad de ratificar o rectificar ciertos rumbos, y sus efectos.

Para alcanzar una enseñanza orientada a la adquisición y desarrollo de capacidades –entendidas como potencialidades de los sujetos- es necesario revisar los dispositivos de evaluación generalizados, estableciendo pautas de trabajo con los estudiantes sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente.

Alcanzar la exigencia en los procesos de enseñanza desde una política educativa inclusiva, significa poner el centro en el cuidado de los estudiantes y poner a su disposición lo mejor que la escuela puede dar; crear condiciones para que los estudiantes se expresen; esperar lo mejor que ellos tienen; encauzar y trabajar sobre aquello que aún no han logrado consolidar como aprendizajes.

En este sentido, bajar la exigencia podría significar, a la luz de la interpretación de los estudiantes, no pensar en ellos, no esperar nada de ellos, desconocerlos en sus propias posibilidades. Por el contrario, lo que se

propone es un delicado equilibrio entre entrega, exigencia y espera, lo que supone un compromiso ético²¹ de los involucrados en el proceso de evaluación.

La evaluación constituye una cuestión muy discutida, pero insuficientemente saldada en el ámbito escolar. Una propuesta de organización institucional de la enseñanza que requiere analizar cuáles son los supuestos sobre el éxito o fracaso escolar, la función de la escuela, la concepción de estudiante y de docente que sostienen las prácticas evaluativas más habituales, invita a pensar y activar otros modos posibles que aporten productivamente a las trayectorias escolares de los estudiantes. “

Evaluación en
discusión
constante
(metaevaluación).

Así, en el diseño curricular se brega porque la evaluación se constituya en un dispositivo para mejorar la enseñanza y, por lo tanto, para que los estudiantes –todos los estudiantes– aprendan más y mejor.

En la misma dirección es posible encontrar testimonios de teóricos de la didáctica²²:

- “... yo no diría que se evalúa mal sino, simplemente, que no se evalúa; se hacen otras cosas. Al respecto, yo mantengo cuatro hipótesis perversas sobre lo que está ocurriendo en realidad:
 - Primera: Por evaluar se entiende, sobre todo, examinar a los estudiantes para calificarlos y poder decidir sobre su promoción (desde la exclusiva perspectiva de su rendimiento).
 - Segunda: Para examinar se emplean, sobre todo, pruebas escritas que requieren la reproducción (o identificación) memorística de ciertos contenidos disciplinares (hechos y conceptos), habitualmente mediante definiciones o algoritmos; de esta manera, los otros contenidos y objetivos tradicionalmente “menos rentables” (contenidos de procedimientos, de actitudes y valores, y objetivos de equilibrio personal, desarrollo psicomotriz, de relación interpersonal y de inserción y actuación social) se ignoran.
 - Tercera: Para calificar se centra la atención en la identificación de los errores y en el resultado final, sin apenas ponderar los procesos, y aún menos las condiciones para su realización.
 - Cuarta: Las decisiones sobre promoción son, sobre todo, aritméticas o arbitrarias (en función de los efectos), así como muy poco o nada compartidas entre los profesores (carencia de criterios comunes), excepto en sus aspectos burocráticos (fechas, puntuaciones, etc.).”²³ (pp. 67-68)
- “Los docentes siempre evalúan, no sólo cuando toman pruebas o en los exámenes. Evalúan a diario de modos menos formalizados, observando las expresiones de sus estudiantes, controlando el cumplimiento de las tareas asignadas, realizando el seguimiento de las rutinas en el aula, incluyendo la distribución de distintas formas de recompensas o reprobaciones implícitas o simbólicas.

La crítica antiautoritaria cuestionó especialmente la evaluación en las escuelas considerando que estuvo regida por el *ejercicio de poder* sobre los aprendices. Esta crítica es comprensible si se realiza una retrospectiva histórica de estos procesos en las escuelas, los que también podían derivar en castigos corporales o morales. La evaluación se desarrolló, en gran medida, como un factor disciplinador de la conducta y como instrumento de control.

Sin embargo, es imposible suspender la evaluación en la enseñanza y en las escuelas; tampoco es razonable pensarlo o proponerlo. La evaluación es inherente a la enseñanza. Como en cualquier actividad

²¹ La idea de la dimensión ética de la evaluación puede desarrollarse con la lectura de: Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos –De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas–*. Buenos Aires: Colihue.

²² La posición referida a evaluación que sostiene el Ministerio de Educación de la Nación Argentina puede leerse en Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Buenos Aires. Este documento está disponible en:

http://dineece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10

²³ Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

comprometida con intenciones y objetivos, la enseñanza siempre requiere de la valoración (...) si es posible mejorar y ampliar sus estrategias para que la evaluación contribuya con el desarrollo de los alumnos y con la mejora de la enseñanza misma.”²⁴ (pp. 213-214)

- Existen inversiones que traicionan la función que se le pretende asignar a este instrumento. Estas traiciones giran desde los diversos fraudes que en relación al examen efectúan los alumnos: copiar del compañero, llevar apuntes al examen, (...) dar a conocer el examen, hasta formas mucho más sutiles de fraude a cargo del profesor como dictar la clase en función del examen preparado. De esta manera, la acción del aula se convierte en una acción perversa en su conjunto: los profesores sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente los exámenes y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos para pasar el examen.²⁵

Y, como testimonio histórico:

- “Toda práctica plantea a los sujetos: por un lado, su programación, y por el otro, su evaluación permanente. Sin embargo, programar y evaluar no son momentos separados, el uno a la espera del otro; son momentos en permanente relación. La programación inicial de una práctica a veces se rehace a la luz de las primeras evaluaciones que sufre la práctica. Evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar. Por eso mismo la evaluación no se da solamente en el momento que nos parece ser el final de cierta práctica. La segunda razón por la que se impone la evaluación es precisamente la necesidad que tienen sus sujetos de acompañar paso a paso la acción por suceder, observando si va a alcanzar sus objetivos. Finalmente, verificar si la práctica nos está llevando a la concretización del sueño por el cual estamos practicando (...) Lamentablemente, solemos evaluar para castigar y no para mejorar la acción de los sujetos, no para capacitar.”²⁶ (p. 31)

Ideas fragmentarias respecto de la evaluación que es necesario superar

A lo largo de las décadas, las posiciones acerca de la evaluación han ido cambiando, en coincidencia con el predominio de diferentes modelos de enseñanza.

Resulta interesante centrarse en algunas de estas posiciones –aludidas en el Diseño Curricular como *miradas tradicionales* acerca de la evaluación–. Todas ellas resultan bienintencionadas y, sin duda, esclarecedoras de algún componente del proceso sistemático de evaluar; algunas corresponden a las que Saavedra²⁷ llama *evaluaciones de la edad de la inocencia*, porque presentan consideraciones ultrasimplificadas respecto de la evaluación, como si ésta se tratara de una simple comparación entre objetivos y logros de los estudiantes, una tarea mecánica de control tan fácil de resolver que no justificaría ningún análisis especial.

