

La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria.

Documento de apoyo curricular



Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa

La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria

Documento de apoyo curricular

Presentación

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

Este documento de apoyo curricular *La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria*² se propone que sus destinatarios, logren:

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

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

A partir de estos testimonios de realidad y con el propósito de que cada maestro y directivo pueda volver a pensar qué es la evaluación, este documento de apoyo avanza hacia una caracterización de rasgos clave respecto de las estrategias didácticas involucradas y hacia la consideración de cómo estas maneras de evaluar deben ser acordadas por el equipo docente y directivo de la escuela, para garantizar prácticas más coherentes, más compactas, y más justas e inclusivas para todos.

De este modo, el documento intenta acompañar a docentes y directivos a rever aquellas concepciones y dispositivos de evaluación que no conciden con el modelo didáctico centrado en la problematización y en la comprensión, promovido desde el área de Educación de la provincia.

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.

² Este documento de apoyo se genera a partir de los materiales de capacitación del curso *online* de igual temática, destinado a maestros, directivos y orientadores de escuelas primarias. Entre aquellos materiales y este documento ha intermediado la generosa participación de las tutoras del curso, profesoras Ivana Balaszczuk, Cecilia Exeni, Élide Fernandez, Raquel Susana Sandrone, María del Carmen Siro y María Marta Skiba que, con sus sugerencias, han posibilitado la versión enriquecida que aquí se presenta.

Y, desde la proposición de asumir acuerdos institucionales en cada escuela, se continúa hacia los instrumentos de evaluación de los aprendizajes; primero, confeccionando un inventario de todas las formas que un maestro tiene a mano para considerar si los niños de su clase están aprendiendo y, luego, evaluando su pertinencia en situaciones de enseñanza concretas.

La evaluación de los aprendizajes en educación primaria abarca dos grandes núcleos de problemas:

1. Acuerdos institucionales respecto de la evaluación:

- La evaluación como proceso integral.
- Seis ideas clave respecto de la evaluación.
- La evaluación en el diseño curricular
- Ideas fragmentarias respecto de la evaluación que es necesario superar.
- Principios acordados en cada escuela, como parte del proyecto curricular de la institución.

2. Instrumentos de evaluación:

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

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

Tantos son los aspectos que componen una clase que, en este documento de apoyo curricular, se efectúa un *zoom* sobre uno de ellos, centrando su desarrollo en:

cómo es posible evaluar el aprendizaje de niños de escuela primaria.

Como sostenemos que lo que aprende un escolar está definitivamente condicionado por cómo su maestro le ha enseñando 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 no de *recorte*, que supondría que podemos considerar qué y cómo aprende un niño 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 niños. Como tan magníficamente –y con tan pocas palabras– lo ha dicho Jean-Pierre Astolfi³, 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.

³ 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).

Y es en este contexto de la buena enseñanza en el que se ubica *La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria*, porque vamos a dedicarnos a indagar cómo es posible saber si ese niño venció un obstáculo, construyó una idea, aprendió a implementar una técnica, qué tal resultó ese producto que realizó. Ahora... la cuestión de si su maestro 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–.

1. Acuerdos institucionales respecto de la evaluación

La evaluación como proceso integral

Invitamos al lector a ingresar a un ámbito cotidiano. Desde la ventana del aula vemos a maestros y niños que trabajan...

1. Lucía y su grupo están comenzando una unidad didáctica que abarca contenidos referidos a los alimentos y a la alimentación.

Luego de encuadrar brevemente los problemas que han de trabajar durante el mes, la maestra plantea a los niños:

– *Vamos a ver qué tanto sabemos de alimentos...*

y acerca un material de trabajo para ser completado con cruces:

¿Comerías....? ¿Beberías...? ⁴	
	Sí No
1. "Leche fresca "cortada".	
2. Jugo de frutas (en realidad, sólo mezcla de azúcar y colorantes).	
3. Pan con moho (hongos).	
4. Caldo de carne en cubos.	
5. Papas frescas con pigmentación verdosa.	
6. Salchichas tipo viena.	
7. Frutas con niveles tóxicos de plaguicidas.	
8. Jugo de naranja casero, recién exprimido.	
9. Jugo de pomelo industrializado, con conservantes permitidos.	
10. Carne vacuna de color pardo oscuro.	

Luego de un tiempo para pensar las respuestas, éstas son analizadas por todos los integrantes de la clase y van a ser retomadas a lo largo del mes.

2. Los chicos de primer grado están analizando procedimientos rápidos para sumar. En medio de la tarea escuchamos a Alejandro, su maestro:

– *Uy... Me parece que estás en un lío, Sofía; tenés cara de que algo te preocupa. Vení que te ayudo...*

3. Al cierre de la clase, Daniela promueve una síntesis:

⁴ Esta tarea está adaptada de Davel, L. (2006). *Química de los alimentos*. Buenos Aires: Prociencia (p 124).

- Chicos... Durante esta hora de trabajo hemos analizado obras de gobierno de Juan Bautista Bustos. En los cinco minutos que quedan, cada uno... ¿recuerda un hecho importante de este período, explicándonos por qué lo es?

4. Susi abre su clase con:

- Ayer estuvimos analizando cómo está organizada la información de la hoja de instrucciones que entregan los fabricantes de un autito de juguete. ¿Nos acordamos? ¿Sí...? Con esa tarea aprendimos cuáles son los tres rasgos de un texto instructivo. ¿Me ayudan a repasar y a escribir en el pizarrón cuáles son? Bien, José... nombrá una...

5. Mientras los chicos realizan su tarea de Matemática, Eugenia corrige la actividad que los chicos desarrollaron en el otro cuaderno.

En esta actividad, centrada en un material de lectura ya trabajado, los niños han detectado palabras que resultan extrañas a las otras de la columna:

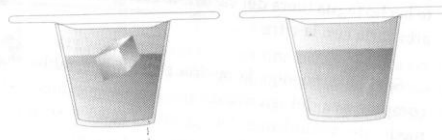
En la cocina hay:	El árbol es:	¿Qué hace Iván?	Personas y países
SARTÉN	ALTO	PEQUEÑO	FABIANA
PLATOS	HOJA	JUEGA	ITALIA
ACEITE	GRANDE	ESCRIBE	VASO
LAVA	DURO	PIENSA	PÉREZ

6. Manuel, de 11 años, responde: *Pesa igual.* Ramón, de la misma edad, le contesta: *No (...) qué decís... pesa menos porque el hielo desaparece.*

Sus afirmaciones corresponden al problema⁵ que su maestra les ha planteado:

En un vaso que contiene agua se coloca un cubito de hielo de 10 g. Se lo tapa y, luego, se lo pesa, registrándose 110 g.

Una vez que se haya derretido el hielo, el peso será:



- 90 g
- 110 g
- 100 g
- 120 g

⁵ El material didáctico usado para presentar el problema corresponde a: Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2003). *Actividades de Matemática*. Buenos Aires (p.106).

7. *A ver... A ver, Ricardo. Este número que acabás de escribir apenas se entiende. No me doy cuenta si es un 6 o es un 8. Mirá cómo lo hago yo... Fijate bien... Empezamos de arriba y bajamos para hacerle la pancita al 6. Lo hago otra vez y vos mirá lo fácil que es. ¿Sí? Ahora hacelo vos. Bien... Vamos bien... Que quede bien apoyado en el renglón; ni arriba ni abajo... ¡Ah, perfecto! Ahora practicá unas cuantas veces el 6 y vení a mostrarme.*

8. **Mónica reflexiona luego de su clase:**

– *Me parece que la tarea con el texto de Sociales fue muy larga; los niños se cansaron y sólo llegaron a usar unas pocas palabras nuevas. Mañana voy a retomar esta actividad antes de empezar con otra, porque no resultó nada bien.*

9. Juan está completando los boletines de calificaciones de los niños. Sabe que entregarlos a los padres constituye casi una ceremonia y que todos –niños y familia– están ansiosos aguardando ese momento.

10. *Muy bien redactada tu conclusión del experimento con los metales, Bruno. Te felicito... ¿La lees para tus compañeros?*

11. La trabajadora social de la escuela ha pedido a Amanda un informe acerca de uno de sus alumnos.

En este informe leemos: “Durante la clase de Informática de esta mañana, como lo hace siempre, Eduardo pregunta a sus compañeros si tienen las manos limpias expresando: *A lavarse las manos... A lavarse las manos...* Él es quien recuerda las rutinas al grupo”.

