



CAPACITACIÓN EN SERVICIO

La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria 2011

CLASE 1

Acuerdos institucionales respecto de la evaluación

Introducción

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

Los aspectos que es posible evaluar en un aula de una escuela secundaria son muchos: el aprendizaje de los estudiantes, las estrategias del profesor, las cualidades docentes -las de cada uno de nosotros- 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 planteado en el programa, el ajuste entre el proyecto del profesor y el de la institución... entre tantos otros. Y si abrimos esta evaluación para abarcar a la escuela y al sistema educativo, los componentes a considerar se multiplican.

Tantos son los aspectos que pueden ser evaluados en una clase de escuela secundaria que, en este curso, efectuamos un *zoom* sobre uno de ellos, centrándonos en:

cómo es posible evaluar
el aprendizaje de los estudiantes.

Como sostenemos que lo que aprende un estudiante está definitivamente condicionado por cómo su profesor le ha enseñado y que la evaluación siempre remite a la enseñanza, hablamos de *zoom* (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 optamos por no referirnos a *recorte*, que supondría que podemos considerar 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 de Educación Secundaria. Como tan

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.

Los libros que vamos indicando en estas notas al pie pueden servirles como bibliografía ampliatoria del curso; cada uno de ellos es de lectura muy recomendable.

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 el curso *La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*, porque vamos a dedicarnos a indagar cómo podemos saber si ese estudiante venció un obstáculo, construyó una idea, aprendió a implementar una técnica, qué tal resultó ese producto que realizó –si se trata de un contenido en el que el producto final es importante–. 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.

Para comprender mejor de qué vamos a ocuparnos en el curso, los invitamos a analizar dos testimonios de colegas docentes que nos hablan de cuestiones cotidianas para todos nosotros: cómo están organizados los espacios curriculares que coordinan y cómo está diseñada una de sus clases.

La evaluación en el contexto de la enseñanza

1

Consideremos qué nos cuenta Adriana:

“En *Informática*, los chicos desarrollan tres proyectos grupales a lo largo del año, uno por unidad, uno por trimestre:

- Un texto breve.
- Un texto expositivo informativo.
- Un multimedia.

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 2010: *Superación de toda forma de violencia en la escuela y fuera de ella*. Al tratarse de un proyecto, 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; por esto, la forma habitual de organización de nuestras clases es la de aula-taller: 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...

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.

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

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...

Estos proyectos corresponden, básicamente, a los contenidos del diseño curricular. Así que, aunque los contenidos son predominantemente de carácter procedimental, 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 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, en ateneo. 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 y de cada familia que desea o puede concurrir.

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 menos competentes, o desarrollar la misma actividad con otro contenido o 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 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.

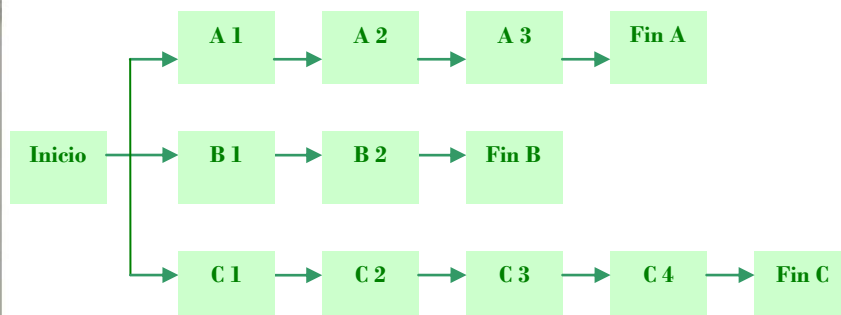
Después de navegar un ratito por ellos, les pregunté algo así como: “¿Se van dando cuenta qué es un multimedia?”. Registré sus respuestas e intentamos una primera caracterización.

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:

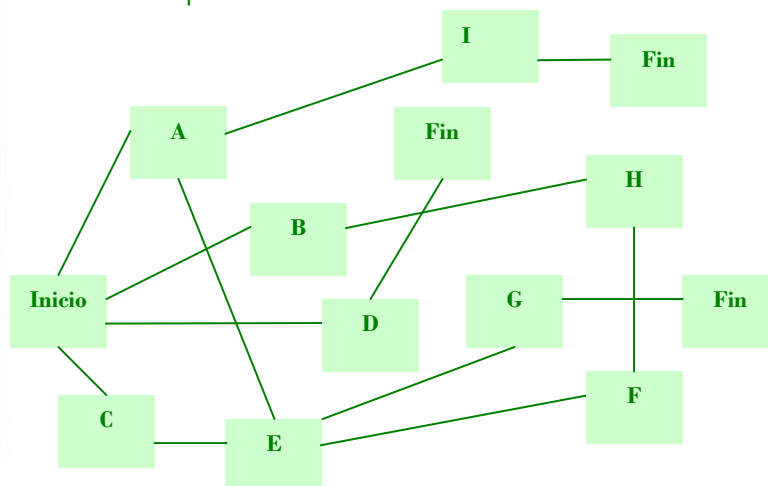


También volvimos a operar con *¿Cómo funcionan las cosas?* Los muchachos pudieron activar todos los comandos que quisieran; para que no se fueran del proyecto, les di cinco minutos para que exploraran (Por

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...



Les anticipé que *El Louvre* tiene una tercera forma de recorrerse y les pedí que cuando se dieran cuenta de 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, haremos los bocetos directamente en un archivo). Les dije que sí, por supuesto.



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 harían y cómo estas pantallas habrían 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 estudiantes están comenzando a idear. ¿O sí...?

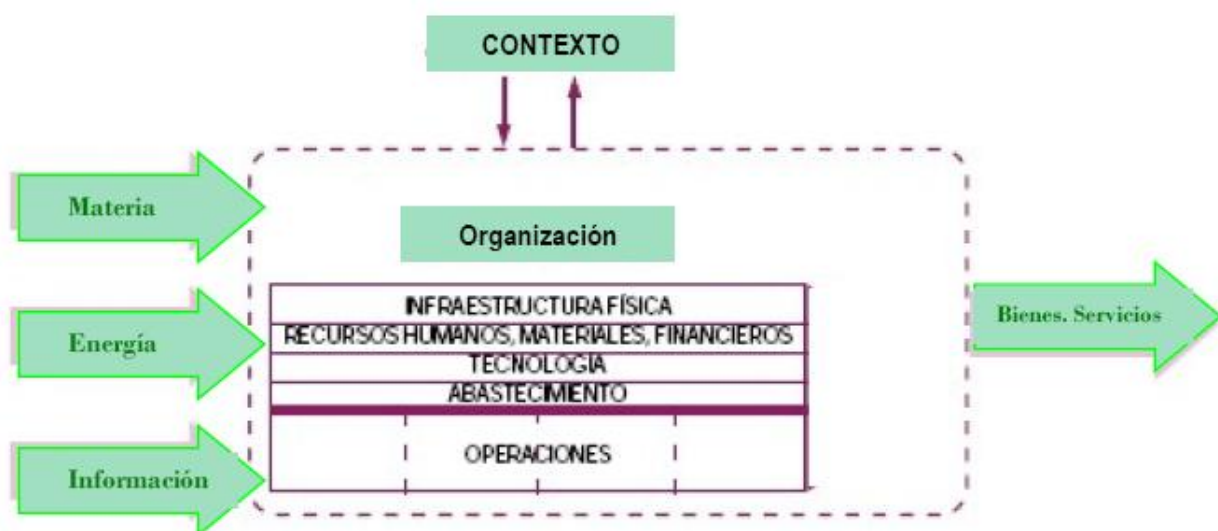
Consideremos, ahora, la clase que Fátima comparte con nosotros:

2 "Teoría de las organizaciones" es un espacio específico del Ciclo Orientado. Lo organicé en cuatro unidades didácticas; en la primera, analizamos una organización como sistema precisando sus componentes; en la segunda, estudiamos el funcionamiento de esa organización (¿estoy siendo clara?; la primera consideración es estática y la segunda, dinámica). Después, desarrollamos dos unidades en paralelo: "Calidad total en las organizaciones" y "Diseñamos una organización", donde ellos crean una organización y prevén un funcionamiento de calidad para ella.

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.

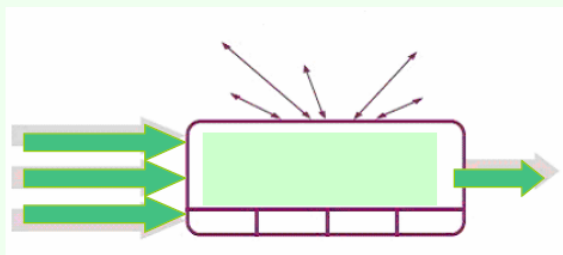
Sí hay más complicaciones con los subsistemas de la organización, así que por lo general, pensar qué incluir en “infraestructura” o en “recursos humanos” nos lleva más tiempo. Así, vamos completando una particularización del modelo general para que muestre los componentes de una heladería. Luego, hacemos 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 2: 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.
- 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 los 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.”

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/capitacion/materiales/educ_tec.html

Dejamos aquí los ejemplos de realidad. Ahora... una primera tarea para ustedes.

Trabajo individual domiciliario

Ninguna de las dos colegas hace mención, explícitamente, de tareas de evaluación; en sus descripciones no hay referencia a pruebas, a exámenes, a tomar lección... Sin embargo, sus testimonios codifican⁵ casi todos los procesos de evaluación en los que vamos a detenernos a lo largo de nuestro curso.

Entonces, como primera tarea de esta capacitación:

- los invitamos a identificar qué acciones de evaluación están involucradas en estas clases que llegan a nosotros a través de la palabra de las profesoras que las planificaron y las llevaron adelante.

Tal vez les convenga realizar, inicialmente, una lista con todas las instancias de evaluación implicadas, a modo del inventario desordenado que surge de un torbellino de ideas; y, luego de contar con este listado, sistematizar las tareas de evaluación en un esquema que las organice, usando algún criterio que les resulte clarificador.

(Recuerden que estas tareas personales constituyen propuestas para que cada uno de ustedes vaya realizando a medida que lee la clase; no es necesario que entreguen sus notas al tutor, pero sí es recomendable que estas ideas sean discutidas en las reuniones de equipo de los educadores de la misma escuela que se encuentran realizando esta capacitación).

1

Seis ideas clave respecto de la evaluación

Cada uno de ustedes ha avanzado en la identificación de los procesos de evaluación involucrados en los dos testimonios. Ahora, les acercamos nuestro análisis, organizado alrededor de seis ideas clave. ¿Comenzamos?

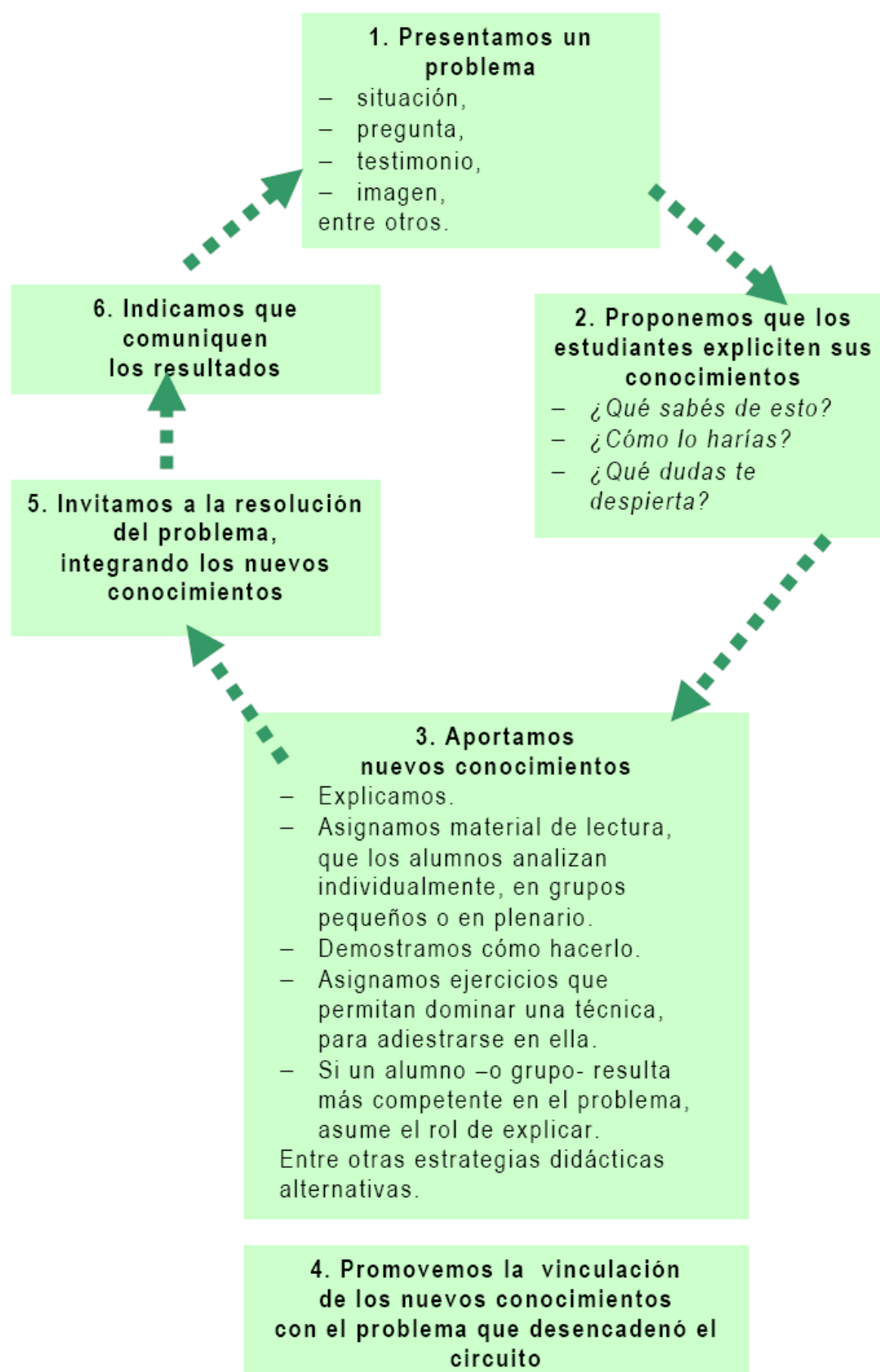
La tarea de evaluación que realiza la colega que se dispone a enseñar a modelizar una organización y, para esto, pide a los jóvenes que recuerden información trabajada durante las clases anteriores, resulta muy distinta de la evaluación de cierre de la clase, cuando pide a un estudiante que recuerde 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.

¿Cuáles son esos momentos en que está organizada la clase?

En la próxima página hemos incluido un gráfico que muestra los que es posible reconocer en un proceso didáctico constructivo⁶ centrado en problemas:

⁵ Con este término, retomamos –y, con esto, acercamos nuestro recuerdo y nuestro homenaje– 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.

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. ¿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.

1. **Presentamos un problema.** El proceso didáctico se activa cuando el profesor acerca a sus estudiantes 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. **Proponemos 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 nuestros ejemplos, 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 *Teoría de las organizaciones* hace lo propio cuando, frente al esquema del modelo, abre la explicitación de conocimientos con un: “¿Qué ven acá?”.

3. **Aportamos 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 (en un momento más nos referiremos a este momento de la evaluación), 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. **Promovemos 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– estos 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, realizamos una evaluación distinta: vamos ajustando nuestra ayuda a los logros o a las dificultades que van experimentando los jóvenes en esta construcción de su aprendizaje.

5. **Invitamos 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 provistos de nuevos elementos teóricos o técnicos. Aquí evaluamos

concreciones, resultados. La profesora de Informática evalúa 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 Administración asigna una tarea de transferencia del modelo a una organización conocida por los muchachos.

6. **Indicamos 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–, evaluamos 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. Pensemos en que 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 nos resulta útil para reconocer tres tipos de evaluación, según el momento del proceso de enseñanza en el que estamos ubicados:

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

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

¿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 ¹
	↓	↓	↓
		En la normativa de la provincia ² : 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.

⁷ Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of 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, de detenernos a problematizar el modo en que evaluamos a los estudiantes.

Así, las colegas de nuestros testimonios están embarcadas en un diagnóstico preliminar para contar con información referida a qué conocen los estudiantes acerca de un problema o qué recuerdan de la clase anterior. También están evaluando formativamente –en una evaluación de desarrollo–, como 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” (en unas páginas más vamos a analizar testimonios de libros de didáctica que, alguna vez, sostuvieron esta concepción); sin embargo, siempre estamos evaluando: la evaluación sumativa integra información de la evaluación formativa y ésta de la diagnóstica, constituyéndose en momentos anidados –el siguiente integra al anterior–.

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 que queremos compartir con ustedes, invitándolos a que contrasten sus trabajos prácticos personales con nuestros aportes, 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 solemos 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 que queremos 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.

Los educadores recogemos, ininterrumpidamente, la información que nos proveen los estudiantes⁸. 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 cura. Este monitoreo

⁸ También nos la aportan otros componentes de la situación didáctica, por supuesto: los materiales de enseñanza, el diseño curricular, la infraestructura del aula; pero recordemos que en nuestro curso estamos haciendo *zoom* en la evaluación de los aprendizajes de los jóvenes.

es el que nos lleva a reparar en el gesto de duda de un chico, a destacar que el esquema de ese multimedia jerárquico está muy bien planteado –mejor que como nosotros lo hubiéramos hecho–, por lo que ese producto de un grupo de estudiantes debe ser conocido por el resto del curso; es lo que nos permite reconocer que otro recurso didáctico hubiera resultado más oportuno que el que usamos... Evaluamos todo el tiempo, incluso cuando ya no estamos 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 implementamos tareas de enseñar vamos realizando ajustes, basándonos 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.*

Siempre estamos recogiendo datos y tomando decisiones; es decir, evaluamos permanentemente, registrando el proceso global desarrollado por el grupo: sus construcciones, sus dificultades, las detenciones y los silencios de algunos integrantes... y ajustando nuestra tarea de enseñanza a este registro. Lo dice 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 tareas que se desarrollan en el aula.