Éstas son posiciones que se desalinean de la idea de evaluación continua e integral que está considerándose en este documento, en concordancia con el *Diseño Curricular de Educación Secundaria* y con el *Régimen de asistencia, evaluación, calificación, exámenes, acreditación y promoción para instituciones educativas secundarias*²⁸:

²⁴ Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

²⁵ Adaptado de: Díaz Barriga, A.(1990). *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique. El párrafo que incluimos es una síntesis de las ideas presentadas por el autor en el segundo capítulo de la obra: Una polémica en relación al examen (pp. 31-49).

²⁶ Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

²⁷ Saavedra, M. S. (2001). *Evaluación del aprendizaje*. México DF: Pax.

²⁸ Debe considerarse también el siguiente material de apoyo: Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Implementación de las Orientaciones de la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba: Sugerencias para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes*. Córdoba, Argentina.

<http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/SugerenciasImplementacion.pdf>

- “El maestro y el profesor han decidido, definido y expresado en forma precisa, por medio de los objetivos, qué conducta pretenden que sus alumnos alcancen a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Los alumnos son, en alguna medida, conscientes de esas metas que tienen que alcanzar. En todo momento el docente averigua cómo va el aprendizaje de sus alumnos, en cantidad y calidad, en relación con los objetivos planteados. Compara los resultados de aprendizaje logrados hasta ese momento con las conductas que debían alcanzar, es decir, con los objetivos. De esta manera, los objetivos son los principios orientadores para evaluar, porque representan los resultados óptimos de aprendizaje determinados por el educador que cada alumno debe lograr. La evaluación resulta así un proceso de comparación entre las conductas que manifiestan los alumnos en una circunstancia dada y los principios elegidos. En ese proceso de comparación, el profesor valora los resultados logrados en función de los que pretendía que se alcanzaran (...) Puede suceder que dos niños tengan el mismo cociente intelectual; si para ellos establecemos metas diferentes, ese cociente puede resultar muy bajo en un caso y totalmente adecuado en otro. [Por esto] la medición describe tomando una unidad en la forma más objetiva posible y limitándose a un rasgo definido.”²⁹ (pp. 90-91)
- “Evaluación es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación. La calificación es un rótulo que representa una evaluación. A veces la evaluación se basa en una medida y otras veces en conjetura, intuición, expectativa o predisposición. Tradicionalmente, la evaluación ha tenido por objetivo decir algo acerca del éxito con que un alumno ha ejecutado (o trata de ejecutar) una acción en comparación con sus pares: esto significa que el alumno es bueno, muy bueno, casi tan bueno como, no tan bueno como, o peor que sus eventuales condiscípulos.”³⁰ (p. 27)
- “La evaluación es la interpretación de una medida (o medidas) en relación con una norma preestablecida.”³¹ (p. 7)
- “Es el proceso de juzgar el valor o la cantidad de algo por medio de una cuidadosa medida.”³² (p. 15)

Es posible advertir que estas caracterizaciones consisten en enunciados ultrasimplificados, fórmulas estandarizadas infalibles que reducen la evaluación al control, al disciplinamiento a un estándar, a algo que sucede siempre después de la enseñanza, y que sirve para calificar y para clasificar al estudiante en “la cajita” que le corresponde, pasando por alto los momentos diagnóstico y formativo. Si un profesor supone, como sostienen los textos, que es suficiente con precisar qué deben aprender los estudiantes, comparar el desempeño de cada joven con estos objetivos y colocar un 10, un 6 o un 4 en sus libretas según los chicos se acerquen mucho o poco a los enunciados que previó, está homologando evaluación con medición y dejando de lado los rasgos de una evaluación integral que sirve para retroalimentar la enseñanza, en los que nos hemos detenido.

Principios acordados en cada escuela, como parte del proyecto curricular de la institución

En dirección con las pautas referidas a evaluación que incluye el Diseño Curricular, resulta interesante retomar la síntesis que realizan Stufflebeam y Shinkfield, al conceptualizar a la evaluación como el...

“proceso de diseñar, recoger y analizar sistemáticamente cualquier información,

²⁹ Cols, S. A. de y Martí, M. (1974). *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. Buenos Aires: Troquel.

³⁰ Mager, R. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.

³¹ Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.

³² Lemus, L. A. (1971). *Pedagogía: Temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz.

para tomar una decisión acerca de lo que se hace.”³³

Esta definición está describiendo un proceso de recolección de información –respuestas de los estudiantes, preguntas que ellos formulan a sus profesores, gestos, resultados de sus tareas, comentarios a sus compañeros, expresión de conclusiones, actividades de sus carpetas...–, para que, una vez que cuenta con esta información, sea posible juzgar alternativas que permitan optimizar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Así, se distancia de una concepción que sostenga que se requiere recoger información para “poner una nota” o para llenar una libreta porque ha llegado el día fijado y “es imprescindible tener dos calificaciones”; en esta definición se plantea que la información tiene que servir al profesor para tomar decisiones respecto del quehacer de sus clases.

En los testimonios iniciales, una de las profesoras aporta un claro ejemplo de “determinación de valor”; ella advierte –recoge información y le da un sentido– que los chicos tienen problemas con algunos componentes de la modelización. Entonces, ¿qué hace con ese dato obtenido a través de las participaciones orales abiertas de los estudiantes –el instrumento de evaluación por el que ha optado, además del de la observación–? Determina un valor: si la clase se estanca, es necesario volver a problematizar los contenidos antes de extenderla a otros nuevos. La evaluación “de desarrollo” sirve, así, para mejorar la clase.

Además, Stufflebeam y Shinkfield sugieren considerar “cualquier información”, dando a entender que contar sólo con un dato no permite evaluar de modo “sistemático” y que es necesario asumir la evaluación con flexibilidad, para considerar cada uno de los indicios de construcción del aprendizaje que van registrándose en la clase (Ya se han considerado autores que circunscriben la evaluación al resultado de pruebas; en cambio, la concepción que se privilegia en el diseño curricular implica considerar múltiples –si es posible, todos– los datos que se registran en el aula).

Luego de esta recopilación viene la decisión, a modo de dos pasos necesarios de un mismo proceso: si sólo se registran datos (un estudiante obtiene 6 en una tarea y el profesor anota esa calificación en su libreta) y no los usa para mejorar la enseñanza (generar dispositivos didácticos para que ese estudiante comprenda lo que no logró entender o haga mejor lo que realizó a medias), esa evaluación no tiene mayor impacto en la clase; y, a la inversa, si ese colega actúa guiado por el magnífico propósito profesional de enseñar cada vez mejor pero no tiene en cuenta qué información provee el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sus mejores intenciones pueden perderse sin rumbo.

Se trata de dos pasos –recoger y analizar, por un lado; y tomar una decisión para mejorar, por el otro– que sólo tienen sentido si van juntos.

Y, la mejora sólo es posible si los estudiantes participan de esos juicios de valor, porque es necesario considerar “la dimensión comunicativa que tiene la evaluación. La comunicación que emite el profesor de los juicios de valor sobre el resultado del proceso evaluativo siempre tiene un destinatario, sean estos los estudiantes, otros profesores, la colectividad de la institución educativa, los padres y madres y el mismo profesor...”³⁴ (p.129)

Como consigna el diseño curricular, estas decisiones que toma un profesor individualmente, deben ser analizadas, discutidas y resignificadas por el grupo de docentes y directivos de la escuela, para que la práctica personal resulte compatible con las acciones de sus colegas. En este sentido de llegar a consensos o a acuerdos respecto de la evaluación, compatibles con el proyecto institucional de la escuela y con el diseño curricular, resulta importante que:

³³ Adaptada de: Stufflebeam, D. J. y Shinkfield, A. J. (1993; 3º ed.). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.

³⁴ Esquivel, J. M. (2010) Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En Martín, E. y Martínez Rizo, F. (coord.). *Avances y desafíos de la evaluación educativa. Metas educativas 2021*. Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos.

- Se defina qué es **evaluación** para el grupo.
- Se analice a la evaluación como un subsistema de la metodología didáctica constructiva, análoga ésta al circuito didáctico de resolución de problemas que desplegamos en este documento.
- Basándose en el proyecto institucional y en el proyecto curricular que el grupo ha diseñado a partir de él, se exprese un compromiso de los profesores de la escuela respecto de la evaluación, a modo de acuerdos o principios³⁵ a mantener por todos los educadores, directivos y orientadores³⁶.
- Se puntualicen los problemas referidos a la evaluación que se experimentan en la escuela y líneas de acción concretas que permitan superar cada uno de ellos.
- Retomando el compromiso de los profesores de la escuela respecto de la evaluación, se especifiquen líneas de acción concreta de los docentes de la institución acerca de aspectos como: rasgos de la evaluación durante la “Ambientación” escolar, estrategias para dar a conocer el régimen de evaluación a los estudiantes, al comienzo del ciclo lectivo, comunicación a los padres de los procesos y productos del aprendizaje de sus hijos, organización de la modalidad evaluativa “Coloquio”, entre otras.

2. Instrumentos de evaluación

La primera parte de este documento de apoyo curricular se ocupó de indagar en preguntas centrales para los profesores de educación secundaria, como son:

- ¿Qué es evaluación?
- ¿Cómo se vincula la evaluación con la enseñanza?
- ¿Quién evalúa?
- ¿Cuándo evaluar?
- ¿Para qué hacerlo?
- ¿Qué plantean el diseño curricular y el régimen de evaluación vigentes respecto de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, en la Educación Secundaria?
- ¿Qué principios pueden guiar la evaluación en su escuela?

En esta segunda parte, la pregunta que va a guiar la exposición es:

- ¿Con qué instrumentos evaluar los diferentes aprendizajes de los estudiantes?

Y –coherentemente con el circuito didáctico de resolución de problemas– el punto de partida es un testimonio de realidad provisto por una colega que codifica muchos instrumentos de evaluación. Invitamos al lector a considerar la clase de María Fernanda:

“En **Ciencias Sociales** de primer año trabajamos tres dimensiones del espacio geográfico: la dimensión ambiental, la dimensión social y cultural, y la dimensión económica; atravesando estas tres dimensiones, uno de los contenidos son las diferencias entre espacios urbanos y rurales. Justamente, mi próxima clase está

³⁵ Para comprender qué es exactamente un “principio” –un enunciado breve, potente, de alto nivel de generalidad, por lo que explica multiplicidad de situaciones posibles (en nuestro caso, esos principios van a guiar a todos los profesores de la escuela, independientemente del espacio curricular a su cargo, con prescindencia de las particularidades de los contenidos que están enseñando y del momento del proceso de enseñanza del que se trate)– puede resultar útil leer los principios para la evaluación del aprendizaje redactados por el colectivo docente británico “Grupo de Reforma de la Evaluación”, ARG por sus siglas en inglés, disponible en: www.ssat-inet.net/docs/Backgrnd_Spanish.doc

³⁶ En Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, a lo largo del título “Políticas de calificaciones” (pp. 158-161), es posible acceder a testimonios de profesores que educan en una misma escuela secundaria y que sostienen posiciones distintas respecto de la evaluación.

referida a *Agroecosistema*, que es un tipo de ambiente antropizado en el que la mayoría de los componentes (suelo –temperatura, materia orgánica, erosión, minerales–, agua –infiltración, escurrimiento–, plantas –diversidad, potencial reproductivo–, animales...) está manejada –bien o mal– por el hombre: el productor agropecuario, en este caso. Esta clase va a ayudar a los chicos a caracterizar un agroecosistema en sus componentes, y a determinar los problemas ambientales que puede generar la agricultura.

Como durante la clase pasada estuvimos considerando las características que tiene un ambiente antropizado, para comenzar ésta voy a plantear un repaso de los rasgos de estos ambientes, que los chicos detectaron a partir de esta foto.



Es una fotografía aérea que muestra un territorio originalmente boscoso que está totalmente antropizado, debido a la transformación desde un ecosistema de bosque de ribera a agroecosistemas y a áreas urbanas.

Para la integración de nuevos contenidos, les voy a dar lo que podría ser una prueba objetiva de “Verdadero/Falso”, pero que tiene las variables “Alta/Baja” y que ya está resuelta correctamente³⁷; la tarea de los chicos va a ser explicar por qué les parece que en cada ítem dice “Alta” o “Baja”. En cada línea vamos a ir recordando qué significan los términos (“materia orgánica”, “lavado o lixiviado”, etc.).

| Factor | Ecosistema natural | Agroecosistema |
|---|--------------------|----------------|
| Abiótico | | |
| – Temperatura del suelo | Baja | Alta |
| – Materia orgánica en el suelo | Alta | Baja |
| – Pérdida por lavado o lixiviado | Baja | Alta |
| – Tasa de infiltración de agua | Alta | Baja |
| – Tasa de escurrimiento de agua | Baja | Alta |
| – Tasa de erosión del suelo | Baja | Alta |
| – Tasa de pérdida de minerales | Baja | Alta |
| Biótico | | |
| – Diversidad estructural de las plantas | Alta | Baja |
| – Potencial reproductivo de las plantas | Alta | Baja |
| – Diversidad de especies animales y vegetales | Alta | Baja |

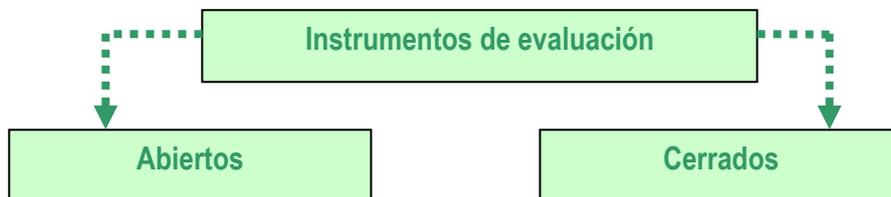
Analizados estos rasgos para los que tienen que comparar contenidos que conocen con contenidos nuevos, voy a pedir a los chicos que sintetizen los rasgos de un agroecosistema y a asignarles el material de lectura ‘La conversión de ecosistemas naturales en agroecosistemas’, en el que tendrán que marcar cuatro ideas clave, que vamos a analizar entre todos en su sentido y en su importancia.”

¿En qué momentos de sus estrategias prevé evaluar esta colega? ¿De qué tipos de evaluación se trata, en cada caso? La profesora de *Geografía* realiza una evaluación diagnóstica referida a contenidos de la clase anterior, para la que usa un instrumento cerrado de doble alternativa (Baja/Alta) que los estudiantes no deben completar porque ya está resuelto: se trata de un ítem estructurado con claves, a partir del cual la tarea de los estudiantes es explicar las razones de una respuesta u otra. A diferencia de la profesora de Informática que

³⁷ Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). *Conceptos básicos sobre medio ambiente y desarrollo sustentable*. Colección *Educación para el ambiente*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica. La versión digital de la publicación se encuentra en: www.inet.edu.ar/programas/capacitacion/materiales/ciencias.html

acercó su testimonio páginas atrás, esta colega evalúa conocimientos declarativos, conceptuales –qué es un ambiente antropizado, por qué en un agroecosistema la materia orgánica del suelo es baja...– y lo hace a través de instrumentos orales.

Entre los instrumentos de evaluación que un profesor utiliza –observación de desempeños, corrección de respuestas verbales– es posible establecer una gran clasificación, útil para todo docente:



Los instrumentos abiertos requieren que los estudiantes compongan una respuesta –por esto también son llamados “instrumentos de composición”–, tarea bastante más exigente que la de los instrumentos de evaluación de respuesta cerrada, cuyo planteo consiste en completar una frase con una palabra que falta, marcar con una cruz la alternativa correcta o llenar un esquema con las palabras adecuadas. Por supuesto, no es lo mismo evaluar una tarea con unos instrumentos que con otros (Repare el lector en que se está empleando la palabra “tarea”, evitando “prueba”, porque esta última expresión remite a cortes, a momentos especiales en esa continuidad que es la evaluación del estudiante de educación secundaria y resulta preferible sostener la idea de que toda tarea puede proveer información para tomar una decisión acerca de la enseñanza y del aprendizaje, no sólo las pruebas o exámenes).

Para evaluar la oportunidad de un instrumento de evaluación respecto de una tarea determinada, puede resultar de utilidad este esquema:



Está basado en la taxonomía de aprendizajes de Stephen Kemmis³⁸ que presenta especificaciones respecto de cinco rangos de instrumentos de evaluación. Al ser una taxonomía –no sólo una clasificación–, en ella hay un orden en los tipos de instrumentos; por eso es posible reconocer rangos escalonados de abajo hacia arriba o taxones. En la base se ubican los menos exigentes desde el punto de vista cognitivo, aquellos instrumentos que sólo evalúan si los estudiantes recuerdan información o si repiten una técnica tal como su profesor les enseñó a realizarla; unos y otros instrumentos están destinados a valorar la repetición, la reproducción de información o de destrezas por parte de los chicos, lo que muchas veces es necesario en el aula pero no tiene por qué ser lo único que los profesores consideran cuando evalúan. En el otro extremo Kemmis ubica los instrumentos de evaluación exigentes.

Es necesario reparar en los cinco rangos, porque ninguno de ellos puede ser rechazado.

1. Los instrumentos de evaluación menos exigentes sólo plantean a los estudiantes situaciones de **recuerdo de información**. Propuestas de este tipo equivalen a testear una repetición de datos transcritos de un texto o recordados a partir de la explicación del profesor. Este tipo de evaluaciones no es desechable; pero el profesor no debería acudir a él de modo exclusivo.
2. En el nivel siguiente es posible reconocer instrumentos de evaluación centrados en que el estudiante pueda resolver ejercicios o manifestar un desempeño técnico a través de la **aplicación de algoritmos**. Estos instrumentos que, junto con los primeros, evalúan la retención pero no necesariamente la comprensión –de conocimientos declarativos el rango anterior, de procedimientos éste– no se ocupan de evaluar que los chicos entiendan razones, encuentren sentido. Ésta es la limitación severa de instrumentos que evalúan lo que un estudiante es capaz de hacer repitiendo un modelo.
3. En una propuesta de evaluación más exigente, y ya apelando a la comprensión de los estudiantes –y no a la reproducción–, es posible considerar procesos de **reconstrucción**: qué tal han logrado comprender un contenido a partir de problematizaciones, observaciones, análisis, comparaciones, cuestionamientos. Se denominan de este modo, porque evalúan la capacidad de los integrantes de la clase de destotalizar, "desarmar" un objeto de estudio, para comprender cómo está integrado y cómo se interconectan sus partes para poder, luego, recomponerlo de una manera más comprensiva. En la clase referida a ambientes, los estudiantes comparan un ecosistema natural y un agroecosistema, no se limitan a repetir un concepto.
4. Aún es posible usar instrumentos de evaluación más exigentes. En la taxonomía de Kemmis existe un nivel siguiente, el de los instrumentos **reconstructivos globales**, que pone a los jóvenes en la situación didáctica de situar un conocimiento en un marco más amplio de ideas: sociales, económicas, ideológicas... En la clase de *Geografía*, los agroecosistemas no sólo se analizan en sí mismos sino en función de "determinar los problemas ambientales que puede generar la agricultura", como plantea María Fernanda; entonces, la perspectiva de enseñanza y, correlativamente, la de evaluación de los aprendizajes, va más allá de los procesos u objetos estudiados, para incluir componentes ecológicos, económicos, y hasta políticos y éticos.
5. Los instrumentos de evaluación más exigentes activan la capacidad de los estudiantes de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir sentidos originales que la superen. Mientras las evaluaciones reconstructivas y reconstructivas globales implican, fundamentalmente, procesos de análisis, las **constructivas** proponen actividades originales de síntesis. Cuando el profesor evalúa procesos constructivos, considera la producción de textos, las representaciones –láminas, maquetas...–,

³⁸ Esta caracterización de tareas de evaluación como "exigentes" y "poco exigentes", así como la organización en cinco taxones se basan en un planteo del investigador australiano Stephen Kemmis (1977. "Case Study Research: the Imagination of the Case in the Invention of the Study". Trabajo multicopiado. Universidad de East Anglia). Este artículo no está referido originalmente a la evaluación pero se transfieren sus ideas al ámbito del que se ocupa este documento de apoyo curricular.

los nuevos objetos... que integran originalmente, con márgenes de autonomía y de creatividad, los contenidos que hemos enseñado al grupo. En el testimonio de la clase de *Informática*, los desarrollos multimedia que efectúan los estudiantes son producciones irrepetibles, personales, creativas, por lo que encuadran en este rango de los aprendizajes constructivos que es necesario evaluar de modo diferente de si se tratara de aprendizajes técnicos.

Vamos a centrarnos, ahora, en ejemplos de cada grupo específico de instrumentos de evaluación, conectados con los niveles de exigencia:

- Ítems de respuesta cerrada.
- Evaluación de conductas de los estudiantes.
- Tareas de respuesta abierta.
- Portafolios, reuniones de evaluación.
- Observación –como instrumento transversal de evaluación–.

Ítems de respuesta cerrada

En general, cuando se habla de evaluación a través de ítems de respuesta cerrada o estructurada, se piensa en pruebas objetivas (analizamos en un momento qué es esto de su "objetividad") y en cinco tipos de tareas:

- **Enunciados a completar con un término faltante.** Por ejemplo³⁹:

Agregá la o las palabras omitidas:

La clorofila suele encontrarse en

Los crucigramas y la tarea de completar las referencias de un esquema, son variaciones de este mismo ítem.

- **Enunciados que se completan con una de entre varias opciones –multiple choice; generalmente, entre cuatro y seis–.** Por ejemplo:

“¿Qué es el ADN?

___ Una sustancia presente en las membranas celulares que impide que se salga el contenido de la célula.

___ Una molécula que contiene las instrucciones para la fabricación de nuestros cuerpos.

___ Una proteína presente en la sangre que ayuda a transportar oxígeno a los tejidos.

___ Una hormona de la sangre que ayuda a regular el contenido de glucosa en las células del cuerpo.”⁴⁰

- **Enunciados a clasificar como "Verdaderos o falsos", o como "Correctos o incorrectos".** Por ejemplo:

³⁹ Se presenta sólo un ítem de cada tipo pero las tareas suelen integrar un número importante de éstos.

⁴⁰ Este ítem está incluido en la versión 2006 del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos –PISA, por sus siglas en inglés– (p. 206) que “tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (...) Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003), las ciencias (en 2006), siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias)...”. www.pisa.oecd.org

“Pedro está haciendo obras de reparación en un edificio antiguo. Ha dejado una botella de agua, unos cuantos clavos de metal y un trozo de madera dentro del maletero de su coche. La temperatura en el interior del coche, tras haber estado tres horas al sol, ronda los 40° centígrados.

¿Qué le ocurrirá a los objetos que hay dentro del coche?

Rodea con un círculo “Sí” o “No” para cada una de las afirmaciones.

| ¿Le ocurrirá esto al/a los objeto(s)? | ¿Sí o No? |
|--|-----------|
| Todos estarán a la misma temperatura. | Sí / No |
| Al cabo de un rato el agua empezará a hervir. | Sí / No |
| Al cabo de un rato los clavos metálicos se pondrán al rojo.” ⁴¹ | Sí / No |

- **Conceptos entre los cuales establecer correspondencias.** Por ejemplo:

Colocar en el espacio que está antes de cada palabra, la letra de la palabra de la lista de la derecha con la que se encuentre vinculada en forma más directa:

| | |
|----------------------------|-------------------------|
| ----- 1. mosquito anófeles | a. peste bubónica |
| ----- 2. rata | b. gripe |
| ----- 3. mosca tse-tse | c. malaria |
| | d. viruela |
| | e. enfermedad del sueño |

O, más sencillamente, unir con flechas.

- **Conceptos entre los cuales establecer un orden (temporal, espacial, de importancia, lógico...).** Por ejemplo:

Ordenar de norte a sur estas ciudades, colocando el 1 a la ubicada más al norte:

----- Villa del Rosario
 ----- Villa María
 ----- Cruz del Eje
 ----- Laboulaye
 ----- La Carlota

Aun cuando estamos refiriéndonos a ítems cerrados, un cuestionario conformado, en apariencia, por preguntas abiertas o una guía de trabajo pueden constituir instrumentos de evaluación cerrados, si es que promueven que el estudiante sólo incluya en ellos información transcrita. A la inversa, cuando los resultados de un listado de ítems cerrados se analizan –como sucede en la clase de *Geografía*– puede abrir la discusión y, entonces, situarse más allá del mero recuerdo de datos; lo mismo sucede cuando un ítem estructurado se combina con, por ejemplo, la tarea: *Explicá por qué optaste por Falso*.

¿Qué información se obtiene cuando se evalúan los aprendizajes de los estudiantes de Educación Secundaria a partir de ítems cerrados como éstos? Los autores que siguen, expresan sus consideraciones respecto de las consignas de respuesta cerrada o estructuradas:

⁴¹ También está incluido en PISA (p. 267).

- “La pregunta objetiva lo es sólo en el sentido de que hay menos ambigüedades en la mente del profesor, sobre lo que constituye la respuesta correcta. En las preguntas-composición, la respuesta correcta depende de numerosos factores subjetivos y esto puede crear inseguridad tanto en el alumno como en el profesor. La reacción a las pruebas objetivas suele ser menos violenta, probablemente porque los alumnos se sienten seguros al saber que sus respuestas serán consideradas, simplemente, como correctas o como incorrectas. Sin embargo, los enunciados de las pruebas objetivas se seleccionan subjetivamente y representan las ideas del examinador acerca de lo que se debe aprender. Y, en este punto, los profesores difieren radicalmente. Lo que para uno será vital y significativo, será monótono y trivial para el otro (...) Una y otra vez, el profesor que emplea una prueba objetiva, deberá preguntarse: “¿Estoy evaluando algo realmente importante? ¿Estoy dejando afuera aprendizajes imprescindibles.”⁴² (p. 256)
- “Las pruebas de respuesta única van en dirección a la aniquilación del concepto, a la imposibilidad del estudiante para expresarse discursivamente, a la maquinización de las respuestas (...) Nos sugieren no pensar sino memorizar; sabemos que sin memoria todo trabajo intelectual es imposible; pero, sin dudas, ella es sólo soporte del pensamiento, en modo alguno su función fundamental”.⁴³ (pp. 27-28)
- “A la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes contruidos de los simplemente almacenados. El almacenamiento de la información refiere a la memoria pero no necesariamente a la comprensión. Memorizar datos, hechos o conceptos no es desdeñable ni carece de importancia; por el contrario, para pensar se utilizan hechos y conceptos que se recuperan a partir de la información almacenada. Estos datos almacenados son necesarios para desarrollar actividades comprensivas, para comparar situaciones, para sintetizar, para realizar análisis productivos, producir abstracciones. En definitiva, son puentes necesarios para pensar. La evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos comprensivos.”⁴⁴ (p. 166)

Evaluación de conductas de los estudiantes

Es improbable que la colega de *Informática* evalúe a los estudiantes usando una evaluación “de marcar cruces”, porque a ella le interesa que ellos vayan haciendo tres proyectos: un texto, un informe, un multimedia; tres realizaciones que no se encuadran sólo ni predominantemente en el saber conceptual. En su clase no parece suficiente contar con un conocimiento declarativo sino que es necesario aprender desempeños, tanto algorítmicos –operar con el software de edición, por ejemplo– como constructivos –desarrollar un multimedia original–.

En ocasiones, es útil que la evaluación de estos desempeños se sustente en una **lista de cotejo**, **lista de control** o **check-list**, que puntualice qué rasgos son esperables en la ejecución de los estudiantes.

Consideremos un ejemplo de lista de control utilizada en *Educación Tecnológica*, al momento en que los estudiantes desarrollan sus proyectos:

| Durante la realización del proyecto, en el grupo: | |
|---|--|
| ✓ | – Analizaron la situación dada y definieron sus componentes con exactitud. |
| ✓ | - Recogieron información extra para precisar esa situación problema. |
| | - Investigaron distintas formas que otras personas han usado para proyectar una solución a ese problema. |

⁴² Grambs, J., Carr, J. y Fitch, R. (1976). *Moderna metodología educativa*. Buenos Aires: Pleamar.

⁴³ Follari, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires: Aique.

⁴⁴ Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

| | |
|---|---|
| - | Integraron la información conceptual trabajada en clase. |
| - | Bocetaron varias resoluciones posibles. |
| - | Evaluaron esas posibilidades y optaron por la mejor, fundamentando su elección. |
| - | Redefinieron su boceto. |
| - | Modelizaron su idea. |
| - | La concretaron. |
| - | La comunicaron claramente en una reunión de evaluación. |
| - | Integraron las sugerencias de sus compañeros. |
| - | Implementaron su proyecto |

El profesor va tildando las acciones desarrolladas satisfactoriamente por el grupo y, con algunas adaptaciones, esta lista podría ser utilizada para dispositivos de auto y coevaluación. Se trata de un instrumento eficaz para aquellos espacios curriculares organizados con el formato proyecto⁴⁵.

Una variante de la lista de control es la **rúbrica**, también llamada matriz de valoración, en la que no sólo se puntualizan los rasgos que ha de cumplir el desempeño del estudiante sino que se establecen niveles de capacidad con adjudicación de un puntaje para cada nivel⁴⁶.

| Rúbrica para evaluar la expresión escrita de un informe | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Elemento | Excelente (10) | Bueno (9-8) | Satisfactorio (7-6) | Deficiente (5 o menos) |
| Introducción | La introducción incluye el propósito, la exposición general del tema, objetivos claros y subdivisiones principales. | La introducción incluye el propósito, exposición general del tema y subdivisiones principales. Los objetivos están un poco confusos. | La introducción incluye el propósito. No se presenta la exposición general del tema o las subdivisiones principales. El propósito, el tema y los objetivos requieren clarificación o no se presentan de forma clara. | La introducción está incompleta, es inefectiva, confusa o está ausente. No incluye exposición general del tema, sus subdivisiones principales o éstos no son relevantes. El propósito, el tema y los objetivos no están claros. |
| Fuentes de información | Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada tiene relación con el tema, es relevante y actualizada. Las fuentes son | Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada es actualizada pero incluye algunos datos que no son | Las fuentes de información son limitadas o poco variadas. La información recopilada tiene relación con el tema pero algunas no están al día o no | Las fuentes de información son muy pocas o ninguna. Si utiliza fuentes, éstas no son confiables ni contribuyen al tema. La información tiene |

⁴⁵ Ver Anexo I. Opciones de Formatos Curriculares y Pedagógicos. En Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015 – Tomo 1*- Córdoba, Argentina. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%201%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

⁴⁶ El ejemplo está adaptado del sitio web: "Avalúo de aprendizaje", del Decanato de Asuntos Académicos de la Universidad de Puerto Rico. <http://cetemhost.uprag.edu/prof/avaluo/Rubricas.htm>; pero, como remite a la evaluación de los informes escritos de estudiantes ingresantes, la rúbrica también podría ser utilizada en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

Rúbrica para evaluar la expresión escrita de un informe

| Elemento | Excelente (10) | Bueno (9-8) | Satisfactorio (7-6) | Deficiente (5 o menos) |
|---|---|---|---|--|
| | confiables (aceptadas dentro de la especialidad) y contribuyen al desarrollo del tema. | relevantes o no tienen relación con el tema. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema. | son relevantes. Algunas fuentes no son confiables. | poca o ninguna relación con el tema principal. |
| Organización (párrafos y transiciones) | Las ideas se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas. El orden de los párrafos refuerza el contenido. Cada párrafo presenta una idea distinta. El espacio en blanco o la gráfica contribuyen a la organización. | Las ideas se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas. El orden de los párrafos refuerza el contenido. Cada párrafo presenta una idea distinta. El espacio en blanco o la gráfica contribuyen a la organización. | Las ideas se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia pero la transición de las ideas entre los párrafos no se presenta con fluidez. El orden y las ideas de los párrafos refuerzan limitadamente el contenido. Necesita añadir más espacios en blanco para contribuir a la organización. | Las ideas no se presentan en orden lógico. No tiene coherencia, las transiciones entre párrafos son pobres o inexistentes, y el orden de los párrafos no refuerza el contenido. Los espacios en blanco no son suficientes para contribuir a la organización. |
| Cohesión | La estructura o el orden de las palabras (sintaxis) en las oraciones es lógico. Utiliza correctamente los signos de puntuación y los pronombres. Selecciona cuidadosamente las palabras. | La estructura o el orden de las palabras (sintaxis) en las oraciones es lógico. Tiene muy pocos errores de puntuación o en la utilización de pronombres. Selecciona cuidadosamente las palabras. | Tiene errores en la estructura de las oraciones, en la puntuación y en la utilización de los pronombres. Las palabras seleccionadas son poco apropiadas. | Son frecuentes los fragmentos y oraciones incompletas. Tiene demasiados errores de puntuación y en la utilización de los pronombres. Las palabras seleccionadas son inapropiadas. |
| Corrección (gramática) | No tiene errores ortográficos, de acentuación o de conjugación de verbos. | Tiene muy pocos errores ortográficos, de acentuación o conjugación de verbos. | Tiene errores ortográficos, de acentuación o conjugación de verbos. Los errores distraen al lector. Muestra falta de | Tiene muchos errores que distraen considerablemente o totalmente al lector. |

Rúbrica para evaluar la expresión escrita de un informe

| Elemento | Excelente (10) | Bueno (9-8) | Satisfactorio (7-6) | Deficiente (5 o menos) |
|---------------------|---|--|--|--|
| | | | cuidado. | |
| Contenido | Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas. | Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas. | Una buena cantidad de las ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten. | Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas se repiten. |
| Conclusión | Termina la presentación con un resumen muy claro donde incluye el propósito y los objetivos del tema. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene fluidez. | Termina la presentación con un resumen bastante claro. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene bastante fluidez. | Termina la presentación con un resumen satisfactorio. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene alguna fluidez. | El resumen es limitado o no lo incluyó. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión es muy pobre o no existe. |
| Creatividad | Es original. El método es único o muy poco utilizado y contribuye en la clarificación o desarrollo del tema. Llama la atención del lector. | El método es poco utilizado o común y contribuye en la clarificación o desarrollo del tema. Llama la atención del lector. | El método es poco común para el tema. Contribuye limitadamente al desarrollo del tema. | El método no es apropiado para el tema. No llama la atención del lector. |
| Presentación | Cumple con los siguientes requisitos: portada, tamaño de los márgenes, tamaño de caracteres, separación entre párrafos. La portada incluye título congruente con el contenido, información del espacio curricular e información del estudiante. | Cumple con los siguientes requisitos: portada, tamaño de los márgenes, tamaño de caracteres, separación entre párrafos. La portada no incluye uno o más de los siguientes requisitos: título congruente con el contenido, información del espacio curricular e | No cumple con todos los requisitos siguientes: portada, tamaño de los márgenes, tamaño de caracteres, separación entre párrafos. La portada no sigue las guías establecidas por el profesor. | No es consistente o no siguió las especificaciones del profesor en la presentación del trabajo. |

| Rúbrica para evaluar la expresión escrita de un informe | | | | |
|---|-------------------|-----------------------------|------------------------|---------------------------|
| Elemento | Excelente (10) | Bueno (9-8) | Satisfactorio (7-6) | Deficiente (5 o menos) |
| | | información del estudiante. | | |

Tanto listas de control como rúbricas pueden utilizarse para la evaluación de una técnica así como para observar desempeños más complejos, como ilustra este ejemplo.

En otras ocasiones de evaluación, cuando los estudiantes manifiestan conductas que es necesario capturar en su expresión original porque tratar de que encuadren en una lista o en una rúbrica les haría perder lo más importante que tienen como proveedoras de información, el profesor puede usar un **registro anecdótico**: anotar esa conducta del modo lo más ajustado posible a cómo ocurrió, intentando plasmar cada detalle del suceso, porque puede constituirse en un elemento importante de toma de decisiones para un evaluador de la institución –trabajador social, psicopedagogo...– o externo –juez, organismo proveedor de becas de estudio...–.

“Jueves 23 de agosto. Antes de comenzar la clase, Javier me cuenta que está leyendo un libro de historias de terror que sacó de la biblioteca. Dice: *Es la primera vez que saco un libro, ¿sabe? La señora de la biblioteca me dijo que me iba a gustar y me leyó cómo empieza un cuento... Por ahí lo termino...* Conozco a Javier desde marzo y es la primera vez que le escucho expresar un comentario positivo hacia su persona, algo que pudo comenzar a hacer y que puede llegar a completar.

Esta compilación de anécdotas de un joven no suele ser una tarea constante con la que el docente rememora los sucesos de la vida escolar de todos sus alumnos, porque se trata de una narrativa trabajosa, que demanda mucho tiempo; sí se implementa cuando se trata de un pedido especial de orientadores escolares.

Tareas de respuesta abierta

También llamadas “de composición” –porque el estudiante debe redactar una respuesta–, no estructuradas o “de ensayo” –en analogía con el género literario cuyo rasgo es que el texto compuesto tiene el sesgo de su autor–, estas tareas que se constituyen en instrumentos cotidianos de evaluación pueden desarrollarse de modo oral o escrito, y ser redactadas individual o grupalmente. Cuando, en la clase de *Geografía*, la educadora indica a los chicos que marquen ideas clave de un texto y expliciten las razones que los llevaron a elegir esa idea como importante, está evaluando la tarea con una pregunta abierta; podría haber indicado a los estudiantes que marcaran con una cruz en un listado de enunciados posibles, pero prefiere que sean ellos quienes redacten esos porqués. E idéntica es la decisión de la profesora de Administración, por un trabajo práctico que incluye ítems abiertos.

Es posible usar ítems de respuesta abierta en todos los momentos del circuito didáctico, con particularidades distintas para cada etapa del proceso de construcción del conocimiento:

Para la evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes acerca de un problema:

1. Expresión de ideas, individualmente.
2. Expresión de posiciones mediante un torbellino o una ronda de ideas –el primero es desordenado, de acuerdo con la iniciativa de los estudiantes en plantear una idea; la ronda implica un orden que posibilita la intervención de todos los jóvenes–.
3. Especificación de qué saben del problema y qué necesitarían o les interesaría saber.

Portafolios, reuniones de evaluación

De entre los instrumentos de evaluación, uno que nos resulta atractivo –por considerar procesos y productos, por conservar espacios de autonomía para el estudiante que está formándose, por ser un testimonio del trabajo real y continuado en el tiempo–, es el **portafolios**. En términos de Stephen Kemmis, resulta particularmente propicio para evaluar tareas de síntesis, constructivas.

Un portafolios es una carpeta que recopila los trabajos de cada estudiante y que ellos presentan a sus compañeros de curso, a su profesor –en ocasiones, a sus padres– como testimonio real de sus logros.

El portafolios puede incluir sólo los mejores trabajos o los que cada estudiante desea exhibir porque considera que mejor representan su esfuerzo; otras veces, la carpeta reúne absolutamente todas sus elaboraciones, incluso los borradores, los esquemas o los informes que no pudieron o desearon terminarse; los jóvenes pueden presentar su mejor producto o sus intentos fallidos, explicando en qué se equivocaron o por qué resultaron ideas impracticables.

Entonces, en la evaluación de cierre –sumativa, de integración– a través de un portafolios, el docente propone al estudiante una de estas alternativas o, sucesivamente, todas o algunas de ellas:

- que seleccione su mejor trabajo y que lo presente al grupo;
- que seleccione un trabajo que, en este momento de integración final, considera que puede ser mejorado; y que, a partir de esta producción, puntualice sus aspectos débiles, proponiendo superaciones;
- que responda acerca de su proceso de aprendizaje: *¿Para qué te sirvió realizar esta actividad? ¿Qué aprendiste al elaborarla? ¿En qué te sirvió a vos, en tu tarea cotidiana? ¿Qué fue lo que mejor te salió? ¿Cómo te sentiste durante su elaboración? ¿Qué querrías mejorar? ¿Cuáles fueron tus dificultades? ¿Cuáles, tus dudas? ¿Cómo trabajaste con tu grupo?;*
- que presente un producto que, a su criterio, muestre un progreso respecto de otra elaboración anterior.

Como es posible advertir, es importante el portafolios en sí pero también lo son las **reuniones de evaluación** en las que se consideran estas carpetas de trabajo.

En estas reuniones de evaluación, uno de los integrantes del grupo efectúa una práctica que luego es analizada por el resto de los pares con la coordinación del profesor. En otras ocasiones, no se trata de que los estudiantes hagan algo (por ejemplo, resolver un problema de matemática en el pizarrón, sometiendo su desempeño a la consideración de todo el grupo) sino que muestren algo que hicieron para que sea comentado: un dibujo, un esquema que sintetiza contenidos trabajados en clase, un texto que han redactado, su carpeta, su portafolios...

La intervención de pares observadores y evaluadores que dan retroalimentación al joven que expone su trabajo requiere de pautas bien establecidas que eviten exponer a los chicos a recibir críticas hirientes; incluso, una pauta para la evaluación puede ser que los jóvenes sólo expresen comentarios cálidos como devolución⁴⁷.

Estas estrategias didácticas son llamadas “de pecera” por algunos autores de textos de didáctica; el motivo es que en el centro del aula hay un estudiante que ejecuta, muestra o relata, y el resto de sus compañeros, alrededor de él, comentan su desempeño o analizan el producto que se está mostrando.

⁴⁷ La retroalimentación cálida implica la comunicación de componentes positivos del trabajo que está siendo mostrado o explicado; la retroalimentación fría señala aspectos deficitarios del desempeño, los que es necesario mejorar o revertir, haciendo hincapié en la reflexión de los estudiantes acerca de la información y aportando modos alternativos para concretarlo eficazmente. Hemos adaptado estos conceptos de Allen, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós. Están desarrollados en el capítulo: El protocolo de focalización del aprendizaje; específicamente en pp. 141-151.

Son instrumentos que resultan particularmente interesantes porque abarcan procedimientos de coevaluación –entre pares– y de autoevaluación –respecto de los procesos y productos propios– a partir de los cuales cada chico puede analizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros; la consideración de los logros y de las dificultades se desplaza desde el educador hacia los jóvenes que aprenden, sin que esto implique, por supuesto, que el profesor se desentienda de la evaluación de los miembros del grupo o que se excluya del proceso.

Todos los instrumentos que fuimos presentándoles pueden colaborar en estos procesos de auto y coevaluación. Existen motivos importantes para utilizarlos, el más evidente de los cuales parece ser que, de este modo, los estudiantes aprenden a no depender del docente para saber si lo que hicieron está bien: la autoevaluación individual por parte de la persona que está formándose, significa⁴⁸ uno de los máximos logros a los que un sistema educativo y un educador podemos aspirar. Por una parte, posibilita la capacidad del joven para manejar fuentes de información de una manera independiente y personal; por otra, fomenta una valiosa actitud de autocrítica, de distancia crítica respecto de sí mismo, de reflexividad. Si a esto añadimos el logro de que cada integrante del grupo sea capaz de informar con honestidad los resultados de su autoevaluación, tenemos un cuadro completo de la importancia de estos instrumentos.

Observación –como instrumento transversal de evaluación–

Hasta aquí se han presentado instrumentos que pueden combinarse entre sí, que encierran posibilidades y limitaciones, que enriquecen o que opacan la tarea de evaluar, según las circunstancias en que sean usados.

Los une un rasgo: todos requieren de la mirada atenta y constante de un profesor interesado en, como dirían Stufflebeam y Shinkfield:

enterarse para cambiar,
saber qué pasa para enseñar mejor,
evaluar de modo coherente en toda la escuela para que
esta tarea deje de ser un momento incómodo.

Sin este –permítasenos la invención de un nombre especial– *instrumento total*, privilegiado en cada circunstancia de la vida del aula, que es la observación de quien enseña, ninguna de las formas de la evaluación tiene sentido.

Es ese profesor observador, respetuoso, el que va a asumir las tareas de **devolución** de los trabajos de los estudiantes:

- indicándoles claramente sus fortalezas y sus debilidades, en el momento más inmediato posible a la ejecución de la tarea que está siendo considerada;
- proveyéndoles explicaciones que permitan que cada miembro del grupo entienda cómo puede seguir mejorando; en algunos casos resulta oportuno que esta devolución vaya acompañada de un modelo de “cómo hacerlo bien”;
- planificando y desarrollando actividades extra para aquellos jóvenes que necesitan volver sobre sus aprendizajes para lograr elaboraciones más estables: ficheros de actividades, carpetas personalizadas...;
- comunicando esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados –como expresa el Diseño Curricular–, en especial a las familias.

⁴⁸ La idea está adaptada de Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Todo esto, procurando que –como se planteaba al comienzo de este documento de apoyo curricular– la evaluación garantice prácticas más coherentes, más compactas y más justas para todos los estudiantes.

Bibliografía

- Allen, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (comp.), Camilloni, A. R. W de, Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R. y Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Argentina, Ministerio de Educación. (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Astolfi, J. P. (2007). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor .
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Evaluación educativa y evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Esquivel, J. M. (2010). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En Martín, E., Martínez Rizo, F –coord.–. *Avances y desafíos de la evaluación educativa. Metas educativas 2021*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). Políticas de calificaciones. En *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011a). *Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015 –Tomo 1- Córdoba, Argentina: Autor.*
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011b). *Implementación de las Orientaciones de la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba: Sugerencias para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Hoffmann, J. (1999). Evaluación y construcción del conocimiento. En *Evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre, Brasil: Mediación.
- Mateo Andrés, J. y Martínez Olmo, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Horsori.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos –De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas–*. Buenos Aires: Colihue.
- Sans Martín, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes: Construcción de instrumentos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico en la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives or curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation N° 1. Chicago: Rand Mc Nally.
- Stufflebeam D. J., Shinkfield A. J. (1993) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica (3º edic.)*. Barcelona, España: Paidós.

- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

**MINISTERIO DE EDUCACION
SECRETARIA DE EDUCACION
SUBSECRETARIA
AREA DE GESTION CURRICULAR – Educación Secundaria**

Producción de materiales: Ana Rúa

Colaboración: Jacinta Eberle, Horacio Ferreyra, Gabriela Peretti, Rubén Rimondino y Silvia Vidales.

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaría de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director General de Planeamiento e Información Educativa

Lic. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior

Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene