



## CAPACITACIÓN EN SERVICIO

### La evaluación de los aprendizajes en la Educación Primaria

2011

CLASE 2

#### *Instrumentos de evaluación*

#### **Introducción**

En nuestra primera clase les proponíamos indagar en preguntas centrales para los maestros, como son:

- ¿Qué es evaluación?
- ¿Cómo se vincula la evaluación con la enseñanza?
- ¿Quién evalúa?
- ¿Cuándo evaluar?
- ¿Para qué hacerlo?
- ¿Qué plantea el diseño curricular respecto de la evaluación del aprendizaje de los niños, en la Educación Primaria?
- ¿Qué principios pueden guiar la evaluación en su escuela?

En esta segunda clase, la pregunta que va a guiar nuestra tarea es:

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

Y vamos a organizarnos con este esquema de contenidos que ustedes ya conocen, el que les propondremos expandir y enriquecer con su experiencia profesional:

<b>Tipos de contenidos a evaluar</b>			<b>Discursivos</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Procedimientos sociales</b>
<b>¿Con qué instrumentos?</b>	Estructurados o cerrados		De composición o abiertos		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación de conductas <ul style="list-style-type: none"> <li>o Procesos</li> <li>o Productos</li> </ul> </li> <li>- Observación y registro de datos en: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Lista de control <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ con escala</li> <li>▪ sin escala</li> </ul> </li> <li>o Rúbricas</li> <li>o Registro anecdótico</li> </ul> </li> <li>- Análisis de cuadernos</li> <li>- Portafolios</li> <li>- Reuniones de evaluación <ul style="list-style-type: none"> <li>o Ateneo</li> <li>o Laboratorio</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completamiento</li> <li>- Opción múltiple</li> <li>- Doble alternativa</li> <li>- Correspondencia</li> <li>- Ordenamiento</li> </ul>		Orales	Escritos	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problema a resolver</li> <li>- Pregunta</li> <li>- Cuestionario</li> <li>- Listado de ítems</li> </ul>		
	Con clave	Sin clave	Individuales	Grupales	

### Una primera gran división

Comencemos con un testimonio de realidad que codifica muchos instrumentos de evaluación. Se trata de un plan de clase que los invitamos a analizar:

**“Tema:** El signo de interrogación (Clases anteriores: Punto, coma).

**Objetivo:** Reconocer los signos de interrogación, al leer y al escribir.

#### Secuencia didáctica:

**a. Actividad inicial.** Les propongo a los nenes el juego del “Veo, veo”. Con este juego, quiero lograr que los chicos usen y respondan preguntas.

Llevo un cartel:

- Veo, veo
- ¿Qué ves?
- Una cosa
- ¿Qué cosa?
- Maravillosa...
- ¿De qué color?

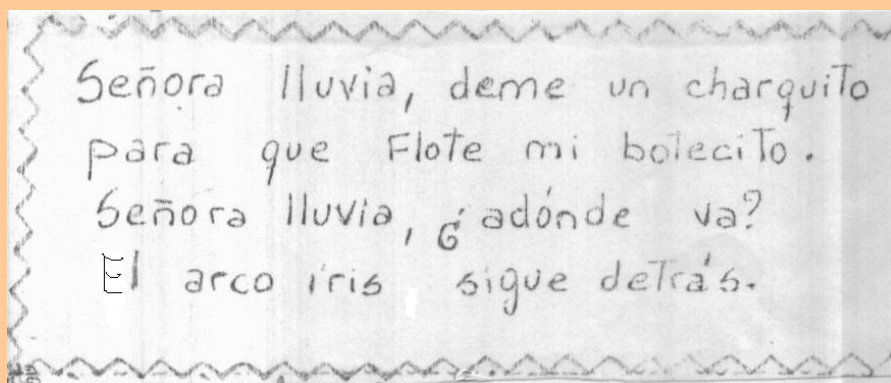
Pregunto si les gusta este juego y qué tiene de particular.

**b. Actividades de desarrollo:** Si no resulta la detección de la particularidad de estar formado por preguntas y respuestas, planteo: "En este juego, chicos, hay muchas preguntas. ¿Para qué sirven las preguntas?" Los nenes intentan explicar.

Digo: "A ver... pregúntense cosas entre ustedes como si fueran los periodistas que vemos en la tele". Los chicos juegan a preguntarse.

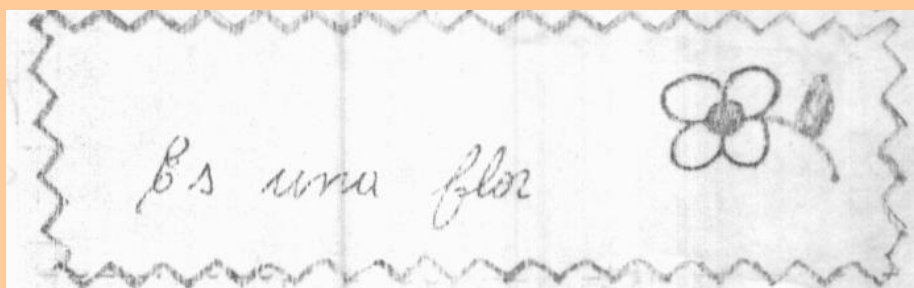
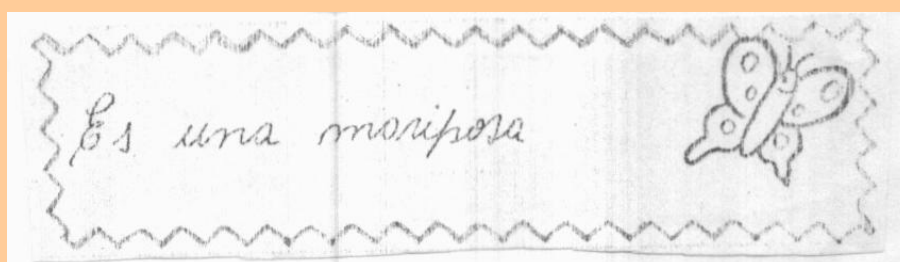
Señalo en el cartel de "Veo, veo" y explico: "Cada vez que hay una pregunta, se usan estos signos." Los guío para que reconozcan el ganchito que abre y que cierra, y el punto en el renglón. Leemos el cartel; enfatizo la expresión de la pregunta.

"Ahora, chicos, leamos este cartel de una poesía que ustedes conocen muy bien. Acuérdense que cuando hay un punto hacemos una pausa larga y que cuando hay una coma hacemos una pausa corta. Estén muy muy atentos porque en la poesía hay signos de pregunta que también se llaman signos de interrogación."



Leemos a coro. Leen nenes individualmente.

**c. Actividad final.** Pegan este material impreso y marcan los signos de interrogación que permitan transformar en preguntas estas oraciones:



Ayudo si alguno de los chicos tiene dificultades en el trazado."

**Trabajo individual domiciliario**  
1

Los invitamos a que precisen en qué momentos de este plan de clase la maestra prevé que va a evaluar y de qué tipos de evaluación se trata, en cada caso.

Por un lado, la maestra de nuestro ejemplo está realizando una evaluación diagnóstica –para saber si los niños pueden identificar qué es lo que diferencia auditiva y visualmente a una frase interrogativa–, una evaluación de desarrollo del proceso que llevan adelante los niños para avanzar en este reconocimiento y en el uso de preguntas, y una evaluación sumativa acerca de conocimientos anteriores –si en la lectura los chicos respetan el punto y la coma, y si son capaces de reproducir los grafismos “¿” y “?”–; opta por no evaluar aún que los chicos entonen oraciones interrogativas cuando leen.

La colega también evalúa distintos tipos de conocimientos: declarativos –qué es una pregunta, expresar interrogaciones–, técnicos –reconocer la forma de los signos, ejercitarlos–.

Entre los instrumentos de evaluación que ella usa –observación, corrección de tareas escritas– es posible establecer una clasificación útil:



Los instrumentos abiertos requieren que los niños 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 crucigrama con las palabras adecuadas. Por supuesto, no es lo mismo evaluar una tarea con unos instrumentos que con otros (reparen en que estamos usando la palabra “tarea”, evitando usar la palabra “prueba”, porque ésta remite a cortes, a momentos especiales en esa continuidad que es la evaluación del niño de educación primaria y nos 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).

Para evaluar la oportunidad de un instrumento de evaluación respecto de una tarea determinada, puede ayudarnos este esquema<sup>1</sup>, basado en la taxonomía de aprendizajes de Stephen Kemmis, que presenta especificaciones respecto de cinco rangos de instrumentos de evaluación.

<sup>1</sup> Esta caracterización de tareas de evaluación como "exigentes" y "poco exigentes", así como la taxonomía organizada en cinco rangos de exigencia 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 multcopiado. Universidad de East Anglia). Este artículo no está referido originalmente a la evaluación pero aquí hacemos una transferencia de sus ideas al ámbito que nos ocupa en el curso.



**Trabajo individual domiciliario**  
2

Antes de que asumamos, desde aquí, la tarea de explicar este esquema –no se asusten, tiene una lógica que ustedes van a comprender muy rápidamente–, les proponemos analizarlo y vincularlo con los testimonios de evaluación de aprendizajes de niños de educación primaria que tomamos como punto de partida en la primera clase del curso.

Vayamos analizando juntos la información de este esquema.

La taxonomía de Kemmis integra 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 hablamos de “rangos” escalonados de abajo hacia arriba). En la base se ubican los menos exigentes desde el punto de vista cognitivo, aquellos que sólo evalúan si los niños recuerdan información –por ejemplo, los ítems de respuesta cerrada, en los que nos detendremos en unas páginas más– o si repiten una técnica tal como su maestro les enseñó a realizarla; unos y otros instrumentos están destinados a evaluar la repetición, la reproducción de información o de destrezas por parte de los chicos, lo que muchas veces es necesario en aula pero no tiene por qué ser lo único que los maestros consideren al evaluar. En el otro extremo, Kemmis ubica los instrumentos de evaluación exigentes.

Detengámonos en los cinco rangos, porque ninguno de ellos puede rechazarse.

1. Los instrumentos de evaluación menos exigentes sólo plantean a los niños 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 maestro. No desechamos este tipo de evaluaciones, pero no deberíamos acudir a él de modo exclusivo.
2. En otro nivel, es posible reconocer instrumentos de evaluación centrados en que el niño 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 nivel anterior, de procedimientos éste– no se ocupan de evaluar que los chicos entiendan razones, encuentren sentido. Tal vez los estudiantes del plan de clases que analizamos dibujen de modo excelente los signos –lo cual es importante– pero no sepan usarlos en los textos que elaboren ni leerlos con la expresión que una interrogación requiere. Ésta es la limitación severa de instrumentos que evalúan lo que un niño es capaz de reproducir.

3. En una propuesta de evaluación más exigente, y ya apelando a la comprensión de los chicos –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 niños 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 el plan de los signos de interrogación, cuando la maestra va observando si los nenes logran formular preguntas en el juego de los periodistas, está acudiendo a este tipo de instrumentos: los chicos deben diferenciar expresiones interrogativas, componerlas oralmente, usarlas en un diálogo con sentido... no sólo reconocer que "¿?" son signos de pregunta.
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 chicos en la situación didáctica de situar un conocimiento en un marco más amplio de ideas: sociales, económicas, ideológicas... No los encontramos en el ejemplo de los signos de interrogación; pero pensemos el caso de un grupo de niños que, con su maestro, esté estudiando el funcionamiento de una central atómica, por ejemplo, a quienes solicitamos un informe abierto en el que consideren a esta central desde una perspectiva ecológica; este informe exige de ellos un marco global para ese conocimiento.
5. Los instrumentos de evaluación más exigentes activan la capacidad de los niños 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. Aquí los chicos están produciendo textos, representaciones –láminas, maquetas...–, objetos... integrando originalmente los contenidos que les hemos enseñado. Hablamos, entonces, de instrumentos de evaluación **constructivos**.

**Trabajo individual domiciliario**

3

Los invitamos a problematizar qué utilidad tiene esta taxonomía de instrumentos de evaluación. Frente a una tarea a través de la cual vamos a evaluar a nuestros estudiantes, ¿para qué nos sirve?

Una clave importante para considerar su sentido es poder conectar los rangos de Kemmis con la idea de metaevaluación de Scriven, ¿verdad?

Vamos a centrarnos, ahora, en ejemplos de cada grupo específico de instrumentos de evaluación:

- a. Ítems de respuesta cerrada.
- b. Observación de conductas de los niños.
- c. Tareas de respuesta abierta.
- d. Portafolios, reuniones de evaluación.
- e. Observación –como instrumento transversal de evaluación –.

**a. Ítems de respuesta cerrada**

En general, cuando hablamos de evaluación a través de ítems de respuesta cerrada, o estructurada, pensamos 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 ejemplo<sup>2</sup>:

Agregá la o las palabras omitidas:

La clorofila suele encontrarse en .....

Los crucigramas, las sopas de letras, las palabras escondidas que hay que reconocer a partir de sus letras que se presentan mezcladas, 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:

Colocá una cruz en la opción que mejor completa la frase:

Las etiquetas de cada prenda informan sobre...

----- las fibras naturales utilizadas.

----- las fibras sintéticas utilizadas.

----- cuánto encoge la prenda.

----- todas las fibras utilizadas en la tela.

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

Destacá una de las dos opciones respecto de esta afirmación:

Verdadero	Falso	La vitamina D, un elemento nutritivo que encontramos en la leche, impide el raquitismo.
-----------	-------	---

**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:

<sup>2</sup> Presentamos sólo un ítem de cada tipo pero las tareas suelen integrar un número importante de éstos.

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 niño sólo incluya en ellos información transcrita. A la inversa, cuando los resultados de un listado de ítems cerrados se discute –como sucedía en la tarea de indicar si un alimento de los de una lista puede ingerirse con tranquilidad– 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*”.

**Trabajo individual domiciliario**

**4**

¿Cuál es su posición respecto de evaluar aprendizajes de los niños a partir de ítems cerrados como éstos?

En su respuesta no olviden integrar lo que la taxonomía de Kemmis nos ha enseñado.

**Cada uno de usted deberá presentar la producción escrita resultante de esta actividad en la instancia del examen final (presencial, individual, escrito)**

Los autores que siguen, expresan nuestra consideración respecto de las consignas de respuesta cerrada o estructuradas:

- “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.”<sup>3</sup> (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”.<sup>4</sup> (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

<sup>3</sup> Grambs, J., Carr, J., Fitch, R. (1976). *Moderna metodología educativa*. Buenos Aires: Pleamar.

<sup>4</sup> Follari, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires: Aique.

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.”<sup>5</sup> (p. 166)

## b. Observación de conductas de los niños

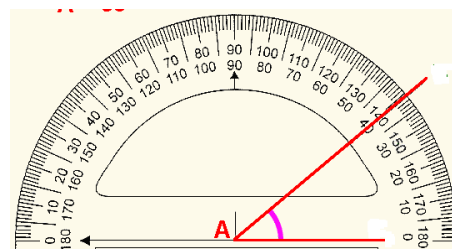
Ninguno de nosotros desea ser un educador conductista (tecnicista, skinneriano<sup>6</sup>, adiestrador). Sería absolutamente incorrecto que lo fuéramos todo el tiempo porque un maestro conductista es aquél que indica a los niños el modo de hacer una tarea (estímulo) y, frente a una resolución de los chicos (respuesta) exactamente igual a la indicada, da un refuerzo: *Muy bien... Lo estás haciendo perfecto...* Para este tipo de maestro la enseñanza consiste en que los chicos dominen la técnica –por esto también se llama tecnicista– y esto sólo se logra indicándoles ensayar, ejercitarse, repetir una vez, otra vez, muchas veces... para hacerlo cada vez mejor.

Ninguno de nosotros quiere ser así. Pero... Si tenemos que enseñar a un niño a recordar la letra del Himno Nacional –más allá de haber analizado su contenido–, a asociar forma y nombre de las provincias argentinas, a leer de corrido, a que los chicos de primer año vinculen un dibujo con una palabra, vamos a necesitar que ejerciten una conducta correcta, vamos a tener que ser conductistas en ese momento.

Y también tenemos que evaluar esos aprendizajes técnicos que exigen un desempeño algorítmico, FRASC<sup>7</sup> – fluido, rápido, automático, con control simultáneo de múltiples variables, con conocimientos en línea porque no es posible acudir a un manual para buscarlos–. Para hacerlo, la observación del maestro resulta un instrumento adecuado<sup>8</sup>.

En ocasiones, es útil que esa observación se sustente en una **lista de cotejo o check-list**, que puntualice qué rasgos son esperables en la ejecución de los niños. Por ejemplo, si la técnica a enseñar es: “Uso del transportador para medir ángulos”, esa lista de control puede tener estos ítems, a comunicar a los niños para que sepan exactamente qué se espera de ellos:

Uso del transportador para medir ángulos	
✓	– Ubicar el centro del transportador en el vértice.
✓	– Hacer coincidir uno de los lados del ángulo con el borde inferior del instrumento.
✓	– Optar por una u otra escala.
✓	– Ubicar la intersección de grados y lado.
✓	– Leer la escala correspondiente.



El niño que logra tildes en las cinco conductas que componen la lista de control, está realizando correctamente la técnica.

<sup>5</sup> Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>6</sup> Por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), el psicólogo norteamericano más destacado del siglo XX, autor de *La conducta de los organismos* (1938), de ahí la denominación de “conductismo”.

<sup>7</sup> Gellatly, A. (1997). ¿Qué es la habilidad? En *La inteligencia hábil*. Buenos Aires: Aique. El concepto FRASC está desarrollado en pp. 26-45.

<sup>8</sup> En la bibliografía que les acercamos para enriquecer el trabajo grupal institucional, hacia el cierre de esta segunda clase, incluimos el artículo Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. En él, la autora refiere a los requisitos que ha de cumplir un instrumento de evaluación: validez, confiabilidad y practicidad.

Una variante de la lista de control es la **rúbrica**, en la que no sólo se puntualizan los rasgos que ha de cumplir el desempeño de un niño sino que se establecen niveles de este desempeño. Tanto listas de control como rúbricas pueden utilizarse para la evaluación de una técnica así como para observar desempeños más complejos, como ilustra la rúbrica que sigue:

“La experiencia global del estudiante como lector <sup>9</sup> ”	
1. LECTOR INEXPERTO	Tiene una experiencia limitada como lector. Generalmente prefiere leer textos muy fáciles y conocidos en los que las ilustraciones cumplen un papel importante. Tiene dificultades con los materiales desconocidos aunque puede leer correctamente sus propios textos dictados. Necesita considerable ayuda con la lectura requerida en el aula. Depende en exceso de una sola estrategia cuando lee en voz alta, y a menudo lee palabra por palabra. Rara vez lee por placer.
2. LECTOR MENOS EXPERIMENTADO	Está adquiriendo fluidez en la lectura y lee correctamente algunos tipos de materiales. Por lo general elige libros breves, con formas narrativas simples y con ilustraciones, y puede leerlos en silencio. A menudo relee sus libros preferidos. Lee por placer revistas y tiras cómicas. Necesita ayuda con la lectura requerida en el aula y en especial con los libros de referencia e información.
3. LECTOR MODERADAMENTE EXPERIMENTADO	Lee correctamente y se siente cómodo con los libros. Suele leer en silencio, con creciente energía. Puede leer durante largo rato y abordar textos más difíciles, incluyendo novelas infantiles. Se encuentra dispuesto a reflexionar sobre lo que ha leído y a menudo lo aplica a su propio aprendizaje. Elige libros independientemente y puede utilizar libros de información y materiales de referencia, pero todavía necesita ayuda con los textos desconocidos, en especial con la prosa no narrativa.
4. LECTOR EXPERIMENTADO	Es un lector motivado, seguro y experimentado, que puede satisfacer intereses propios a través de la lectura. Es capaz de abordar algunos textos difíciles y no tiene problema con las lecturas requeridas en el programa de estudios. Lee significativamente y capta matices de significado. Puede encontrar y utilizar una variedad de fuentes a efectos de investigar un tema en forma independiente.
5. LECTOR EXCEPCIONALMENTE EXPERIMENTADO	Es un lector entusiasta y reflexivo, que tiene gustos definidos en materia de ficción y de no ficción. Lee para satisfacer intereses propios en forma independiente. Puede abordar una amplia gama de textos, incluyendo algunos para adultos. Reconoce que los distintos tipos de textos requieren diferentes estilos de lectura. Es capaz de evaluar datos extraídos de una variedad de fuentes de información. Está desarrollando una actitud crítica como lector.”

En otras ocasiones de evaluación, cuando los niños 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 respecto de un niño, el maestro puede usar un **registro anecdótico**: anotar esa conducta del modo lo más ajustado posible a como 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...–.

<sup>9</sup> La rúbrica está tomada (p. 84) de Allen, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

## Trabajo individual domiciliario

5

Les proponemos que seleccionen una técnica de las que enseñan a su grupo de niños y que elaboren una lista de control y una rúbrica para ella.

¿Qué posibilidades de implementación sistemática en un aula tienen los registros anecdóticos?

**Cada uno de usted deberá presentar la producción escrita resultante de esta actividad en la instancia del examen final (presencial, individual, escrito)**

### c. Tareas de respuesta abierta

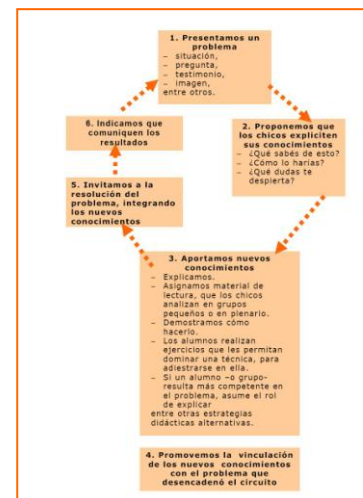
También llamadas “de composición” –porque el niño debe redactar una respuesta–, no estructuradas o “de ensayo” –en analogía con el género literario cuyo rasgo es que el texto compuesto tiene el sesgo de su autor–; estas tareas que se constituyen en instrumentos cotidianos de evaluación pueden desarrollarse de modo oral o escrito y redactarse individual y grupalmente. Cuando el maestro de nuestro testimonio inicial solicita a los niños que expresen una conclusión respecto del experimento con metales, está evaluando la tarea con una pregunta abierta; podría haber indicado a los niños que marquen con una cruz en un listado de enunciados posibles, pero prefiere que sean ellos quienes redacten la síntesis.

Usamos estos ítems en todos los momentos del circuito didáctico, con particularidades distintas para cada etapa del proceso de construcción del conocimiento.

Veamos algunas variaciones del mismo instrumento...

#### 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 el deseo de participar de los chicos; la ronda implica un orden que posibilite la intervención de todos los niños–.
3. Especificación de qué saben del problema, y qué necesitarían o les interesaría saber.



#### Estrategias para el aporte de nuevos conocimientos:

##### Organización inicial a través de:

4. núcleos conceptuales,
5. índice,
6. esquema de contenidos de ideas principales y, opcionalmente, secundarias,
7. red de conceptos,
8. cuadro sinóptico.
9. Exposición de contenidos apoyada en imágenes.

##### Para el análisis de contenidos:

10. Lectura de imágenes.

11. Lectura de textos breves para, luego, interpretarlos grupalmente en diálogo abierto –esto es, sin ninguna consigna acercada por el maestro –.
  12. Lectura de textos para, luego, interpretarlos grupalmente con consignas de análisis provistas por el maestro.
  13. Lectura de textos y resumen de ideas-clave en un gráfico, red, esquema de contenidos, cuadro sinóptico o mediante otro recurso.
  14. “Pelea” con el texto –los niños expresan en qué discrepan –.
  15. Momento de dudas.
  16. Respuesta a un cuestionario de proceso (*¿Qué fue lo que más te gustó de esta clase? ¿Qué aprendiste acerca de las plantas?*).
  17. Respuesta a un cuestionario de ideas-clave (*Entonces, ¿qué función cumplen las raíces en un vegetal?*).
  18. Redacción de un cuestionario propio.
  19. Completamiento de un esquema demasiado simplificado.
  20. Selección de un párrafo del texto leído, identificándolo como una idea principal.
  21. Diseño de un fichero temático.
  22. Redacción de oraciones con los conceptos nuevos.
  23. Redacción de las consignas de un crucigrama completo.
  24. Invención de un crucigrama.
  25. Resolución o invención de una sopa de letras, con definición de las palabras incluidas en ella.
  26. Uso de los conceptos en un intercambio oral con redacción de ideas clave.
  27. Ilustración de los contenidos.
- Para el análisis de la realidad:**
28. Búsqueda de información –con guía o sin guía –.
  29. Organización y presentación de la información en la clase siguiente.

#### **Estrategias para la vinculación de los nuevos conocimientos con el problema:**

30. Responderse, ¿qué tiene que ver esto con el problema?

#### **Estrategias para la resolución del problema integrando nuevos contenidos:**

31. Confirmación/reformulación de las primeras respuestas con las que intentaron explicar el problema inicial.
32. Resolución de otros problemas que implican el uso de los contenidos.

#### **Estrategias para la comunicación de resultados:**

33. Integración de las ideas-clave en un texto breve.
34. Síntesis "en un máximo de diez renglones" o "en tres puntos" o "expresándolo en seis ideas clave", de los contenidos de una clase.
35. Proposición de nuevos contenidos.

#### **Trabajo individual domiciliario**

**6**

¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de evaluar el aprendizaje de los niños a través de tareas abiertas? ¿En qué situaciones didácticas es importante incluirlas?

Los invitamos a enriquecer esta lista con nuevas tareas que impliquen que los chicos compongan una respuesta.

#### **d. 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 niño 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 los niños y que los estudiantes presentan a sus compañeros de grado, a su maestro –en ocasiones, a sus padres– como testimonio real de sus logros.

En ocasiones, el portafolios incluye sólo los mejores trabajos o los que cada chico desea exhibir o 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.

En la evaluación de cierre –sumativa, de desarrollo– a través de un portafolios, el docente propone al niño 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 querías mejorar? ¿Cuáles fueron tus dificultades? ¿Cuáles, tus dudas? ¿Qué diferencias encontraste entre tu texto personal y tu texto grupal? ¿Cómo trabajaste con tu grupo?;*
- que presente un producto que, a su criterio, muestre un progreso respecto de otra elaboración anterior.

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

Un tipo específico de reunión de evaluación es el **laboratorio**; éste constituye una estrategia didáctica que consiste en el desarrollo de una práctica por uno de los integrantes del grupo, práctica que luego es analizada por el resto de los pares con la coordinación del maestro. En ocasiones, no se trata de que los niños 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 ha redactado, su cuaderno, su portafolios...