Esta evaluación formativa puede ser asumida por el profesor pero también por los jóvenes. Podemos imaginar que en las clases relatadas, un estudiante va a intentar ayudar a algún compañero planteándole que tiene una opinión diferente; es posible que la controversia de posiciones entre uno y otro⁹ genere un proceso de coevaluación en el que quien evalúa no es el profesor sino un par, proceso que ayuda a cada muchacho 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...

¿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...

⁹ 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. Pueden ampliar esta idea acudiendo a Perret-Clermont, A. N. (1990). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.

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 nuestra provincia denominamos “de integración”, hacemos un cierre momentáneo de lo enseñado; a veces, en esta conclusión proponemos 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 recopiladores¹⁰ se producen cada vez que completamos un ciclo de enseñanza, y permiten valorar logros.

La evaluación de integración de escala más amplia se produce cuando compendiamos todas las evaluaciones parciales y decidimos la promoción de un estudiante a fin del año escolar. Esta fase de cierre también puede incluir instrumentos de auto y coevaluación, así como la integración de acreditaciones externas a la escuela (Pensemos, por ejemplo, en cada Operativo Nacional de Evaluación¹¹ que se lleva a cabo en nuestro país).

Ya hemos 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 vamos a implementar la misma forma de evaluación que cuando evaluemos 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. Focalizaremos esos instrumentos de evaluación en la segunda clase del curso, pero ya podemos plantearles su diversidad:

Tipos de contenidos a evaluar		Conceptos –discursivos–		Procedimientos		Procedimientos sociales	
¿Con qué instrumentos?		Estructurados o cerrados		De composición o abiertos		– Observación de conductas ○ Procesos ○ Productos – Observación y registro de datos en: ○ Lista de control ■ con escala ■ sin escala ○ Rúbricas ○ Registro anecdótico – Portafolios – Reuniones de evaluación ○ Ateneo ○ Laboratorio	
		– Completamiento – Opción múltiple – Doble alternativa – Correspondencia – Ordenamiento		Orales	Escritos		
		– Problema a resolver – Pregunta – Cuestionario – Listado de ítems					
		Con clave	Sin clave	Individuales	Grupales		

¹⁰ 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.

¹¹ La información referida a los operativos se encuentra disponible en: <http://diniece.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.

Pensemos, inicialmente, que estamos enseñando un contenido discursivo –declarativo, que apela a palabras, conceptual–¹², como es la noción de *organización*: podemos evaluar si los estudiantes han comprendido ese contenido usando un cuestionario oral o a través de una tarea escrita con un formato cerrado del tipo que solemos llamar “objetivo”. En cambio, si los estudiantes han aprendido un procedimiento técnico como “Usar un mechero Bunsen” o “Encontrar datos en una tabla de logaritmos”, tenemos que observar qué tal lo hacen; no parece 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 hemos dejado para el final:

6. Evaluar tiene que servirnos 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.”¹³

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”¹⁴ (p. 4).

Trabajo individual Domiciliario 2

Integrando sus notas del primer trabajo personal y las reflexiones que les generaron estas seis ideas, los invitamos a definir qué es, entonces, la evaluación de los aprendizajes.

Por nuestra parte, de todas las definiciones que conocemos, optamos por la de Stufflebeam y Shinkfield, que conceptualiza a la evaluación como el:

proceso de diseñar, recoger y analizar sistemáticamente cualquier información, para tomar una decisión acerca de lo que se hace.¹⁵

¿Por qué la preferimos? Esta definición nos está hablando de un proceso de recolección de información –respuestas de los estudiantes, preguntas que ellos nos formulan, gestos, resultados de sus tareas, comentarios a sus compañeros, expresión de conclusiones, actividades de sus carpetas...–, para que, una vez que contamos con esta información, nos sea posible juzgar alternativas que nos 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 tenemos que tener dos calificaciones; en esta definición se plantea que la información tiene que servirnos para tomar decisiones respecto del quehacer de nuestras clases.

¹² Tal vez les resulte más familiar la denominación de contenidos “conceptuales, procedimentales y actitudinales”, que refieren a los mismos aprendizajes que aquí estamos denominando “discursivos, procedimientos y procedimientos sociales”, respectivamente

¹³ 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.

¹⁴ Díaz Barriga, Á. (2009). *Evaluación educativa y evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

¹⁵ Adaptada de Stufflebeam, D. J. y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (3º ed.). Barcelona, España: Paidós.

En nuestros testimonios iniciales, una de las profesoras nos da 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 chicos, 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 extenderse a otros nuevos. La evaluación “de desarrollo” sirve, así, para mejorar la clase.

Además, Stufflebeam y Shinkfield sugieren considerar “cualquier información”, dándonos a entender que contar sólo con un dato –la respuesta a una pregunta, por ejemplo– 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 (en un momento más vamos a considerar a autores que circunscriben la evaluación al resultado de pruebas; en cambio, la concepción que estamos privilegiando 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 registramos datos (un estudiante obtiene 6 en una tarea y anotamos esa nota en su libreta) y no los usamos 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 nos guía el magnífico propósito profesional de enseñar cada vez mejor pero no tenemos en cuenta qué información nos provee el proceso de aprendizaje de los chicos, nuestras mejores intenciones pueden perderse sin rumbo.

Son dos pasos –recoger y analizar, y tomar una decisión para mejorar– 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...”¹⁶ (p.129).

Trabajo individual domiciliario

3

Seguramente, la caracterización que cada uno de ustedes realizó de modo individual –primero como torbellino y después de un modo sistemático– tiene coincidencias y divergencias con esta definición de Stufflebeam y Shinkfield.

Los invitamos a puntualizar unas y otras, como modo de enriquecer nuestra mirada.

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

¹⁶ 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*. Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.

No siempre fue ésta la concepción

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.

Vamos a presentarles algunas de estas posiciones. Todas ellas resultan bienintencionadas y, sin duda, esclarecedoras de algún componente del proceso sistemático de evaluar; algunas corresponden a las que Saavedra¹⁷ 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 jóvenes, una tarea mecánica de control tan fácil de resolver que no justificaría ningún análisis especial.

Trabajo individual domiciliario

4

Les proponemos leer las caracterizaciones de evaluación que siguen y reconocer en ellas qué aspectos están enfocados y cuáles se encuentran soslayados, respecto de la definición de evaluación elaborada por cada uno de ustedes y completada por la de Stufflebeam y Shinkfield.

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

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

- “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.”¹⁸ (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

¹⁷ Saavedra, M. S. (2001). *Evaluación del aprendizaje*. México DF: Pax. La versión digital del libro está disponible en la biblioteca en línea: <http://books.google.com.ar>. La URL específica de este libro 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.

¹⁸ Cols, S. A. de; Martí, M. (1974). *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. Buenos Aires: Troquel.

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.”¹⁹ (p. 27).

- “La evaluación es la interpretación de una medida (o medidas) en relación con una norma preestablecida.”²⁰ (p. 7).
- “Es el proceso de juzgar el valor o la cantidad de algo por medio de una cuidadosa medida.”²¹ (p. 15).

Advertirán 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. 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.

En cambio...

Trabajo individual domiciliario

5

Así como hay modos parciales y fragmentarios de entender la evaluación, a continuación vamos a acercarnos testimonios que bregan por que ésta se constituya en un dispositivo para mejorar la enseñanza y, por lo tanto, para que los estudiantes –todos los estudiantes– aprendan más y mejor.

Entendemos que pueden resultar planteos valiosos para que integren a las definiciones de evaluación que han construido.

- “... 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.).”²² (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 alumnos, 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.

¹⁹ Mager, R. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.

²⁰ Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.

²¹ Lemus, L. A. (1971). *Pedagogía: Temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz.

²² Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

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 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.”²³ (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, exigir cuotas por 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.²⁴
- “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.”²⁵ (p. 31).

Con estas palabras tomadas de Paulo Freire, completamos nuestra primera clase.

Ahora... resultaría oportuno que cada uno de ustedes recogiera las notas de sus cinco trabajos domiciliarios personales, las intercambiara con sus compañeros de escuela que también están participando de este curso y se prepara para la producción colectiva. Porque el cursado de *La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria* incluye una presentación a realizar conjuntamente por los profesores de la institución que están inscriptos. Y hemos llegado a este trabajo grupal.

TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL

Para realizarlo, es necesario que lean dos materiales conceptuales:

- Elola, N. y Toranzos, L. (2009). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. En *Hacia una cultura de la evaluación*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad

²³ Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

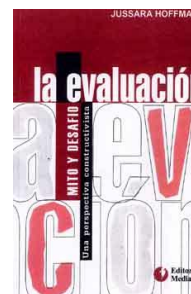
²⁴ Adaptado de Díaz Barriga, A. (1990). *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique. El párrafo que incluimos es una síntesis de las ideas presentadas por el autor en el segundo capítulo de la obra: Una polémica en relación al examen (pp. 31-49).

²⁵ Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Este documento se encuentra en:
http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10

- Hoffmann, J. (1999). Evaluación y construcción del conocimiento. En *Evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre, Brasil: Editorial Mediación. Este texto está disponible en:
www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/HOFFMAN-L...pdf



Y que tengan a mano los siguientes documentos:

- El *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Encuadre General 2011-2015* (Tomo 1), especialmente el título: “Sentidos de la evaluación”.



- El *Régimen de asistencia, evaluación, calificación, exámenes, acreditación y promoción para instituciones educativas secundarias*.



Ahora, las tareas a entregar a su tutor:

Trabajo grupal institucional

1

Integrando esta bibliografía a su experiencia profesional y a los contenidos que hemos abarcado en esta clase, ¿qué implica la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, para este equipo de profesores?

En un párrafo, les solicitamos que planteen una definición que incluya los aspectos que ustedes consideren sustanciales en este proceso didáctico.

Trabajo grupal institucional

Vamos a acercarnos testimonios de profesores que educan en una misma escuela secundaria y que sostienen posiciones distintas respecto de la evaluación.

Proponemos al grupo considerar si alguna de las posiciones le parece mejor que las otras y explicar las razones de esta valoración; o, si les resulta preferible destacar que cada una de estas convicciones encierra algo positivo, señalarlo.

2 En cualquiera de las opciones, el informe va a estar plasmado en una carilla.

La situación es ésta²⁶:

En la escuela, tres profesores enseñan Historia y cada profesor utiliza una política de calificaciones diferente.

Una división está a cargo de Alberto, que considera que estimular las experiencias de aprendizaje es la esencia de una buena educación. En su clase se basa en el estudio de los acontecimientos actuales tomados de los periódicos y de la televisión, y alienta a sus alumnos para que emprendan proyectos de estudio independientes. A Alberto no le preocupa tanto pedir datos exactos como la significación personal que la historia puede tener para sus estudiantes. En esta dirección, sostiene, está la promesa de una buena ciudadanía. Este profesor califica a sus alumnos sobre la base de ensayos que escriben sobre temas que ellos seleccionan y de informes sobre respuestas personales tanto a problemas presentados en clase como a sucesos de actualidad aportados por los estudiantes. Califica porque tiene la obligación de hacerlo, pero no cree que la calificación sea importante para la educación. En un año típico, el cuarenta por ciento de sus alumnos consigue promover con 10 y otro treinta por ciento recibe un 9. El resto obtiene 7 y 8 con un ocasional 6 en casos graves. Alberto dice que todo estudiante que llegue a su clase va a aprobar. Sostiene que ya es bastante difícil ser adolescente y que él no tiene intención de agravar las cosas. Considera que sus estudiantes realmente aprenden y elevan su sentido de autoestima gracias a su forma de enseñar y de calificar.

El conocimiento histórico amplía y profundiza la mente, podría ser el lema de Guillermo, a cargo de otra división, pues cree que la Historia es una disciplina importantísima para ayudar a los alumnos a comprender el mundo que han heredado. Utiliza libros de texto que contienen las fuentes primarias y presenta explicaciones muy detalladas; además, exige que sus alumnos conozcan datos de la historia reciente y se muestra impaciente con los alumnos desinformados. Su propósito es que los alumnos empleen datos tomados de los acontecimientos y documentos históricos para respaldar sus tesis. En opinión de Guillermo, el buen ciudadano se forma sobre una base sólida de conocimiento y capacidad para pensar de manera crítica. Dice a sus alumnos que los calificará por la capacidad que tengan para presentar argumentos sólidos y por su interpretación de sucesos históricos; para esta evaluación pide ensayos rigurosos y exigentes que obligan a sus alumnos a reflexionar sobre la Historia. En un curso reciente, las calificaciones se distribuyeron del siguiente modo: tres 10, tres 9, cinco 8, trece 7, nueve 6 y cinco desaprobados. Guillermo sostiene que sus exámenes son medidas justas de la capacidad de pensar de sus alumnos.

Nancy, la profesora de la tercera división, enseña Historia desde hace doce años y cada año pone en práctica nuevas ideas y técnicas que estudia en libros, revistas y cursos. Este año elaboró una unidad didáctica –su programa tiene catorce unidades– con veinticinco objetivos a lograr por los alumnos y diseñó un instrumento de evaluación para esa unidad que le proporciona una estimación precisa de los conocimientos que cada estudiante tiene acerca del período 1880-1930 de historia nacional. Nancy ha comprobado que el hecho de especificar sus objetivos no sólo la ayuda a ella sino que, además, ayuda a sus alumnos a ver con claridad qué tienen que estudiar y qué tienen que aprender en sus clases. Cada año siente que su enseñanza mejora; en su grupo más reciente hubo cinco estudiantes con 10, seis con 9, diez con 8, diez con 7, siete con 6 y ocho desaprobados, lo cual implica una distribución de notas que considera bastante normal, lo que aprendió en un curso sobre estadística y evaluación. Ella utiliza pruebas de elaboración propia y pruebas objetivas diseñadas por especialistas en currículum a fin de contar con una base imparcial para sus juicios. Y considera que una distribución de notas con pocos 10 y pocos aplazos, ajustada a la curva de Gauss, refleja acertadamente el rendimiento de cada estudiante en comparación con los demás de su clase.

²⁶ Adaptado de Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Los testimonios que incluimos son una síntesis de los desarrollados por los autores en el séptimo capítulo de la obra: Casos y discusiones, a lo largo del título “Políticas de calificaciones” (pp. 158-161).

Trabajo grupal institucional

Basándose en el Proyecto Institucional y en el Proyecto Curricular que han diseñado a partir de él, expresen un acuerdo de los profesores de la escuela respecto de la evaluación, a modo de principios a mantener por todos los integrantes de la comunidad escolar.

De entre todos los trabajos grupales, éste es “el corazón” del curso, ya que todos los contenidos analizados y sintetizados hasta aquí tendrían que servir para esta puntualización de ítems que encierran el acuerdo del equipo de profesores de la escuela respecto de la evaluación de los estudiantes.

3

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 que van a guiar a todos los docentes de la escuela, independientemente del espacio curricular a su cargo, con prescindencia de las particularidades de los contenidos que estén enseñando y del momento de la clase del que se trate)– puede resultarles 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.ssai-net.net/docs/Backgrnd_Spanish.doc

Trabajo grupal institucional

Les proponemos que redacten un texto de una carilla analizando una –sólo una– de las ideas acerca de la evaluación planteadas en el *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Encuadre General 2011-2015* (Tomo 1) (centralmente, en las páginas 20- 21 y también a lo largo del documento) o en el *Régimen de evaluación*.

Se trata de seleccionar uno de los conceptos o estrategias incluidos allí y de profundizar en él, evitando plantear un comentario general, sino presentando un análisis focalizado en esa idea específica.

Por ejemplo, luego de la lectura de los documentos, ustedes pueden centrar sus comentarios en este párrafo del Diseño Curricular:

- “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.”²⁷

e indagar en este planteo del documento oficial, integrando sus conocimientos teóricos y los datos de la realidad de su escuela para analizar las ideas de: *seguimiento, progresión, comprobación, sanción...* Les sugerimos que sea sólo una idea porque, seguramente, desde ella pueden desplegarse innumerables análisis.

4

Estas cuatro tareas que componen el trabajo grupal institucional, van a ser evaluadas por los tutores del curso, considerando que ustedes efectúen:

✓	Referencias a la realidad específica de la escuela (qué problemas ocasiona la evaluación, qué revisiones exige esta situación...).
✓	Consideración del Diseño Curricular.

²⁷ La nota al pie del documento de consulta dice: “Las sugerencias que se presentan a continuación han sido tomadas de Ferreyra, H.; Peretti, G.; Vidales, S. y Alegre, Y. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. En Ferreyra, H. (edit.) (2010). *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate (en prensa)*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

✓	Integración de contenidos de esta clase 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.

Los mismos criterios van a utilizarse para evaluar sus informes personales en la instancia de examen final presencial, individual, escrito.

ESTE TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL N° 1 DEBERÁ SER ENVIADO AL TUTOR CORRESPONDIENTE EN LA FECHA INDICADA EN EL CRONOGRAMA GENERAL: 26-07-11.
Les solicitamos tener en cuenta los requerimientos estipulados en el Instructivo para los Trabajos Prácticos Institucionales.