En estas acciones que los maestros de Educación Primaria realizan constantemente, están codificadas⁶ casi todas las dimensiones de la evaluación. Su consideración va a permitirnos plantear algunas afirmaciones.

Seis ideas clave respecto de la evaluación

Las tareas de evaluación que realiza la maestra que se dispone a comenzar la unidad didáctica referida a los alimentos y las que pone en acción la colega que, en los últimos minutos de la clase, pide a los niños que recuerden información trabajada, resultan muy distintas porque se corresponden con diferentes momentos del proceso de enseñanza.

“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).

⁶ Con este término, se retoma –y, con esto, se acerca un recuerdo y un homenaje– la concepción de Paulo Freire respecto de que la realidad se presenta codificada a nuestros ojos y es necesario decodificarla a través de un proceso colectivo que implica problematización, cuestionamiento y diálogo, para desentrañar los múltiples sentidos que esa situación tiene.

¿Cuáles son esos momentos en que está organizada la clase? Los momentos que es posible reconocer en un proceso didáctico constructivo⁷ centrado en problemas son:

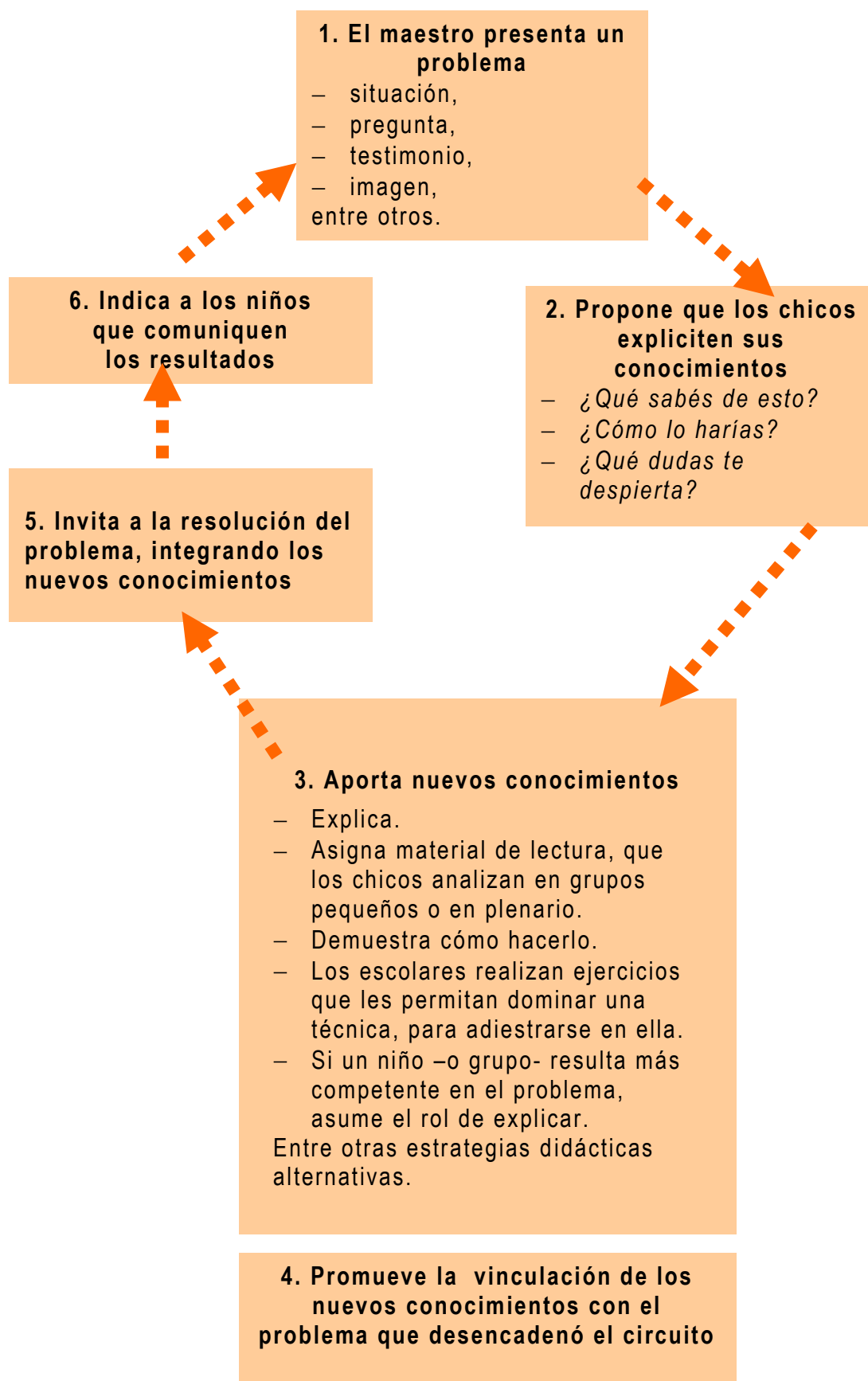
1. **El maestro presenta un problema.** El proceso didáctico se activa cuando el maestro acerca a los niños una situación que encierra un problema que actúa como desequilibrante entre lo que los niños saben respecto de esta situación y lo que necesitan conocer para resolverla. El problema es escogido por el maestro en función de la perturbación conceptual que ocasiona: no se trata de cualquier problema sino de uno que desestabiliza las concepciones espontáneas de los escolares (aquí, entonces, hay una evaluación de situaciones didácticas).
2. **Propone que los chicos expliciten sus conocimientos.** Para explicar ese problema que su maestro instala frente a ellos, los niños 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 maestro, saber cuáles son los conocimientos con que los niños cuentan, implica tener una clave didáctica imprescindible, por lo que es necesario evaluarlos, a modo de diagnóstico.
3. **Aporta nuevos conocimientos.** Si este circuito didáctico constructivo se interrumpiera en este momento (cuando sólo se ha presentado un problema a los chicos y se los ha instado a resolverlo a partir de los conocimientos con que ya cuentan), 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 niño ya tiene.

¿Cómo se produce la integración de nuevos conocimientos? Luego de las explicaciones iniciales de los chicos (en un momento más nos referiremos a este momento de la evaluación), el maestro recoge 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, programas de TV, sitios web– va concretando un proceso de contrastación que permite a los niños advertir que existen explicaciones muy distintas y hasta contradictorias para el problema –más o menos correctas, más o menos consistentes, más o menos combinables con otras– entre las que es preciso tomar una decisión.

4. **Promueve la vinculación de los nuevos conocimientos con el problema que desencadenó el circuito.** ¿Por qué no comenzar a enseñar por este momento del proceso didáctico? ¿Por qué no iniciar la clase proveyendo –directamente– estos materiales conceptuales, como sucedería en un sistema didáctico tradicional en el que la exposición teórica ocupa un lugar inicial, central y excluyente? Diseñar una situación de enseñanza partiendo de temas –en lugar de problemas– imposibilitaría contar con los componentes de significatividad (actualizar lo que los chicos ya conocen, en función de un nuevo problema) y de relevancia (partir de un problema socialmente interesante que posee conexiones claras con la realidad). En estos dos últimos momentos de la clase, el maestro realiza una evaluación distinta: va ajustando su ayuda a los logros o a las dificultades que van experimentando los niños en su proceso de construcción de su aprendizaje.
5. **Invita a la resolución del problema, integrando los nuevos conocimientos.** El circuito se completa con un momento, el de síntesis, que corresponde a una vuelta al problema que movilizó al grupo de niños para, esta vez, encararlo provisto de nuevos elementos teóricos o técnicos. Aquí el maestro evalúa concreciones, resultados.
6. **Indica a los niños que comuniquen los resultados.** Finalmente, cuando los niños socializan los resultados –con palabras habladas o escritas, con imágenes, con el cuerpo, de modo grupal o individual–,

⁷ El niño 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.

el maestro 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.



Entonces... En este circuito es posible reconocer tres tipos de evaluación, según el momento del proceso de enseñanza en el que el grupo de la clase y su maestro están ubicados:

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

Así, algunos maestros que proveen testimonio están embarcados en testeos preliminares para contar con información referida a qué es lo que conocen los niños acerca de un problema o qué recuerdan de la clase anterior; otros están evaluando durante todo el desarrollo de la clase, como la colega que advierte que se apresuró mucho o como el maestro que observa que un chico está en dificultades; y otros educadores encaran evaluaciones de síntesis de cierre, de integración, corrigiendo qué tal están completadas las tareas del cuaderno o efectuando un resumen oral colectivo de lo comprendido por los niños al final de una clase. 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).

¿Cuándo evaluar?	Al comenzar una secuencia (grado, unidad, clase, actividad...)	Durante toda la tarea	Al cerrar una secuencia
	Evaluación diagnóstica, inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
		En la normativa de la provincia:	En la normativa de la provincia:
		Evaluación de desarrollo	Evaluación de integración
¿Para qué evaluar?	Para conocer qué saben los niños, cómo operan con su pensamiento, qué les interesa...	Para ajustar estratégicamente la enseñanza, en función de un mejor aprendizaje.	Para calificar, cuando se cierra una secuencia – una clase, una unidad–.
	No se traduce en una nota.	En general, no se traduce en una nota.	Para promover/ acreditar, cuando se cierra un ciclo lectivo o un nivel escolar.
			Se traduce en una nota.

Scriven⁸, especialista norteamericano en cuestiones de evaluación, da nombres particulares a estos momentos:

- evaluación diagnóstica,
- evaluación formativa,
- evaluación sumativa⁹.

⁸ Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives on curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation N° 1. Chicago: Rand Mc Nally.

Scriven es también el autor que genera el término “metaevaluación” para referirse a la necesidad de evaluar las evaluaciones que usamos en clase, de problematizar el modo en que evaluamos, en nuestro caso, el aprendizaje de los niños.

Como no es lo mismo evaluar a los chicos en sus aproximaciones iniciales a un problema que en su comunicación de una respuesta final para él, la primera idea-fuerza para compartir con los lectores 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 –esto es lo que plantea el testimonio que indaga en qué idea tienen los niños acerca de la conservación del hielo en el agua–, de una unidad didáctica –ilustrada con la evaluación inicial referida a los alimentos– o, incluso, constituirse en el testeado de qué conocimientos traen los chicos de un grado a otro, ese que maestros y directivos suelen asumir durante las primeras semanas de marzo y que permite tener información respecto de qué saben, qué necesitan saber, qué pueden aportar para el aprendizaje de sus compañeros y qué deben proveer los educadores o los materiales didácticos por ellos elegidos, con qué nivel de profundidad y extensión trabajar contenidos, sobre qué ideas previas es necesario reflexionar...

Entonces, la segunda idea potente es:

2. La evaluación tiene particularidades según en qué escala está llevándose adelante.

Una evaluación sumativa de una clase es muy diferente de la evaluación sumativa de cierre de un año. Cuando un maestro diagnostica qué han aprendido en cuarto grado los chicos que están por comenzar quinto no lo hace del mismo modo que cuando evalúa qué han comprendido en la hora anterior, antes del recreo.

Una idea más:

3. La evaluación es un proceso continuo.

Los educadores recogen, ininterrumpidamente, la información que proveen los niños durante las clases¹⁰. De hecho, muchos autores de didáctica se refieren a la evaluación continua como *un monitoreo*, estableciendo una equivalencia entre “los sensores” del maestro 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 es el que lleva al maestro del testimonio a reparar en el gesto de duda de un chico, a otro docente a destacar que el resumen de una de las nenas está muy bien planteado, a advertir la controversia¹¹ de los dos chicos respecto del hielo... Se evalúa todo el tiempo, incluso cuando los maestros ya no están en la escuela, como le pasa a la colega que, ya lejos de su aula, reflexiona sobre la clase desarrollada y cómo va a continuarse al día siguiente.

A medida que los maestros implementan situaciones de enseñanza van realizando ajustes, basándose en indicios:

- *Todo está "funcionando" bien.*
- *Algo no está siendo comprendido por el grupo; demos un paso atrás.*

⁹ Este término resulta el más extendido; sin embargo, otras traducciones de la obra de Scriven refieren a “evaluación resumen” o “evaluación sumaria”, las que parecen expresiones más apropiadas al sentido que el autor da a este tipo de evaluación.

¹⁰ También la aportan otros componentes de la situación didáctica, por supuesto: el diseño curricular, los materiales de enseñanza, la infraestructura del aula; pero, en este documento –recordemos– se hace *zoom* en la evaluación de los aprendizajes de los chicos.

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

- *Están redundando; estamos estancándonos.*
- *Acá vendría bien presentar un ejemplo.*
- *Me parece que hay un grupo desatento.*
- *Qué maravilla cómo cambió Marito después de las vacaciones.*

El maestro constantemente recoge datos y toma decisiones; es decir, evalúa permanentemente, registrando el proceso global desarrollado por el grupo: sus construcciones, sus dificultades, las detenciones y los silencios de algunos integrantes... y ajustando su tarea de enseñanza a este registro.

Por esto, las referencias a “evaluación” no deberían constituirse en un proceso misterioso que desacomoda a los niños y a sus padres, que los asusta y que los llena de incertidumbre, sino una tarea permanente, parte armónica de las actividades que se desarrollan en el aula todos los días.

Esta evaluación formativa puede ser asumida por el maestro pero también por los niños. En los testimonios, uno de los chicos intenta ayudar a su compañero a advertir un “error”, planteándole que él tiene una opinión diferente acerca del hielo y del líquido que éste genera al derretirse; es posible que la controversia de posiciones entre uno y otro genere un proceso de heteroevaluación (también llamada coevaluación en algunos libros de Didáctica) en el que quien evalúa no es el maestro, proceso que ayude a cada niño a autoevaluar su explicación inicial.

Y en esta evaluación puede intervenir también otra persona de la institución, como sucede con la que va a efectuar la trabajadora social del equipo de orientación escolar a partir del registro anecdótico que le acerca la maestra.

Entonces...

¿Quién evalúa?	El maestro a los chicos.	El maestro a sí mismo.	Un niño a otro niño.	Otro miembro de la institución: directivo, coordinador...
	Los niños a su maestro.	El niño a sí mismo.		Una persona externa a la institución.
		Autoevaluación	Heteroevaluación o coevaluación	

Una nueva idea, complementaria de la anterior...

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

En estas instancias de evaluación que Scriven llama sumativas, se hace un cierre momentáneo de lo enseñado; a veces, en esta conclusión el maestro propone la realización de una tarea escrita o corrige cuadernos para considerar qué calificación –nominal, numérica– corresponde asignar a cada niño. Mientras la evaluación formativa tiene como propósitos mejorar la enseñanza y el aprendizaje, estos cortes recopiladores¹² se producen cada vez que escolares y educador completan un ciclo de enseñanza para valorar logros de cada chico y también de sus maestros, y para integrar todos los datos recogidos a través de la evaluación de desarrollo.

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

La evaluación sumativa de escala más amplia se produce cuando el maestro compendia todas las evaluaciones parciales y decide la promoción de un niño a fin del año escolar. Esta fase de cierre también puede incluir instrumentos de auto y heteroevaluación, así como la integración de evaluaciones externas a la escuela (pensemos, por ejemplo, en cada Operativo Nacional de Evaluación¹³ que se lleva a cabo en nuestro país).

Ya se han destacado los momentos, las escalas, y la continuidad y los cortes que la evaluación implica. Ahora, es necesario puntualizar que:

5. La evaluación está fuertemente condicionada por los contenidos que el maestro enseña.

Si la clase ha involucrado la enseñanza de una técnica –como sucede en el testimonio que relata la intervención de un maestro corrigiendo a un niño y enseñándole cómo realizar correctamente el grafismo “6”¹⁴– no va a apelarse a la misma forma de evaluación que si se trata de evaluar qué obras públicas de un gobernador se consideran importantes, o si los niños pueden reconocer las particularidades de un tipo de texto. Para cada contenido del diseño curricular existen instrumentos de evaluación más adecuados que otros, cuya pertinencia se encuentra en vínculo estrecho con el proceso de enseñanza.

Tipos de contenidos a evaluar	Discursivos		Procedimientos	Procedimientos sociales
	¿Con qué instrumentos?	Estructurados o cerrados – Completamiento – Opción múltiple – Doble alternativa – Correspondencia – Ordenamiento	De composición o abiertos Orales Escritos – Problema a resolver – Pregunta – Cuestionario – Listado de ítems	– 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 – Análisis de cuadernos – Portafolios – Reuniones de evaluación <ul style="list-style-type: none"> ○ Ateneo ○ Laboratorio
	Con clave Sin clave	Individuales Grupales		

La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria focaliza esos instrumentos de evaluación en el próximo título, pero ya es posible advertir su diversidad.

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

¹⁴ Tal vez la inclusión de este testimonio “conductista” ha desconcertado a los lectores. Sin embargo, para algunos aprendizajes que requieren ejercicio y repetición para lograr que se automaticen... no hay nada mejor que una estrategia docente “conductista”.

Si se está enseñando un contenido discursivo –declarativo, que apela a palabras (tal vez resulte más familiar la denominación de contenido “conceptual”; los contenidos denominados “conceptuales, procedimentales y actitudinales” refieren a los mismos aprendizajes que aquí se denominan “discursivos, procedimientos y procedimientos sociales¹⁵”, respectivamente)–, es posible evaluar si los niños han comprendido ese contenido usando un cuestionario oral abierto o a través de una tarea escrita.

En cambio, si los chicos han aprendido un procedimiento técnico como “Borrar con cuidado” o “Usar un mechero Bunsen”, el maestro va a observar qué tal lo hacen; no parece razonable, en este caso, evaluarlos con un cuestionario.

Tampoco parece oportuno evaluar sumativamente el aprendizaje de los niños con una prueba de “Sí-No”, si las clases han sido constructivas y se han centrado en enseñarles a resolver problemas.

Correlativamente, no se acude a los mismos instrumentos si los niños se encuentran en proceso de aprender que si el maestro está evaluando productos de ese proceso.

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

6. Evaluar tiene que servir para mejorar la enseñanza.

Dice la especialista argentina en temas de evaluación, Alicia Camilloni: “Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazados, cuando los nuevos aprendizajes de los niños 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.”¹⁶ (p. 40)

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.”¹⁷ (p. 4)

La evaluación en el Diseño Curricular

La propuesta educativa oficial referida a la evaluación está incluida en el Diseño Curricular de la Educación Primaria¹⁸.

A continuación, se transcriben algunas ideas del diseño y de los distintos documentos que conformaron el proceso de consulta:

¹⁵ ¿Por qué es útil ajustar la denominación “contenido conceptual”? Es que, en general, lo que expresan con palabras los niños de Educación Primaria no son conceptos, dado que su inteligencia es operatoria concreta y que expresar un concepto exige una formalización que no concuerda –en términos promedio– con sus rasgos cognitivos.

¹⁶ Camilloni, A. R. W. de (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. En Anijovich, R. (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁷ Díaz Barriga, Á. (2009). *Evaluación educativa y evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

¹⁸ Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Área de Gestión Curricular.: www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/

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

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

1. Un aspecto muy bien definido de la realidad que es elegido y caracterizado como objeto de la evaluación.
2. Un cuerpo de evidencias a partir del cual se obtiene información evaluable sobre ese objeto.
3. Algún tipo de práctica indagatoria o problematizadora de la realidad, como la observación, la situación experimental o el análisis de documentos.
4. Una comparación entre esas evidencias y un marco de referencia, o bien un análisis comprensivo de las mismas.
5. Un marco de referencia, denominado ‘referente’, que establece previamente los criterios según/desde los cuales se comparan las evidencias, o bien un marco teórico que sustente el análisis comprensivo.¹⁹
6. Una valoración y unas conclusiones elaboradas por un evaluador idóneo a partir de lo actuado.
7. Unas decisiones que se toman acerca del objeto evaluado, que pueden ser de ‘alto impacto’ (por ejemplo, repetir el año) o de ‘bajo impacto’ (por ejemplo, reformular estrategias y tiempos en la enseñanza).
8. Un modo de comunicar esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados, especialmente estudiantes y familias.

Evaluación como problematización

En definitiva, la evaluación no es una cuestión exclusivamente instrumental sino que incluye la perspectiva política y ética (Santos Guerra, 2000). En palabras de Álvarez Méndez (2008)²⁰, la evaluación está llamada a ponerse al servicio de sus protagonistas, basarse en el consenso /acuerdo de criterios y sentidos, ser un ejercicio transparente, formar parte de un *continuum*; a no atomizarse, ser procesal e integradora²¹, conservar siempre su esencia formativa, motivadora, orientadora, preocuparse por aplicar técnicas de triangulación – esto es, no basarse en una única mirada- asumir y exigir la responsabilidad de cada una de las partes involucradas, orientarse a la comprensión y al aprendizaje y no al examen, centrarse en la forma en que el estudiante, sin descuidar la calidad de lo que se enseña.

Proceso continuo

Orientada a la comprensión

Componentes sociales y componentes técnicos

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

Sustentada en acuerdos institucionales

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

¹⁹ (Nota del original citado) Nótese que los puntos 4 y 5 ofrecen dos conjuntos de sentidos, que conducen a concepciones levemente disímiles de la evaluación, según ésta proceda comparando a partir de evidencias o analizando comprensivamente a partir de prácticas problematizadoras de la realidad. No es el objetivo de este documento ahondar en esta distinción, pero vale al menos su formulación, para llamar la atención sobre esas diferencias, en tanto instancias que abren posibilidades.

²⁰ Álvarez Méndez, J. L. (2008). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.

²¹ (Nota del original citado) En el proceso deben articularse las instancias diagnóstica, formativa, sumativa e integradora.

- Que la evaluación ha de configurarse a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución.
- Que los criterios de evaluación habrán de atender coherentemente a las decisiones que se hayan adoptado en el marco del proyecto curricular de la institución.
- Que ninguna evaluación será auténtica si no toma en cuenta que el aprendizaje no es una empresa individual y solitaria, sino una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el entorno y los recursos e instrumentos que están a disposición.
- Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los estudiantes y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y de aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos. Detección de logros y de dificultades
- Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes advertir sus logros y sus dificultades y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de mejora y avance. Para ello, es necesario que los procesos de evaluación sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas. Determinación de estrategias de mejora y avance
- Que, en tanto el aprendizaje es siempre contextualizado y diferente según el sujeto, no cabe pensar la evaluación desde una perspectiva homogeneizadora.
- Que, dada la importancia de la actividad metacognitiva en la efectividad de la adquisición y el desarrollo de capacidades, aprendizajes y contenidos, la evaluación también ha de orientarse a valorar la progresiva toma de conciencia del estudiante acerca de sus “modos” de afrontar y resolver situaciones nuevas; los avances en las estrategias de monitoreo, autorregulación y autocorrección; la adquisición de autonomía.
- Que es fundamental que –en una situación de evaluación- exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de saber y poder hacer. Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue sentido a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella, como participante y no como objeto. Que explicita criterios de resolución de las tareas a evaluar
- Que al momento de decidir qué evaluar la premisa ha de ser: los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los estudiantes adquieran no son aquellos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino los más significativos, funcionales e innovadores.
- Que es imprescindible que se evalúe lo que efectivamente se enseñó.

Para la evaluación de la enseñanza, será fundamental:

- Diseñar dispositivos de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes que faciliten la toma de decisiones.
- Sistematizar acciones que ofrezcan la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, a fin de identificar y discutir fortalezas y debilidades.

- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas del aula.
- Recibir observaciones y retroalimentación de otros colegas durante el desarrollo de la clase.
- Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.
- Contar con la sistematización de todos los datos y la información acerca de los resultados de todas las instancias y procedimientos de evaluación implementados por los docentes.

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

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

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

En este sentido, bajar la exigencia podría significar, a la luz de la interpretación de los estudiantes, no pensar en ellos, no esperar nada de ellos, desconocerlos en sus propias posibilidades. Por el contrario, lo que se propone es un delicado equilibrio entre entrega, exigencia y espera, lo que supone un compromiso ético²² de los involucrados en el proceso de evaluación.

Al ser un juicio social, involucra componentes éticos

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

Evaluación en discusión constante (metaevaluación)

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

En la misma dirección es posible encontrar testimonios de teóricos de la didáctica²³:

²² La idea de la dimensión ética de la evaluación puede desarrollarse con la lectura de: Perrenoud, P. (2010). La evaluación de los alumnos –De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas–. Buenos Aires: Colihue.

²³ La posición referida a evaluación que sostiene el Ministerio de Educación de la Nación Argentina puede leerse en: *Hacia una cultura de la evaluación*. (2009) Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires. Este documento está disponible en:

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

- “... 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.).”²⁴ (pp. 67-68)
- “Los docentes siempre evalúan, no sólo cuando toman pruebas o en los exámenes. Evalúan a diario de modos menos formalizados, observando las expresiones de sus estudiantes, controlando el cumplimiento de las tareas asignadas, realizando el seguimiento de las rutinas en el aula, incluyendo la distribución de distintas formas de recompensas o reprobaciones implícitas o simbólicas.

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

Sin embargo, es imposible suspender la evaluación en la enseñanza y en las escuelas; tampoco es razonable pensarlo o proponerlo. La evaluación es inherente a la enseñanza. Como en cualquier actividad 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.”²⁵ (pp. 213-214)

Y, como testimonio histórico:

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

²⁴ Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

²⁵ Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

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

Ideas fragmentarias respecto de la evaluación que es necesario superar

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

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

Éstas son posiciones que se desalinean de la idea de evaluación continua e integral que estamos considerando en el Diseño Curricular de Educación Primaria y en la teoría didáctica actual:

- “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.”²⁸ (pp. 90-91)
- “La *decisión* de continuar el aprendizaje o de aportar una enseñanza correctiva constituye el *objetivo preciso de la evaluación*. Esta decisión hace referencia a un objetivo educativo (de tipo cognitivo en este ejemplo), que debe ser precisado con el fin de poder explicitar claramente cuáles serán los criterios de la evaluación. En efecto, ¿se trata simplemente de citar de memoria la definición de plano?, ¿de reconocer un plano?, ¿de traducir al lenguaje matemático las características esenciales de un plano?, ¿de representarlas?, etc. Este ejemplo muestra que la noción de prerrequisito no puede entenderse exclusivamente en términos nocionales, sino también como la *ejecución de una operación sobre un contenido*.”²⁹ (p. 114)
- “Evaluación es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación. La calificación es un rótulo que representa una evaluación. A veces la evaluación se basa en una medida y otras veces en conjetura, intuición, expectativa o predisposición. Tradicionalmente, la evaluación ha tenido por objetivo decir algo acerca del éxito con que un alumno ha ejecutado (o trata de ejecutar) una acción en comparación con sus pares: esto significa que el alumno es bueno, muy bueno, casi tan bueno como, no tan bueno como, o peor que sus eventuales condiscípulos.”³⁰ (p. 27)

Es posible advertir que algunas de estas definiciones consisten en enunciados ultrasimplificados, fórmulas estandarizadas infalibles y que otras reducen la evaluación al control, al disciplinamiento a un estándar, a algo

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

²⁸ Cols, S. A. de; Martí, M. (1974). *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. Buenos Aires: Troquel.

²⁹ De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.

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

que sucede siempre después de la enseñanza, y que sólo sirve para clasificar y calificar –sin considerar los momentos diagnóstico y formativo–.

Principios acordados en cada escuela, como parte del Proyecto Curricular de la institución

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

“proceso de diseñar, recoger y analizar sistemáticamente cualquier información, para tomar una decisión acerca de lo que se hace.”³¹

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

En los testimonios iniciales, una maestra da un claro ejemplo de “determinación de valor”; ella advierte –recoge información y le da un sentido– que los chicos se han cansado en medio de una tarea, por lo que la comprensión resultó pobre. Entonces, ¿qué hace con ese dato obtenido a través de los informes escritos abiertos de los chicos, el instrumento de evaluación por el que ha optado, además del de la observación? Determina un valor: si la clase se completó a las apuradas y con los niños desganados, es necesario volver a problematizar los contenidos antes de extenderse a otros nuevos. La evaluación de los chicos sirve, así, para mejorar la organización de la clase siguiente.

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

Luego de esta recopilación viene la decisión, a modo de dos pasos necesarios de un mismo proceso: si sólo se registran datos (un niño lee y su maestro consigna “Bien tu lectura” en su cuaderno) y no se usan estos datos para mejorar la enseñanza (generar dispositivos didácticos para que ese niño lea mejor), esa evaluación no tiene mayor impacto en la clase; y, a la inversa, si el maestro se desempeña guiado por el magnífico propósito profesional de enseñar cada vez mejor, pero no tiene en cuenta qué información le provee el proceso de aprendizaje de los chicos, sus mejores intenciones pueden perderse sin rumbo. Se trata de dos pasos –recoger y analizar, por un lado, y tomar una decisión para mejorar, por el otro– que sólo tienen sentido si van juntos.

Y, como consigna el Diseño Curricular, estas decisiones que toma un maestro individualmente deben ser analizadas, discutidas y resignificadas por el grupo de docentes y directivos de la escuela, para que la práctica personal resulte compatible con las acciones de sus colegas. En este sentido de llegar a consensos o a

³¹ Adaptada de: Stufflebeam D. J., Shinkfield A. J. (1993; 3º ed.). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

acuerdos respecto de la evaluación, compatibles con el proyecto institucional de la escuela y con el diseño curricular, resulta importante que:

- Se defina qué es **evaluación** para el grupo.
- Se analice a la evaluación como un subsistema de la metodología didáctica constructiva, análoga ésta al circuito didáctico de resolución de problemas que desplegamos en este documento.
- Basándose en el proyecto institucional y en el proyecto curricular que el grupo ha diseñado a partir de él, se exprese un compromiso de los maestros de la escuela respecto de la evaluación, a modo de acuerdos o principios³² a mantener por todos los educadores, directivos y orientadores.
- Se puntualicen los problemas referidos a la evaluación que se experimentan en la escuela y líneas de acción concretas que permitan superar cada uno de ellos.
- Retomando el compromiso de los maestros de la escuela respecto de la evaluación, se especifiquen líneas de acción concreta de los docentes de la institución acerca de aspectos como: Comunicación a los padres de los procesos y productos del aprendizaje de sus hijos; o como: Confección y actualización del “Informe de progreso escolar” de los niños, previsto en la normativa escolar.

2. Instrumentos de evaluación

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

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

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

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

Y –coherentemente con el circuito didáctico de resolución de problemas– el punto de partida es un testimonio de realidad que codifica muchos instrumentos de evaluación. Se trata de un plan de clase:

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

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

Secuencia de actividades:

³² Para comprender qué es exactamente un “principio” –un enunciado breve, potente, de alto nivel de generalidad, por lo que explica multiplicidad de situaciones posibles (en nuestro caso, esos principios van a guiar a todos los maestros de la escuela, independientemente del grado a su cargo, con prescindencia de las particularidades de los contenidos que están enseñando y del momento del proceso de enseñanza del que se trate)– puede resultar útil leer los principios para la evaluación del aprendizaje redactados por el colectivo docente británico “Grupo de Reforma de la Evaluación”, ARG por sus siglas en inglés, disponible en: www.ssat-inet.net/docs/Backgrnd_Spanish.doc

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

Llevo un cartel:

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

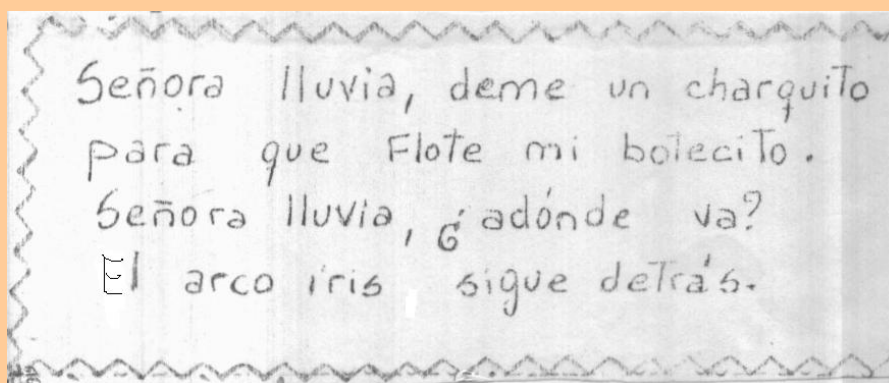
Pregunto si les gusta este juego y qué tiene de particular.

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

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

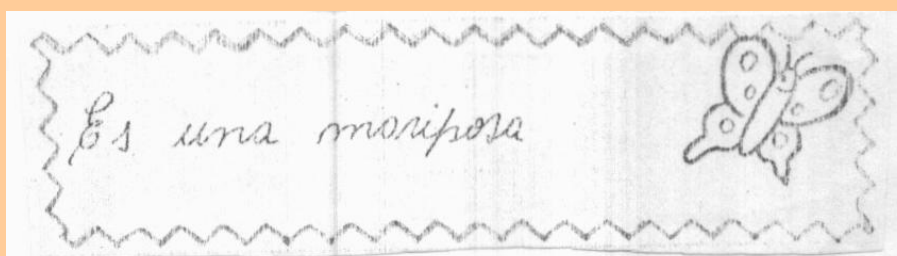
Señalo en el cartel de “Veó, veó” y explico: “Cada vez que hay una pregunta, se usan estos signos.” Los guío para que reconozcan el ganchito que abre y que cierra, y el punto en el renglón. Leemos el cartel; enfatizo la expresión de la pregunta.

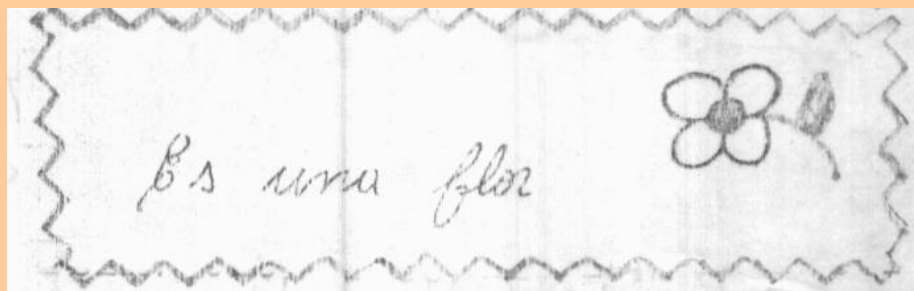
“Ahora, chicos, leamos este cartel de una poesía que ustedes conocen muy bien. Acuérdense que cuando hay un punto hacemos una pausa larga y que cuando hay una coma hacemos una pausa corta. Estén muy muy atentos porque en la poesía hay signos de pregunta que también se llaman signos de interrogación.”



Leemos a coro. Leen nenes individualmente.

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





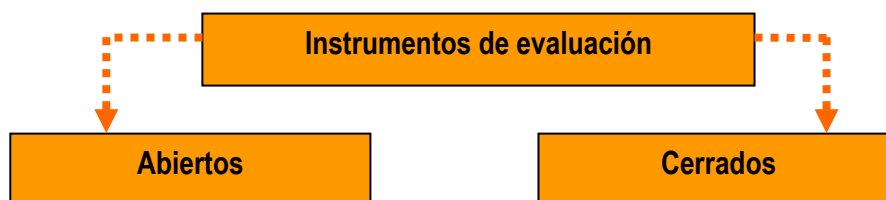
Ayudo si alguno de los chicos tiene dificultades en el trazado.”

¿En qué momentos de este plan de clase la maestra prevé que va a evaluar? ¿De qué tipos de evaluación se trata, en cada caso?

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

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

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



Los instrumentos abiertos requieren que los niños compongan una respuesta –por esto también son llamados “instrumentos de composición”–, tarea bastante más exigente que la que plantean los instrumentos de evaluación de respuesta cerrada, cuya exigencia 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 tarea³³ con unos instrumentos que con otros.

Para evaluar la oportunidad de un instrumento de evaluación respecto de una tarea determinada, puede ayudar este esquema³⁴, basado en la taxonomía de aprendizajes de Stephen Kemmis, que presenta especificaciones respecto de los instrumentos de evaluación.

³³ Repare el lector en que está usándose “tarea”, evitando la palabra “prueba”, porque ésta remite a cortes, a momentos especiales en esa continuidad que es la evaluación del niño de educación primaria y resulta preferible sostener la idea de que toda tarea puede proveer información para tomar una decisión acerca de la enseñanza y del aprendizaje, no sólo las pruebas.

³⁴ Esta caracterización de tareas de evaluación como “exigentes” y “poco exigentes”, así como la taxonomía organizada en cinco rangos 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 se transfieren sus ideas al ámbito del que este documento se ocupa.



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

Es importante detenerse en cada uno de los cinco rangos, porque ninguno de ellos puede ser rechazado.

1. Los instrumentos de evaluación menos exigentes sólo plantean a los niños situaciones de **recuerdo de información**. Propuestas de este tipo equivalen a testear una repetición de datos transcritos de un texto o recordados a partir de la explicación del maestro. Por supuesto, este tipo de evaluaciones no tiene por qué desecharse, pero resulta inapropiado que el maestro acuda a él de modo exclusivo.
2. En otro nivel, es posible reconocer instrumentos de evaluación centrados en que el niño pueda resolver ejercicios o manifestar un desempeño técnico a través de la **aplicación de algoritmos**. Estos instrumentos que, junto con los primeros, evalúan la retención pero no necesariamente la comprensión – de conocimientos declarativos el nivel anterior, de procedimientos éste– no se ocupan de evaluar que los chicos entiendan razones, encuentren sentido. Tal vez los niños destinatarios del plan de clases analizado dibujen de modo excelente los signos –lo cual es importante– pero no sepan usarlos en los textos que elaboren ni leerlos con la expresión que una interrogación requiere. Ésta es la limitación severa de instrumentos que evalúan sólo lo que un niño es capaz de reproducir.

3. En una propuesta de evaluación más exigente, y ya apelando a la comprensión de los chicos –y no a la reproducción–, es posible considerar procesos de **reconstrucción**: qué tal han logrado comprender un contenido a partir de problematizaciones, observaciones, análisis, comparaciones, cuestionamientos. Se denominan de este modo porque evalúan la capacidad de los niños de destotalizar, "desarmar" un objeto de estudio, para comprender cómo está integrado y cómo se interconectan sus partes, para poder, luego, recomponerlo de una manera más comprensiva. En el plan de los signos de interrogación, cuando la maestra va observando si los niños logran formular preguntas en el juego de los periodistas, está acudiendo a este tipo de instrumentos: los chicos deben diferenciar expresiones interrogativas, componerlas oralmente, usarlas en un diálogo con sentido... no sólo reconocer que "¿?" son signos de pregunta.
4. Aún es posible que un maestro use instrumentos de evaluación más exigentes. En la taxonomía de Kemmis existe un nivel siguiente, el de los instrumentos **reconstructivos globales**, que pone a los chicos en la situación didáctica de situar un conocimiento en un marco más amplio de ideas: sociales, económicas, ideológicas... Este tipo de instrumentos no se encuentra en el ejemplo de los signos de interrogación; pero puede suceder que un grupo de niños que, con su maestro, esté estudiando el funcionamiento de una central atómica, por ejemplo, redacte un informe abierto en el que los chicos consideren a esta central desde una perspectiva ecológica; este informe exige de ellos un marco global de conocimiento.
5. Los instrumentos de evaluación más exigentes activan la capacidad de los niños de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir sentidos originales que la superen. Mientras las evaluaciones reconstructivas y reconstructivas globales implican, fundamentalmente, procesos de análisis, las constructivas proponen actividades originales de síntesis. Aquí los chicos están produciendo textos, representaciones –láminas, maquetas...–, objetos... integrando originalmente los contenidos que les hemos enseñado. Se trata de instrumentos de evaluación **constructivos**.

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

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

a. Ítems de respuesta cerrada

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

Enunciados a completar con un término faltante. Por ejemplo³⁵:

Agregá la o las palabras omitidas:

La clorofila suele encontrarse en

Los crucigramas, las sopas de letras, las palabras escondidas que los niños tienen 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.

³⁵ Se presenta 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:

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

Las etiquetas de cada prenda informan sobre...

- las fibras naturales utilizadas.
- las fibras sintéticas utilizadas.
- cuánto encoge la tela.
- todas las fibras utilizadas en la tela.

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

Destacá una de las dos opciones respecto de esta afirmación:

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

Conceptos entre los cuales establecer correspondencias. Por ejemplo:

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

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

O, más sencillamente, unir con flechas.

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

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

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

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

¿Qué información se obtiene cuando se evalúan los aprendizajes de los niños a partir de ítems cerrados como éstos? Los autores que siguen expresan sus consideraciones 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.”³⁶ (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”.³⁷ (pp. 27-28)
- “A la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes contruidos de los simplemente almacenados. El almacenamiento de la información refiere a la memoria pero no necesariamente a la comprensión. Memorizar datos, hechos o conceptos no es desdeñable ni carece de importancia; por el contrario, para pensar se utilizan hechos y conceptos que se recuperan a partir de la información almacenada. Estos datos almacenados son necesarios para desarrollar actividades comprensivas, para comparar situaciones, para sintetizar, para realizar análisis productivos, producir abstracciones. En definitiva, son puentes necesarios para pensar. La evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos comprensivos.”³⁸ (p. 166)

b. Evaluación de conductas de los niños

Ningún maestro desea ser un educador conductista (tecnicista, skinneriano³⁹, adiestrador, entrenador). Sería absolutamente incorrecto que lo fuera todo el tiempo porque un maestro conductista es aquél que indica a los niños el modo de hacer una tarea (estímulo) y, frente a una resolución de los chicos (respuesta) exactamente igual a la indicada, acerca un *Muy bien... Lo estás haciendo perfecto...* (refuerzo). Para este tipo de maestro la enseñanza consiste en que los chicos dominen la técnica –por esto también se alude a *didáctica tecnicista*– y esto sólo se logra indicándoles ensayar, ejercitarse, repetir una vez, otra vez, muchas veces... para hacerlo cada vez más fluida y automáticamente.

Ningún maestro quiere ser así. Pero... Si esos colega que enseñan a un niño a recordar la letra del Himno Nacional –más allá de haber analizado su contenido–, que esperan que los chicos puedan asociar forma y nombre de las provincias argentinas, que ejercitan diariamente la lectura de los pequeños para que logren leer de corrido o para que vinculen un dibujo con una palabra de modo estable, van a necesitar que los escolares ejerciten una conducta correcta y deberán ser conductistas en ese momento.

³⁶ Grambs, J., Carr, J. y Fitch, R. (1976). *Moderna metodología educativa*. Buenos Aires: Pleamar.

³⁷ Follari, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires: Aique.

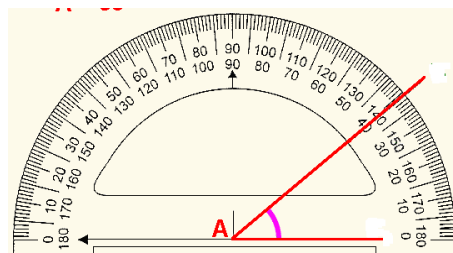
³⁸ Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

³⁹ 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”.

Y un maestro también tiene que evaluar esos aprendizajes técnicos que exigen un desempeño algorítmico, FRASC⁴⁰ –fluido, rápido, automático, con control simultáneo de múltiples variables, con conocimientos en línea porque no es posible acudir a un manual para buscarlos–. Para concretar esta evaluación de un aprendizaje técnico, la observación del maestro resulta el instrumento adecuado⁴¹.

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

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



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

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

“La experiencia global del estudiante como lector ⁴² ”	
1. LECTOR INEXPERTO	Tiene una experiencia limitada como lector. Generalmente prefiere leer textos muy fáciles y conocidos en los que las ilustraciones cumplen un papel importante. Tiene dificultades con los materiales desconocidos aunque puede leer correctamente sus propios textos dictados. Necesita considerable ayuda con la lectura requerida en el aula. Depende en exceso de una sola estrategia cuando lee en voz alta, y a menudo lee palabra por palabra. Rara vez lee por placer.
2. LECTOR MENOS EXPERIMENTADO	Está adquiriendo fluidez en la lectura y lee correctamente algunos tipos de materiales. Por lo general elige libros breves, con formas narrativas simples y con ilustraciones, y puede leerlos en silencio. A menudo relea sus libros preferidos. Lee por placer revistas y tiras cómicas. Necesita ayuda con la lectura requerida en el aula y en especial con los libros de referencia e información.
3. LECTOR MODERADAMENTE EXPERIMENTADO	Lee correctamente y se siente cómodo con los libros. Suele leer en silencio, con creciente energía. Puede leer durante largo rato y abordar textos más difíciles,

⁴⁰ Gellatly, A. (1997). ¿Qué es la habilidad? En *La inteligencia hábil*. Buenos Aires: Aique. El concepto FRASC está desarrollado en pp. 26-45.

⁴¹ En el texto: 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, la autora refiere a los requisitos que ha de cumplir un instrumento de evaluación: validez, confiabilidad y practicidad.

⁴² La rúbrica está tomada (p. 84) de Allen, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

	incluyendo novelas infantiles. Se encuentra dispuesto a reflexionar sobre lo que ha leído y a menudo lo aplica a su propio aprendizaje. Elige libros independientemente y puede utilizar libros de información y materiales de referencia, pero todavía necesita ayuda con los textos desconocidos, en especial con la prosa no narrativa.
4. LECTOR EXPERIMENTADO	Es un lector motivado, seguro y experimentado, que puede satisfacer intereses propios a través de la lectura. Es capaz de abordar algunos textos difíciles y no tiene problema con las lecturas requeridas en el programa de estudios. Lee significativamente y capta matices de significado. Puede encontrar y utilizar una variedad de fuentes a efectos de investigar un tema en forma independiente.
5. LECTOR EXCEPCIONALMENTE EXPERIMENTADO	Es un lector entusiasta y reflexivo, que tiene gustos definidos en materia de ficción y de no ficción. Lee para satisfacer intereses propios en forma independiente. Puede abordar una amplia gama de textos, incluyendo algunos para adultos. Reconoce que los distintos tipos de textos requieren diferentes estilos de lectura. Es capaz de evaluar datos extraídos de una variedad de fuentes de información. Está desarrollando una actitud crítica como lector.”

Como el lector puede apreciar, se trata de:

- Seleccionar un saber a enseñar, de entre los incluidos en el diseño curricular; en la rúbrica tomada como ejemplo, este saber es la capacidad lectora de un niño de escuela primaria.
- Desglosar ese saber en logros de los alumnos que indican que ese conocimiento ha sido construido; en el ejemplo: autonomía frente a la lectura, tipos de libros que elige, procesos que pone en juego frente a un nuevo libro... Para cumplimentar esta especificación de logros, la pregunta clave es: *¿Qué tiene que hacer el niño para dar cuenta de que ha aprendido ese contenido?* Las respuestas a esta pregunta van a permitir contar con un listado de acciones específicas respecto de esa capacidad que sirve de punto de partida a la rúbrica.
- Finalmente, la rúbrica se completa al responderse otra pregunta: *¿De qué manera los chicos lo logran?* Estos modos constituyen los niveles de la rúbrica: el niño puede ser un lector inexperto, excepcionalmente experimentado o manifestar logros intermedios entre un extremo y otro de la escala.⁴³

Diseñar una rúbrica es un proceso exigente, que parte del diseño curricular y que lleva hasta la descripción del aprendizaje de cada niño en particular y a los diversos logros que cada uno de los miembros de la clase ha construido respecto de un mismo contenido. Por esto, suele usarse como instrumento de evaluación para núcleos de aprendizajes prioritarios y no para cada uno de los saberes a enseñar.

Mientras en la lista de cotejo la observación de cada capacidad se plantea en dos variables (El niño, ¿lee fluidamente? Sí. No), en la rúbrica las especificaciones son minuciosas y el “Sí-No” se reemplaza por una escala pormenorizada.

Consideremos un instrumento más, ligado a las conductas de los niños de escuela primaria.

En ocasiones de evaluación, cuando los niños manifiestan conductas que es necesario capturar en su expresión original porque tratar de que encuadren en una lista o en una rúbrica les haría perder lo más

⁴³ Para seguir aprendiendo acerca de de los indicadores –en qué consisten, cuáles son los pasos para su construcción, cómo se los puede clasificar– puede consultarse: Ravela, P. (2001). *La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar*. Programa Nacional de Gestión Institucional. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. www.poznerpilar.com/biblioteca/la_construccion_y_el_uso_de_la_informacion.pdf

importante que tienen como proveedoras de información respecto de ese chico, el maestro puede usar un **registro anecdótico**: anotar esa conducta del modo lo más ajustado posible a como ocurrió, intentando plasmar cada detalle del suceso, porque puede constituirse en un elemento importante de toma de decisiones para un evaluador de la institución –trabajador social, psicopedagogo...– o externo –juez, organismo proveedor de becas de estudio...–. Esta compilación de anécdotas de un niño –al comienzo de este documento se consideró la que una maestra escribe respecto de lo cuidadoso que es un niño cuando ingresa al aula de Informática– no suele ser una tarea constante con la que el docente rememora los sucesos de la vida escolar de todos sus alumnos, porque se trata de una narrativa trabajosa, que demanda mucho tiempo; sí se implementa cuando se trata de un pedido especial de orientadores escolares.

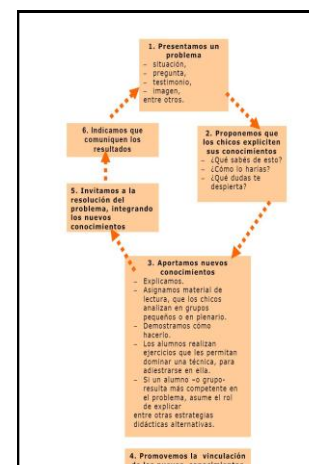
c. Tareas de respuesta abierta

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

Estos ítems abiertos pueden integrarse en todos los momentos del circuito didáctico, con particularidades distintas para cada etapa del proceso de construcción del conocimiento. Algunas variaciones del mismo instrumento para los distintos momentos del trabajo del aula son:

Estrategias para la evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes acerca de un problema:

1. Expresión de ideas, individualmente.
2. Expresión de posiciones mediante un torbellino o una ronda de ideas –el primero es desordenado, de acuerdo con el deseo de participar de los chicos; la ronda implica un orden que posibilite la intervención de todos los niños–.
3. Especificación de qué saben del problema, y qué necesitarían o les interesaría saber.



Estrategias para evaluar la apropiación de nuevos conocimientos:

4. Lectura de imágenes.
5. Lectura de textos breves para, luego, interpretarlos grupalmente en diálogo abierto –esto es, sin ninguna consigna acercada por el maestro –.
6. Lectura de textos para, luego, interpretarlos grupalmente con consignas de análisis provistas por el maestro.
7. Lectura de textos y resumen de ideas-clave en un gráfico, mapa de ideas, esquema de contenidos, cuadro sinóptico o mediante otro recurso.
8. “Pelea” con el texto –los niños expresan en qué discrepan –.
9. Momento de dudas.
10. Respuesta a un cuestionario de proceso (*¿Qué fue lo que más te gustó de esta clase? ¿Qué aprendiste acerca de las plantas?*).
11. Respuesta a un cuestionario de ideas-clave (*Entonces, ¿qué función cumplen las raíces en un vegetal?*).
12. Redacción de un cuestionario propio.
13. Completamiento de un esquema demasiado simplificado.

14. Selección de un párrafo del texto leído, identificándolo como una idea principal.
15. Diseño de un fichero temático.
16. Redacción de oraciones con los conceptos nuevos.
17. Redacción de las consignas de un crucigrama completo.
18. Invención de un crucigrama.
19. Resolución o invención de una sopa de letras, con definición de las palabras incluidas en ella.
20. Uso de los conceptos en un intercambio oral con redacción de ideas clave.
21. Ilustración de los contenidos.
22. Búsqueda de información –con guía o sin guía –.
23. Organización y presentación de la información en la clase siguiente.

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

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

Estrategias para la resolución del problema integrando nuevos contenidos:

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

Estrategias para la comunicación de resultados:

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

d. Portafolios, reuniones de evaluación

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

Un portafolios es una carpeta que recopila los trabajos de los niños y que resulta útil para que ellos presenten a sus compañeros de grado, a su maestro –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 o considera que mejor representan su esfuerzo; otras veces, la carpeta reúne absolutamente todas sus elaboraciones, incluso los borradores, los esquemas o los informes que no pudieron o desearon terminarse.

En la evaluación de cierre –sumativa, integradora– a través de un portafolios, el docente propone al niño una de estas alternativas o, sucesivamente, todas o algunas de ellas:

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

En términos más concretos, pueden servir como ejemplos estas dos situaciones:

- Un maestro de primer ciclo elige 3 o 4 trabajos representativos de cómo ha ido construyendo sus aprendizajes en matemática un niño determinado, saca copias de estas tareas, las incluye en una carpeta –física o digital, según la finalidad que desea dar al portafolios– y analiza con ese niño lo logrado entre un trabajo y otro. Los niños de segundo ciclo pueden armar sus propios portafolios con los trabajos con los que más se identifican; ellos eligen los trabajos que desean mostrar. Este portafolios también puede considerarse en una reunión de padres o ser incluido en el “Informe de progreso escolar” de cada niño.
- Otra alternativa es la de un portafolios compuesto no ya por tareas seleccionadas sino por trabajos hechos para tal fin. Entonces, a principio de año y cada mes o bimestralmente el maestro plantea a los chicos la realización de “una tarea para el portafolios”; si se trata de niños pequeños, la tarea puede ser la escritura de una oración en base a una ilustración dada, la resolución de un problema aritmético... Si se trata de chicos más grandes, una integración de lo trabajado en Ciencias Naturales a lo largo del último mes, la conclusión de una discusión, una autoevaluación. La compilación de esas hojas especiales permite mostrar y considerar lo aprendido en ese período de clases.

En uno y otro caso ha de procurarse que los trabajos sean breves (también puede copiarse un fragmento de un trabajo más largo).

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

Un tipo específico de reunión de evaluación es el **laboratorio**; éste constituye una estrategia didáctica que consiste en el desarrollo de una práctica por uno de los integrantes del grupo, práctica que luego es analizada por el resto de los pares con la coordinación del maestro. A veces, incluso, no se trata de que los niños hagan algo (por ejemplo, resolver un problema de matemática en el pizarrón, sometiendo su desempeño a la consideración de todo el grupo) sino que muestren algo que hicieron para que sea comentado: un dibujo, un esquema que sintetiza contenidos trabajados en clase, un texto que ha redactado, su cuaderno, su portafolios...

La intervención de pares observadores y evaluadores que dan retroalimentación al niño que expone su trabajo requiere de pautas bien establecidas que eviten exponer a los chicos a recibir críticas a las que no están acostumbrados o a comentarios hirientes; incluso, una pauta para la evaluación puede ser que los niños sólo expresen comentarios cálidos como devolución⁴⁴.

La *retroalimentación cálida* implica la comunicación de componentes positivos del trabajo que está siendo mostrado o explicado; la *retroalimentación fría* señala aspectos deficitarios del desempeño, los que es necesario mejorar o revertir, haciendo hincapié en la reflexión de los niños acerca de la información y aportando modos alternativos para concretarlo eficazmente.

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 un especialista –ya no por el grupo de pares o grupo colaborativo–, hablamos de **clínica**.

⁴⁴ Se han adaptado los conceptos de *retroalimentación cálida* y *fría* de Allen, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós. Están desarrollados en el capítulo: El protocolo de focalización del aprendizaje; específicamente en pp. 141-151.

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

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

Todos los instrumentos que hemos presentado pueden colaborar en estos procesos de auto y heteroevaluación. Existen motivos importantes para utilizarlos, el más evidente de los cuales parece ser que, de este modo, los niños aprenden a no depender del docente para saber si lo que hicieron está bien: la autoevaluación por parte de la persona que está formándose constituye⁴⁵ uno de los máximos logros a los que un sistema educativo y un educador pueden aspirar. Por una parte, posibilita la capacidad para manejar fuentes de información de una manera independiente y personal; por otra, fomenta una valiosa actitud de autocrítica, de distancia crítica respecto de sí mismo. Si a esto se añade esa utopía no imposible de que cada integrante del grupo sea capaz de informar con honestidad los resultados de su autoevaluación, se compone un cuadro completo de la importancia que estos instrumentos reflexivos conforman.

e. Observación –como instrumento transversal de evaluación–

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

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

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

- indicándoles claramente sus fortalezas y sus debilidades, en el momento más inmediato posible a la ejecución de su tarea,
- proveyéndoles explicaciones que permitan que cada miembro del grupo entienda cómo puede seguir mejorando; en algunos casos resulta oportuno que esta devolución vaya acompañada de un modelo de “cómo hacerlo bien”,
- planificando y desarrollando actividades extra para aquellos chicos que necesitan volver sobre sus aprendizajes para lograr elaboraciones más estables: ficheros de actividades, carpetas...
- *comunicando esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados* –como expresa el diseño curricular–, en especial a las familias,
- desarrollando el “informe de progreso escolar” que permita que ese proceso de evaluación sea, como presenta el diseño curricular, un ejercicio transparente que forme parte de un *continuum*, que no se atomice, y que se constituya en una estrategia procesal e integradora.

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

⁴⁵ La idea está adaptada de Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo El fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Bibliografía

- Allen, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (comp.), Camilloni, A. R. W de, Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R. y Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Astolfi, J. P. (2007). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor .
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Evaluación educativa y evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hoffmann, J. (1999). Evaluación y construcción del conocimiento. En *Evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre, Brasil: Editorial Mediación.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Horsori.
- Ministerio de Educación (2010). "Documento de consulta. DCJ Primaria, septiembre/octubre 2010." Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos –De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas–*. Buenos Aires: Colihue.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico en la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives or curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation N° 1. Chicago: Rand Mc Nally.
- Stufflebeam D. J., Shinkfield A. J. (1993; 3° ed.). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

**MINISTERIO DE EDUCACION
SECRETARIA DE EDUCACION
SUBSECRETARIA
AREA DE GESTION CURRICULAR – Educación Inicial y Primaria**

Producción de materiales: Ana Rúa

Colaboración: Marta Fontana, Gabriela Peretti, Doly Sandrone y Silvia Vidales.

Consulta a tutores curso virtual: Ivana Balaszczuk, Cecilia Exeni, Élide Fernández, Raquel Susana Sandrone, María del Carmen Siro y María Marta Skiba

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Viceregidor de la Provincia de Córdoba

Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaría de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director General de Planeamiento e Información Educativa

Lic. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior

Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene