



CAPACITACIÓN EN SERVICIO

La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria 2011

CLASE 2 *Instrumentos de evaluación*

Introducción

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

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

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

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

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

Tipos de contenidos a evaluar	Conceptos –discursivos–		Procedimientos	Procedimientos sociales
¿Con qué instrumentos?	Estructurados o cerrados	De composición o abiertos		<ul style="list-style-type: none"> – Observación de conductas <ul style="list-style-type: none"> ○ Procesos ○ Productos – Observación y registro de datos en: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lista de control <ul style="list-style-type: none"> ▪ con escala ▪ sin escala ○ Rúbricas ○ Registro anecdótico – Portafolios – Reuniones de evaluación <ul style="list-style-type: none"> ○ Ateneo ○ Laboratorio
	<ul style="list-style-type: none"> – Completamiento – Opción múltiple – Doble alternativa – Correspondencia – Ordenamiento 	Orales	Escritos	
	Con clave	Sin clave	Individuales	

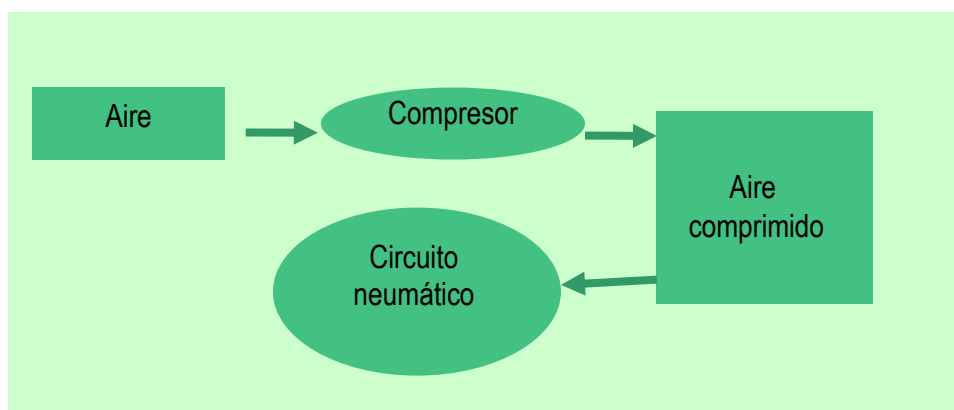
Una primera gran división

Comencemos con dos testimonios de realidad que nos ayudan a integrar algunos de los instrumentos de evaluación.

Consideremos la clase de Leonardo:

1

“El espacio curricular que coordino es *Neumática*, que está organizado a partir de cuatro conceptos estructurantes:



Mis objetivos para el año escolar son que cada estudiante, partiendo de sus ideas previas, pueda:

- Comprender el funcionamiento de los distintos componentes neumáticos utilizados en las técnicas de automatización industrial y su aplicación práctica.
- Identificar y seleccionar los elementos que forman parte de un sistema neumático.

- Interpretar un circuito neumático en un plano normalizado.
- Diseñar y conectar los circuitos neumáticos en los tableros didácticos, acorde a las normas que regulan esta tecnología.

Como es un espacio curricular tecnológico, mi forma de trabajo es a partir del formato de proyectos. Una de las primeras consignas del año, por ejemplo, es ésta:

En este video vemos una máquina que cierra potes colocándoles una tapa. A través de un cilindro de simple efecto sujeta una pieza al accionarse un pulsador. Mientras el operario mantiene activado el pulsador, el cilindro continúa sujetando la pieza y, al soltar el pulsador, se abre la unidad de sujeción y la pieza pasa a la siguiente operación.

En base a este dispositivo:

- Identifiquen y seleccionen los componentes neumáticos adecuados para lograr que esta operación sea realizada.
- Diseñen el plano neumático correspondiente basado en la norma DIN/ ISO 1219.
- Conecten correctamente el circuito en el tablero didáctico.

¿Los momentos en que trabajan este proyecto? Primeramente, yo presento la consigna que encierra el problema. En esta consigna hay un dispositivo neumático que los estudiantes no conocen, que es el cilindro de simple efecto, por lo que tienen que buscar información acerca de él, de pulsadores, de *grip*. A medida que van contando con información, buscan distintas soluciones que requieren evaluación y ajustes. Por supuesto, justifican la alternativa elegida. Como es una de las primeras consignas, comienzan ensayando con los materiales concretos y sólo luego diseñan el circuito normalizado en un plano (después va a ser al revés; pero, por ahora, los entusiasma más el hacer que el codificar).

El producto de esta consigna es, entonces, que construyan el sistema neumático con sus conexiones y el proceso que verifiquen su funcionamiento, que detecten fallas si las hubiera y que efectúen una reconexión si ésta fuese necesaria. Yo, por supuesto, acompaño en todo momento, acercando explicaciones teóricas y técnicas, y proveyendo materiales de lectura.”

Y María Fernanda nos acerca su clase.

2

“La tercera unidad de mi programa de *Geografía* es ‘Ambientes: características y problemáticas’. Mañana, en uno de mis cursos, va a ser la sexta clase de esa unidad y está referida a *Agroecosistemas*, que es un tipo de ambiente antropizado en el que la mayoría de los componentes (suelo –temperatura, materia orgánica, erosión, minerales–, agua –infiltración, escurrimiento–, plantas –diversidad, potencial reproductivo–, animales...) está manejada –bien o mal– por el hombre: el productor agropecuario, en este caso. Esta clase va a ayudar a los chicos a caracterizar un agroecosistema en sus componentes, y a determinar los problemas ambientales que puede generar la agricultura.



Como durante la clase pasada estuvimos considerando las características que tiene un ambiente antropizado, para comenzar ésta voy a plantear un repaso de los rasgos de estos ambientes que los chicos detectaron a partir de esta foto. Es una fotografía aérea que muestra un territorio originalmente boscoso que está totalmente antropizado, debido a la transformación desde un ecosistema de bosque de ribera a agroecosistemas y a áreas urbanas.

Para la integración de nuevos contenidos, les voy a dar lo que podría ser una prueba objetiva de “Verdadero/Falso”, pero que tiene las variables “Alta/Baja” y que ya está resuelta correctamente¹; la tarea de los chicos va a ser explicar por qué les parece que en cada ítem dice “Alta” o “Baja”. En cada línea vamos a ir recordando qué significan los términos (“materia orgánica”, “lavado o lixiviado”, etc.).

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

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

Trabajo individual domiciliario
1

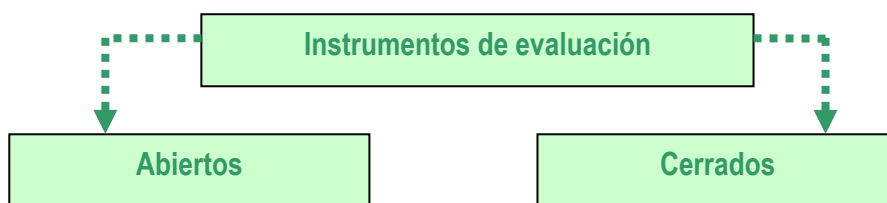
Los invitamos a que precisen en qué momentos de estas clases los profesores están evaluando y de qué tipos de evaluación se trata, en cada caso.

Por un lado, el profesor de *Neumática* está realizando una evaluación constante del proceso que llevan adelante los estudiantes: *Yo, por supuesto, acompaño en todo momento*, nos dice. Y, además de esta evaluación formativa, cuando sea el momento de evaluar productos de modo sumativo, va a tener que considerar desempeños tecnológicos: si los chicos logran diseñar y poner en marcha un dispositivo neumático que sujete y deje de sostener una pieza; y también va a evaluar desempeños técnicos –ajustados a normas, algorítmicos, que se logran luego de bastante ejercitación y repetición– porque los muchachos deben representar el circuito con la nomenclatura adecuada. Mientras durante la evaluación de desarrollo no pone notas, es seguro que sí lo hará cuando los estudiantes presenten la versión final de sus circuitos y de sus planos. Como se trata de evaluar productos, le va a resultar de mucha utilidad puntualizar los requisitos que estos productos han de tener.

La colega de *Geografía*, por otra parte, realiza una evaluación diagnóstica referida a contenidos de la clase anterior, para la que usa un instrumento cerrado de doble alternativa (Baja/Alta) que los estudiantes no deben completar porque ya está resuelto: se trata de un ítem estructurado con claves, a partir del cual la tarea de los estudiantes es explicar las razones de una respuesta u otra. A diferencia del profesor de *Neumática*, evalúa conocimientos declarativos, conceptuales –qué es un ambiente antropizados, por qué en un agroecosistema la materia orgánica del suelo es baja...– y lo hace a través de instrumentos orales.

¹ Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). *Conceptos básicos sobre medio ambiente y desarrollo sustentable*. Colección *Educación para el ambiente*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica. La versión digital de la publicación se encuentra en: www.inet.edu.ar/programas/capacitacion/materiales/ciencias.html

Entre los instrumentos de evaluación que ellos usan –observación de desempeños, corrección de respuestas verbales– es posible establecer una gran clasificación, útil para todos nosotros:



Los instrumentos abiertos requieren que los estudiantes compongan una respuesta –por esto también son llamados “instrumentos de composición”–, tarea bastante más exigente que la de los instrumentos de evaluación de respuesta cerrada, cuyo planteo consiste en completar una frase con una palabra que falta, marcar con una cruz la alternativa correcta o llenar un 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 referirnos a “prueba”, porque ésta remite a cortes, a momentos especiales en esa continuidad que es la evaluación del estudiante de Educación Secundaria 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 o exámenes).

Para evaluar la oportunidad de un instrumento de evaluación respecto de una tarea determinada, puede ayudarnos este esquema², basado en la taxonomía de aprendizajes de Stephen Kemmis, que presenta especificaciones respecto de cinco rangos de instrumentos de evaluación.



² Esta caracterización de tareas de evaluación como "exigentes" y "poco exigentes", así como la organización en cinco taxones se basan en un planteo del investigador australiano Stephen Kemmis (1977. *Case Study Research: the Imagination of the Case in the Invention of the Study*. Trabajo multicopiado. Universidad de East Anglia). Este artículo no está referido originalmente a la evaluación, pero 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 muchos componentes pero entramados en una lógica que ustedes van a comprender muy rápidamente–, les proponemos analizarlo y vincularlo con los testimonios que tomamos como punto de partida en la primera clase del curso y en ésta. Puede resultarles útil sacar flechas del esquema y conectar los conceptos incluidos en él con otros que ustedes conocen.

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 o taxones). En la base, se ubican los menos exigentes desde el punto de vista cognitivo, aquellos que sólo evalúan si los estudiantes recuerdan información o si repiten una técnica tal como su profesor les enseñó a realizarla; unos y otros instrumentos están destinados a valorar la repetición, la reproducción de información o de destrezas por parte de los chicos, lo que muchas veces es necesario en aula pero no tiene por qué ser lo único que los profesores consideremos cuando evaluamos. 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 estudiantes situaciones de **recuerdo de información**. Propuestas de este tipo equivalen a testear una repetición de datos transcritos de un texto o recordados a partir de la explicación del profesor. No deseamos este tipo de evaluaciones, pero no deberíamos acudir a él de modo exclusivo.
2. En el nivel siguiente, es posible reconocer instrumentos de evaluación centrados en que el estudiante pueda resolver ejercicios o manifestar un desempeño técnico a través de la **aplicación de algoritmos**. Estos instrumentos que, junto con los primeros, evalúan la retención pero no necesariamente la comprensión –de conocimientos declarativos el nivel anterior, de procedimientos éste– no se ocupan de evaluar que los chicos entiendan razones, encuentren sentido. Tal vez, los muchachos de la clase de *Neumática* diseñen de modo excelente ese plano –lo cual es importante– pero no sepan usarlo para armar el dispositivo del cilindro de simple efecto o que, cuando lo armen, el circuito no opere como se requiere. Ésta es la limitación severa de instrumentos que evalúan lo que un estudiante es capaz de hacer repitiendo un modelo y, por esto, el profesor que nos provee testimonio no se limita a que los chicos diseñen el plano neumático, sino que plantea otras exigencias a la ejecución que se ubican en rangos más altos de este esquema.
3. En una propuesta de evaluación más exigente, y ya apelando a la comprensión de los estudiantes –y no a la reproducción–, es posible considerar procesos de **reconstrucción**: qué tal han logrado comprender un contenido a partir de problematizaciones, observaciones, análisis, comparaciones, cuestionamientos. Se denominan de este modo porque evalúan la capacidad de los integrantes de la clase de destotalizar, "desarmar" un objeto de estudio, para comprender cómo está integrado y cómo se interconectan sus partes para poder, luego, recomponerlo de una manera más comprensiva. En la propuesta de *Neumática*, los chicos no sólo buscan información sobre el cilindro sino que lo ponen en funcionamiento; en la clase referida a ambientes, los estudiantes comparan un ecosistema natural y un agroecosistema, no se limitan a repetir un concepto.
4. Aún es posible usar instrumentos de evaluación más exigentes. En la taxonomía de Kemmis existe un nivel siguiente, el de los instrumentos **reconstructivos globales**, que pone a los muchachos en la situación didáctica de situar un conocimiento en un marco más amplio de ideas: sociales, económicas, ideológicas... El cilindro no sólo se estudia en sí mismo –reconstrucción– sino formando parte de una máquina que cierra potes, que está integrada a la industria alimentaria en un país donde este rubro manifiesta un crecimiento sostenido por lo que requiere operarios y profesionales calificados; así, es

posible considerar a ese cilindro en contextos globales, en este caso, fabriles y productivos. Y en la clase de *Geografía*, los agroecosistemas no sólo se analizan en sí mismos sino en función de “determinar los problemas ambientales que puede generar la agricultura”, como plantea María Fernanda; entonces, la perspectiva de enseñanza y, correlativamente, la de evaluación de los aprendizajes, va más allá de los procesos u objetos estudiados para incluir componentes ecológicos, económicos, y hasta políticos y éticos.

5. Los instrumentos de evaluación más exigentes activan la capacidad de los estudiantes de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir sentidos originales que la superen. Mientras las evaluaciones reconstructivas y reconstructivas globales implican, fundamentalmente, procesos de análisis, las constructivas proponen actividades originales de síntesis. Cuando evaluamos procesos constructivos, consideramos la producción de textos, las representaciones –láminas, maquetas...–, los nuevos objetos... que integran originalmente, con márgenes de autonomía y de creatividad, los contenidos que hemos enseñado al grupo. En el testimonio de la clase de *Informática*, los desarrollos multimedia que efectúan los estudiantes son producciones irrepetibles, personales, creativas, por lo que encuadran en este rango de los aprendizajes constructivos que es necesario evaluar de modo diferente de si fueran aprendizajes técnicos.

Trabajo individual domiciliario

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 al estudiante de Educación Secundaria, ¿para qué nos sirve?

3

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, conectados con los niveles de exigencia:

- a. Ítems de respuesta cerrada.
- b. Observación de conductas de los estudiantes.
- 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 ejemplo³:

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.

³ Presentamos sólo un ítem de cada tipo pero las tareas suelen integrar un número importante de éstos.

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

“¿Qué es el ADN?

- ___ Una sustancia presente en las membranas celulares que impide que se salga el contenido de la célula.
- ___ Una molécula que contiene las instrucciones para la fabricación de nuestros cuerpos.
- ___ Una proteína presente en la sangre que ayuda a transportar oxígeno a los tejidos.
- ___ Una hormona de la sangre que ayuda a regular el contenido de glucosa en las células del cuerpo.”⁴

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

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

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

Rodea con un círculo «Sí» o «No» para cada una de las afirmaciones.

¿Le ocurrirá esto al/los objeto(s)?	¿Sí o No?
Todos estarán a la misma temperatura.	Sí / No
Al cabo de un rato el agua empezará a hervir.	Sí / No
Al cabo de un rato los clavos metálicos se pondrán al rojo.” ⁵	Sí / No

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

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

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

O, más sencillamente, unir con flechas.

⁴ Este ítem está incluido en la versión 2006 del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos –PISA, por sus siglas en inglés– (p. 206) que “tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (...) Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003), las ciencias (en 2006), la lectura (en 2010); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).” www.pisa.oecd.org

⁵ También está incluido en PISA (p. 267).

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

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

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

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

Trabajo individual domiciliario

4

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

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

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.”⁶ (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.”⁷ (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 construidos de los simplemente almacenados. El almacenamiento de la información refiere a la memoria pero no necesariamente a la comprensión. Memorizar datos, hechos o conceptos no es desdeñable ni carece de importancia; por el contrario, para pensar se utilizan hechos y conceptos que se recuperan a partir de la información almacenada. Estos datos almacenados son necesarios para desarrollar actividades comprensivas, para comparar

⁶ Grambs, J., Carr, J. y Fitch, R. (1976). *Moderna metodología educativa*. Buenos Aires: Pleamar.

⁷ Follari, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires: Aique.

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.”⁸ (p. 166).

b. Observación de conductas de los estudiantes

Es improbable que nuestro colega de *Neumática* evalúe a los estudiantes usando una evaluación “de marcar cruces”, porque a él le interesa que los jóvenes hagan: un ensayo con el cilindro, un plano ajustado a normas, un circuito neumático... tres realizaciones que no se encuadran sólo ni predominantemente en el saber conceptual. En su clase no parece suficiente contar con un conocimiento declarativo, sino que es necesario aprender una conducta, que ha de ser evaluada de modo “conductista”.

Ninguno de nosotros desea ser un educador conductista (tecnicista, *skinneriano*⁹, adiestrador). Sería absolutamente incorrecto que lo fuéramos todo el tiempo porque un profesor conductista es aquél que indica a los estudiantes el modo de hacer una tarea (estímulo) y, frente a una resolución de los chicos (respuesta) exactamente igual a la modelizada por él, da un refuerzo: *Muy bien... Lo estás haciendo perfecto...* Para este tipo de profesor, la enseñanza consiste en que sus estudiantes 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 joven a usar el lenguaje técnico apropiado en sus circuitos neumáticos o a que ejercite una conducta correcta para manipular una sustancia en la clase de *Química*, a pronunciar correctamente en *Inglés* o a realizar un movimiento en *Educación Física* de manera tal que su cuerpo no se dañe, vamos a tener que ser conductistas en ese momento, estratégicamente conductistas. Y, correlativamente, para evaluar esos aprendizajes técnicos que exigen un desempeño algorítmico, FRASC¹⁰ –fluido, rápido, automático, con control simultáneo de múltiples variables, con conocimientos en línea porque, en el momento de la tarea, no es posible acudir a un manual para buscarlos–, la observación del profesor controlando esa conducta específica resulta un instrumento adecuado¹¹.

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

Consideremos un ejemplo de lista de control¹² utilizada en un espacio curricular de *Tornería*, apropiada para evaluar un aprendizaje técnico:

⁸ Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

⁹ 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”.

¹⁰ Gellatly, A. (1997). ¿Qué es la habilidad? En *La inteligencia hábil*. Buenos Aires: Aique. El concepto FRASC está desarrollado en pp. 26-45.

¹¹ 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.

¹² Tal vez les resulte conocida. Esta lista de control está incluida en el plan de “Trabajos prácticos del Taller de máquinas-herramientas”, correspondiente al tercer año del ciclo básico de las ENET –Escuelas Nacionales de Educación Técnica– (Consejo Nacional de Educación Técnica. 1965. Decreto 1574. Buenos Aires).

"ELEMENTOS DE CALIFICACIÓN"		NOTAS		ELEMENTOS DE CALIFICACIÓN		NOTAS			
		OBT	MAX			OBT	MAX		
1. Montar.			2	(Transporte de puntos desde la columna izquierda)			75		
2. Frentear: – Terminación.			3	11. Moletear: – Terminación.			8		
3. Cilindrar: – Diámetro 23 +0,0 –0,1 – Largo + 0,5			5	12. Taladrar: – Ciego para roscar.			4		
			6	– Profundidad.					
4. Ranurar: – Terminación y cota + 0,3			8	13. Pulir: – Terminación.			3		
5. Taladrar: – Ciego para roscar. – Profundidad.			4	14. Roscar y armar: – Roscar. – Armar.			6		
6. Frentear: – Terminación y cota + 0,2			6	– Terminación final.			2		
7. Taladrar: – Centro.			5				2		
8. Ranurar: – Terminación y cota 25 + 0,2 – Terminación y cota 15 + 0,2			7						
			7						
9. Tornear curvo: – Terminación.			10						
10. Tornear cónico: – Terminación largo 40.			7						
Total parcial			75	Calificación final			100		
ELEMENTOS DE CONCEPTO	Interés	Rp	A	R	B	M	D	S	Observaciones
	Asimilación								
	Colaboración								
	Organización								
	Conducta								
	Concepto final								
Apellido:			Inicio:			ENET N°:			
Nombres:			Term.;			FIRMA MEP:			
Trabajo práctico 2: Pie de mástil (cuerpo)			CONET			Ficha de calificación		Tonería	3° año del Ciclo Básico"

A primera vista, puede parecer demasiado prescriptiva y, efectivamente, lo es; y que requiere actualización terminológica e integración de la tecnología actual, objeción que también resulta razonable. Sin embargo, constituye un buen ejemplo de cómo pautar los componentes de una tarea técnica –la realización del pie de un mástil–, desagregando operaciones y adjudicando una valoración numérica a cada una de ellas. Seguramente hoy, más de cuatro décadas después del momento en que esta forma de evaluar era promovida, instaríamos a los estudiantes a diseñar un mástil particular –ya no a copiar un plano exhibido en el

atril del maestro de enseñanza práctica– y a innovar en sus mecanismos, por el corrimiento desde lo técnico hacia lo tecnológico; pero, en el momento de ranurar o de roscar, cuando enseñamos y evaluamos aprendizajes técnicos, podemos recuperar una lista de ítems como ésta de los años '60.

Una variante de la lista de control es la **rúbrica**, también llamada matriz de valoración, en la que no sólo se puntualizan los rasgos que ha de cumplir el desempeño del estudiante, sino que se establecen niveles de este desempeño con adjudicación de un puntaje para cada nivel ¹³.

Rúbrica para evaluar la producción escrita de un informe				
Elemento	Excelente (10)	Bueno (9-8)	Satisfactorio (7-6)	Deficiente (5 o menos)
Introducción	La introducción incluye el propósito, la exposición general del tema, objetivos claros y subdivisiones principales.	La introducción incluye el propósito, exposición general del tema y subdivisiones principales. Los objetivos están un poco confusos.	La introducción incluye el propósito. No se presenta la exposición general del tema o las subdivisiones principales. El propósito, el tema y los objetivos requieren clarificación o no se presentan de forma clara.	La introducción está incompleta, es inefectiva, confusa o está ausente. No incluye exposición general del tema, sus subdivisiones principales o éstos no son relevantes. El propósito, el tema y los objetivos no están claros.
Fuentes de información	Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada tiene relación con el tema, es relevante y actualizada. Las fuentes son confiables (aceptadas dentro de la especialidad) y contribuyen al desarrollo del tema.	Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada es actualizada, pero incluye algunos datos que no son relevantes o no tienen relación con el tema. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema.	Las fuentes de información son limitadas o poco variadas. La información recopilada tiene relación con el tema, pero algunos datos no están al día o no son relevantes. Algunas fuentes no son confiables.	Las fuentes de información son muy pocas o ninguna. Si utiliza fuentes, éstas no son confiables ni contribuyen al tema. La información tiene poca o ninguna relación con el tema principal.
Organización (párrafos y transiciones)	Las ideas se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las	Las ideas se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia y presenta fluidez en	Las ideas se presentan en orden lógico según estableció el profesor. Tiene coherencia pero la transición de las	Las ideas no se presentan en orden lógico. No tiene coherencia; las transiciones entre párrafos son pobres o inexistentes, y el

¹³ El ejemplo está adaptado del sitio web *Avalúo de aprendizaje* del Decanato de Asuntos Académicos de la Universidad de Puerto Rico. <http://cetemhost.uprag.edu/prof/avaluo/Rubricas.htm>; pero, como remite a la evaluación de los informes escritos de alumnos ingresantes, la rúbrica también podría ser utilizada en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

Rúbrica para evaluar la producción escrita de un informe

Elemento	Excelente (10)	Bueno (9-8)	Satisfactorio (7-6)	Deficiente (5 o menos)
	ideas. El orden de los párrafos refuerza el contenido. Cada párrafo presenta una idea distinta. El espacio en blanco o la gráfica contribuyen a la organización.	la transición de las ideas. El orden de los párrafos refuerza el contenido. Cada párrafo presenta una idea distinta. El espacio en blanco o la gráfica contribuyen a la organización.	ideas entre los párrafos no se presenta con fluidez. El orden y las ideas de los párrafos refuerzan limitadamente el contenido. Necesita añadir más espacios en blanco para contribuir a la organización.	orden de los párrafos no refuerza el contenido. Los espacios en blanco no son suficientes para contribuir a la organización.
Cohesión	La estructura o el orden de las palabras (sintaxis) en las oraciones es lógico. Utiliza correctamente los signos de puntuación y los pronombres. Selecciona cuidadosamente las palabras.	La estructura o el orden de las palabras (sintaxis) en las oraciones es lógico. Tiene muy pocos errores de puntuación o en la utilización de pronombres. Selecciona cuidadosamente las palabras.	Tiene errores en la estructura de las oraciones, en la puntuación y en la utilización de los pronombres. Las palabras seleccionadas son poco apropiadas.	Son frecuentes los fragmentos y oraciones incompletas. Tiene demasiados errores de puntuación y en la utilización de los pronombres. Las palabras seleccionadas son inapropiadas.
Corrección (gramática)	No tiene errores ortográficos, de acentuación o de conjugación de verbos.	Tiene muy pocos errores ortográficos, de acentuación o conjugación de verbos.	Tiene errores ortográficos, de acentuación o conjugación de verbos. Los errores distraen al lector. Muestra falta de cuidado.	Tiene muchos errores que distraen considerablemente o totalmente al lector.
Contenido	Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas.	Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas.	Una buena cantidad de las ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.	Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas se repiten.
Conclusión	Termina la presentación con un	Termina la presentación con	Termina la presentación con	El resumen es limitado o no lo

Rúbrica para evaluar la producción escrita de un informe				
Elemento	Excelente (10)	Bueno (9-8)	Satisfactorio (7-6)	Deficiente (5 o menos)
	resumen muy claro donde incluye el propósito y los objetivos del tema. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene fluidez.	un resumen bastante claro. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene bastante fluidez.	un resumen satisfactorio. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene alguna fluidez.	incluyó. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión es muy pobre o no existe.
Creatividad	Es original. El método es único o muy poco utilizado y contribuye a la clarificación o desarrollo del tema. Llama la atención del lector.	El método es poco utilizado o común y contribuye a la clarificación o desarrollo del tema. Llama la atención del lector.	El método es poco común para el tema. Contribuye limitadamente al desarrollo del tema.	El método no es apropiado para el tema. No llama la atención del lector.
Presentación	Cumple con los siguientes requisitos: portada, tamaño de los márgenes, tamaño de caracteres, separación entre párrafos. La portada incluye título congruente con el contenido, información del espacio curricular e información del estudiante.	Cumple con los siguientes requisitos: portada, tamaño de los márgenes, tamaño de caracteres, separación entre párrafos. La portada no incluye uno o más de los siguientes requisitos: título congruente con el contenido, información del espacio curricular e información del estudiante.	No cumple con todos los requisitos siguientes: portada, tamaño de los márgenes, tamaño de caracteres, separación entre párrafos. La portada no sigue las guías establecidas por el profesor.	No es consistente o no siguió las especificaciones del profesor en la presentación del trabajo.”

Tanto listas de control como rúbricas pueden utilizarse para la evaluación de una técnica así como para observar desempeños más complejos, como ilustra este ejemplo. Por otra parte, ¿han advertido que la lista de control corresponde a un desempeño técnico y esta rúbrica a un aprendizaje que combina componentes declarativos y procedimentales (saber qué y cómo es un informe para saber producir –componer un informe)? Pero perfectamente podría usarse una rúbrica para un desempeño FRASC.

En otras ocasiones de evaluación, cuando los estudiantes manifiestan conductas que es necesario capturar en su expresión original, porque tratar de que encuadren en una lista o en una rúbrica les haría perder lo más importante que tienen como proveedoras de información, el profesor puede usar un **registro anecdótico**: anotar esa conducta del modo lo más ajustado posible a 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...–.

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

Trabajo individual domiciliario

Les proponemos que seleccionen un procedimiento técnico de los que enseñan a sus grupos de estudiantes –usar un instrumento, representar datos en un gráfico, reconocer símbolos cartográficos...– y que elaboren una lista de control o una rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes.

Por otra parte, los invitamos a que reflexionen acerca de qué posibilidades de implementación sistemática en un aula tienen los registros anecdóticos.

5

Cada uno de ustedes 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 estudiante debe redactar una respuesta–, no estructuradas o “de ensayo” –en analogía con el género literario cuyo rasgo es que el texto compuesto tiene el sesgo de su autor–, estas tareas que se constituyen en instrumentos cotidianos de evaluación pueden desarrollarse de modo oral o escrito, y redactarse individual y grupalmente. Cuando, en la clase de *Geografía*, nuestra colega indica a los chicos que marquen ideas clave de un texto y expliciten las razones que los llevaron a elegir esa idea como importante, está evaluando la tarea con una pregunta abierta; podría haber indicado a los estudiantes que marcaran con una cruz en un listado de enunciados posibles, pero prefiere que sean ellos quienes redacten esos porqués.

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

Veamos algunas variaciones de este 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 la iniciativa de los estudiantes en plantear una idea; la ronda implica un orden que posibilita la intervención de todos los jóvenes–.
3. Especificación de qué saben del problema, y qué necesitarían o les interesaría saber.



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 profesor–.
12. Lectura de textos para, luego, interpretarlos grupalmente con consignas de análisis provistas por el profesor.
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 estudiantes expresan sus discrepancias con un material leído–.
15. Momento de dudas.
16. Respuesta a un cuestionario de proceso (*¿Qué fue lo que te resultó más interesante de esta clase?*).
17. Respuesta a un cuestionario de ideas-clave (*Entonces, ¿qué es el ADN?*).
18. Redacción de un cuestionario propio.
19. Completamiento de un esquema de ideas 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. Uso de los conceptos en un intercambio oral con redacción de ideas clave.

Para el análisis de la realidad:

24. Búsqueda de información –con guía o sin guía–.
25. Organización y presentación de la información en la clase siguiente.
26. Evaluación de la información acercada por sus compañeros de curso.

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

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

Estrategias para la resolución del problema integrando nuevos contenidos:

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

Estrategias para la comunicación de resultados:

30. Integración de las ideas-clave en un texto breve.
31. Síntesis “en un máximo de diez renglones” o “en tres puntos” o “expresándolo en seis ideas clave”, de los contenidos de una clase.
32. Proposición de nuevos contenidos.

Trabajo individual domiciliario

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

6

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

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

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 estudiante que está formándose, por ser un testimonio del trabajo real y continuado en el tiempo–, es el **portafolios**. En términos de Stephen Kemmis, resulta particularmente propicio para evaluar tareas de síntesis, constructivas.

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

El portafolios puede incluir sólo los mejores trabajos o los que cada chico desea exhibir porque considera que mejor representan su esfuerzo; otras veces, la carpeta reúne absolutamente todas sus elaboraciones, incluso los borradores, los esquemas o los informes que no pudieron o desearon terminar. Pensemos que, en las clases de *Neumática* o de *Informática* que analizamos, los jóvenes pueden presentar su mejor producto o sus intentos fallidos, explicando en qué fallaron o por qué resultaron ideas impracticables.

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

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

Como 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 profesor. En ocasiones, no se trata de que los estudiantes hagan algo (por ejemplo, resolver un problema de matemática en el pizarrón, sometiendo su desempeño a la consideración de todo el grupo) sino que muestren algo que hicieron para que sea comentado: un dibujo, un esquema que sintetiza contenidos trabajados en clase, un texto que han redactado, su carpeta, su portafolios...

La intervención de pares observadores y evaluadores que dan retroalimentación al joven que expone su trabajo requiere de pautas bien establecidas que eviten exponer a los chicos a recibir críticas hirientes; incluso, una pauta para la evaluación puede ser que los jóvenes sólo expresen comentarios cálidos como devolución¹⁴.

¹⁴ 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 alumnos acerca de la información y aportando modos alternativos para concretarlo eficazmente. Hemos adaptado estos conceptos de Allen, D.

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**.
- Cuando la práctica es comentada y evaluada por el profesor –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 estudiante que ejecuta o relata, y el resto de sus compañeros, alrededor de él, comentan su desempeño o analizan el producto que se está mostrando.

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

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 coevaluación. Existen motivos importantes para utilizarlos, el más evidente de los cuales parece ser que, de este modo, los estudiantes aprenden a no depender del docente para saber si lo que hicieron está bien: la autoevaluación individual por parte de la persona que está formándose, significa¹⁵ uno de los máximos logros a los que un sistema educativo y un educador podemos aspirar. Por una parte, posibilita la capacidad del joven para manejar fuentes de información de una manera independiente y personal; por otra, fomenta una valiosa actitud de autocrítica, de distancia crítica respecto de sí mismo, de reflexividad. Si a esto añadimos el logro de que cada integrante del grupo sea capaz de informar con honestidad los resultados de su autoevaluación, tenemos un cuadro completo de la importancia de estos instrumentos.

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, según las circunstancias en que sean usados.

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

enterarse para cambiar,
saber qué pasa para enseñar mejor,

(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.

¹⁵ La idea está adaptada de Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

evaluar de modo coherente en toda la escuela para que esta tarea deje de ser un momento incómodo.

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

Con esta última idea, estamos completando los contenidos de la clase.

Antes de presentarles el trabajo grupal institucional, les acercamos la bibliografía necesaria para nutrir las estrategias que hemos ido presentándoles respecto de los instrumentos de evaluación de los jóvenes de Educación Secundaria.

Los textos son tres y pueden encontrarlos en la web:

- 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.misioneseuca.gov.ar/downloads/lecturas/camilloni.pdf



- Mateo Andrés, J. y Martínez Olmo, F. (2008). Los nuevos modelos de evaluación de los aprendizajes, Procedimientos alternativos de evaluación de los aprendizajes. El *dossier* de aprendizaje¹⁶, técnica de evaluación alternativa. En *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona, España: Octaedro. El texto se encuentra disponible en: www.octaedro.com/ice/pdf/DIG103.pdf



- Sans Martín, A. (2008). Desarrollo de los contenidos. En *La evaluación de los aprendizajes: Construcción de instrumentos*. Barcelona, España: Octaedro. La versión digital está accesible en: www.octaedro.com/ice/pdf/DIG102.pdf



¹⁶ Los autores denominan de este modo al 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 estudiantes.
- 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, que expliquen en qué clases los han utilizado, y que analicen sus posibilidades y limitaciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

1

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

Retomando el acuerdo de los profesores de la escuela respecto de la evaluación redactado por ustedes en nuestra primera clase, especifiquen líneas de acción concretas de los docentes de la institución respecto de uno –sólo uno– de estos aspectos:

- Rasgos de la evaluación durante la “Ambientación” escolar.
- Estrategias para dar a conocer el régimen de evaluación a los estudiantes, al comienzo del ciclo lectivo.
- Comunicación a los padres de los procesos y productos del aprendizaje de sus hijos.
- Organización de la modalidad evaluativa “Coloquio”.

3

Trabajo grupal institucional 4

Finalmente, les pedimos que, en una 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 pasada:

✓	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 N° 2 DEBERÁ SER ENVIADO AL TUTOR
CORRESPONDIENTE EN LA FECHA INDICADA EN EL CRONOGRAMA GENERAL: 24-08-11
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 a 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 Secundaria* un componente se impone con contundencia: la experiencia llevada a cabo por los profesores que permitieron que hiciéramos públicos sus testimonios, y que generosamente compartieron con nosotros sus actitudes, sus acciones, sus compromisos, sus resultados respecto de la evaluación de los jóvenes.

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.

Gracias por permitirnos llegar a ustedes.

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