La intervención de pares observadores y evaluadores que dan retroalimentación al niño que expone su trabajo requiere de pautas bien establecidas que eviten exponer a los chicos a recibir críticas a las que no están acostumbrados o a comentarios hirientes; incluso, una pauta para la evaluación puede ser que los niños sólo expresen comentarios cálidos como devolución<sup>10</sup>.

El laboratorio se vincula con otros instrumentos de evaluación centrados en reuniones:

- Cuando la práctica no se desarrolla sino que se narra, hablamos de **ateneo o juicio crítico**.
- Cuando la práctica focaliza en el desempeño de roles sociales interactuantes y en la evaluación de los estudiantes en el interjuego de esos roles, hablamos de **role playing**.

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 niños acerca de la información y aportando modos alternativos para concretarlo eficazmente.

<sup>10</sup> Hemos adaptado los conceptos de *retroalimentación cálida y fría* 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.

- Cuando la práctica es comentada y evaluada por un especialista –ya no por el grupo de pares o grupo colaborativo–, hablamos de **clínica**.

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

Son instrumentos que resultan particularmente interesantes porque abarcan procedimientos de heteroevaluación –entre niños– y de autoevaluación –respecto de los procesos y productos propios– a partir de los cuales cada estudiante 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 las personas que aprenden, sin que esto implique, por supuesto, que el maestro se desentienda de la evaluación de los miembros del grupo o que se excluya del proceso.

**Trabajo individual domiciliario**

7

¿Les parece que es posible implementar una evaluación por portafolios o por reuniones en sus clases?

¿Qué posibilidades y limitaciones encierran estas modalidades?

Todos los instrumentos que fuimos presentándoles pueden colaborar en estos procesos de auto y heteroevaluación. Existen motivos importantes para utilizarlos, el más evidente de los cuales parece ser que, de este modo, los niños 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, significa<sup>11</sup> uno de los máximos logros a los que un sistema educativo y un educador podemos aspirar. Por una parte, posibilita la capacidad 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. Si a esto se añade esa utopía no imposible 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 reflexivos.

### **e. Observación –como instrumento transversal de evaluación–**

Les hemos presentado instrumentos que pueden combinarse entre sí, que encierran posibilidades y limitaciones, que enriquecen o que opacan la tarea de evaluar.

Los une un rasgo: todos requieren de la mirada atenta y constante de un maestro interesado en, como nos dirían Stufflebeam y Shinkfield, enterarse para mejorar, saber qué pasa para cambiar. Sin este –permítanos la invención de un nombre especial– *instrumento total*, privilegiado en cada circunstancia de la vida del aula, ninguna de las formas de la evaluación tiene sentido.

---

Hemos completado los contenidos de la clase. Antes de presentarles el trabajo grupal institucional, les acercamos la bibliografía necesaria para nutrir las ideas que hemos ido presentándoles respecto de los instrumentos de evaluación de los niños de educación primaria.

Los textos son tres y pueden encontrarlos en la web:

<sup>11</sup> La idea está adaptada de Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. El capítulo está incluido en: [www.misioneseduca.gov.ar/downloads/lecturas/camilloni.pdf](http://www.misioneseduca.gov.ar/downloads/lecturas/camilloni.pdf)



- Mateo, J. (2000). Procedimientos tradicionales de evaluación de los aprendizajes. En *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Horsori. Se encuentra disponible en la biblioteca digital: <http://books.google.com.ar><sup>12</sup>



- Litwin, E. (s/f). *Portafolios: Una nueva propuesta para la evaluación*. Educared. [www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/06\\_portafolios/](http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/06_portafolios/)



## TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL

### Trabajo grupal institucional

Cada uno de ustedes, en las tareas individuales, ha analizado las posibilidades y las limitaciones de los cinco tipos de instrumentos de evaluación:

- a. Ítems de respuesta cerrada.
- b. Observación de conductas de los niños.
- c. Tareas de respuesta abierta.
- d. Portafolios, reuniones de evaluación.
- e. Observación –como instrumento transversal de evaluación – .

Ahora, trabajando en equipo, les pedimos que presenten dos instrumentos de evaluación distintos, explicando en qué clase los han utilizado, y analizando sus posibilidades y limitaciones para evaluar el aprendizaje de los niños.

1

<sup>12</sup> La URL específica del libro de Mateo tiene tantos caracteres que se dificulta la apertura del link; por esto, preferimos indicarles el sitio web de la biblioteca y que sean ustedes quienes, en la ventana de búsqueda de Books Google, escriban el nombre del autor o el título de la obra, para acceder a ella.

**Trabajo grupal institucional**

2

Puntualicen un problema referido a la evaluación que experimenten en su escuela y líneas de acción concretas que permitan superarlo.

**Trabajo grupal institucional**

3

Retomando el compromiso de los maestros de la escuela respecto de la evaluación redactado por ustedes en nuestra primera clase, especifiquen líneas de acción concreta de los docentes de la institución respecto de:

- Comunicación a los padres de los procesos y productos del aprendizaje de sus hijos.
- Confección y actualización del “Informe de progreso escolar” de los niños, registro que permite integrar muchos de los instrumentos de evaluación que hemos considerado en nuestras clases.

**Trabajo grupal institucional**

4

Finalmente, les pedimos que, en otra carilla, evalúen qué tal les ha resultado este curso – como ven... un ítem completamente abierto, cuyo tratamiento ustedes pueden encarar en la dirección que les resulte más apropiada–.

Evaluaremos los tres primeros informes considerando los mismos requisitos que les planteamos para la presentación grupal de la clase anterior:

✓	Referencias a la realidad específica de la escuela (qué problemas ocasiona la evaluación, qué revisiones exige esta situación...).
✓	Consideración del diseño curricular.
✓	Integración de contenidos de las clases del curso.
✓	Inclusión de referencias a los textos recomendados para el trabajo grupal.
✓	Presencia de aportes originales del grupo.
✓	Planteamiento de propuestas respecto de la evaluación en su escuela.

**ESTE TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL Nº 2 DEBERÁ SER ENVIADO AL TUTOR CORRESPONDIENTE EN LA FECHA INDICADA EN EL CRONOGRAMA GENERAL: 22-08-11**  
**Les solicitamos tener en cuenta los requerimientos estipulados en el instructivo para los Trabajos Prácticos Institucionales.**

Si bien el curso no cierra, porque se despliega en el estudio de cada grupo de capacitación, en las tareas de síntesis con los tutores, en el impacto de los análisis y de las propuestas en las escuelas, corresponde que nos despedamos de ustedes.

Estamos contentos con el material de trabajo: hemos optado por prescindir de algunos autores y de algunos temas, y así fue posible potenciar otros; muchas actividades quedaron en los archivos y, como el espacio web no tiene límites, seguramente iremos actualizando los materiales de lectura...

Más allá de inclusiones, omisiones, reemplazos, en *La evaluación de los aprendizajes en la Educación Primaria* un componente se impone con contundencia: la experiencia llevada a cabo por los niños y los maestros que permitieron que hiciéramos públicos sus testimonios, y que generosamente compartieron con nosotros sus actitudes, sus acciones, sus compromisos, sus resultados.

A las personas que protagonizaron cada una de las experiencias presentadas aquí, les acercamos el más profundo reconocimiento... sin su generosa cercanía ni una línea de este material de capacitación hubiera sido posible.

“Por algunos caminos, a veces humildes e ignorados,  
en el país y en el mundo,  
los maestros y los profesores inquietos y disconformes  
han hallado formas de exponer sus experiencias,  
disidencias y proposiciones,  
a manera de honestas respuestas a las exigencias auténticas  
de sus compromisos diarios en las aulas.  
Oro puro, las más de las veces perdidos entre tanta hojarasca seca, intrascendente.  
Oro puro, conviene repetirlo.

Siempre ha habido docentes que lucharon  
contra los generadores de la rutina y del tedio,  
los males endémicos que, agazapadamente,  
van invadiendo el trabajo escolar,  
carcomiendo en las raíces la emotividad inicial  
y las primeras iniciativas renovadoras, liberadoras y creativas.”<sup>13</sup>

Gracias por permitirnos llegar a ustedes.

Equipo del Área de Gestión Curricular,  
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

---

<sup>13</sup> Luis Iglesias es un educador argentino que llegó a ser asesor de la UNESCO y vivió en México, en donde muchas escuelas llevan su nombre y todos los maestros recibieron su libro *La escuela rural unitaria*, a través de una entrega masiva realizada por las autoridades educativas; obtuvo su doctorado *Honoris Causa* en la Universidad de Lomas de Zamora, muy cercana a la escuela N° 11 de Tristán Suárez, en la provincia de Buenos Aires, donde desarrolló sus tareas como maestro. Y, aun con tanto reconocimiento y tanta distinción, se definió siempre “Luis Iglesias, maestro”. Murió hace muy poco, el pasado 8 de agosto.

**El Instituto Nacional de Formación Docente, del Ministerio de Educación de la Nación, en 2009 realizó un documental donde Luis Iglesias acerca su esperanzador testimonio. Este video está disponible en [http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid\\_seccion=9&wid\\_item=47](http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=47) y, aunque su contenido no remite exactamente a evaluación, nuestro tema, los invitamos a verlo.**