



TESIS

**“LA EVALUACIÓN, COMO CAMPO
DE CONOCIMIENTO, EN LA
FORMACIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS
PROFESIONALES DOCENTES.”**

ILEANA CAROLINA MERLO

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

FACULTAD DE DESARROLLO E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS

Agosto de 2.008

Resumen:

La evaluación educativa tiene varias dimensiones de análisis: evaluación de los aprendizajes, de las instituciones, de los proyectos y programas, del sistema educativo. A través de este trabajo se aborda el tema de evaluación de los aprendizajes, como campo de conocimiento, en la formación y en las prácticas profesionales docentes. Para ello se comienza haciendo un breve recorrido histórico sobre la evaluación educativa, evocando los lineamientos que se seguían en el contexto de la educación tradicional, en el contexto de la educación moderna y los que se siguen en la actualidad. Se describen someramente las intenciones que persiguen la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. También se contemplan algunos dispositivos o instrumentos utilizados en el marco de un proceso de evaluación y problemáticas de diferentes índoles relacionadas al tema.

Se hace un análisis del sitio que ocupa la evaluación, en el momento de la formación profesional, a través del relevamiento de programas de estudio utilizados en distintos momentos en profesorado no universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. Se trabaja con material de consulta interno de la Secretaría de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires donde hacen una revisión del Plan de estudio vigente y se administran encuestas a un muestreo intencional no estadístico. Todo ello con el fin de dilucidar qué propuesta teórica se realiza sobre el tema en los profesorado no universitarios de Nivel Primario dependientes del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, averiguar qué valoración poseen los docentes encuestados en relación a la formación recibida, entender qué concepción de evaluación sostienen, qué conocimientos poseen sobre metodología de la evaluación y cómo incide o impacta esto cuando el docente se desempeña profesionalmente.

Se observa que la evaluación en las prácticas profesionales se hace presente de manera confusa, con discursos contradictorios y muchas veces alejada de un riguroso conocimiento científico.

Palabras claves: evaluación de los aprendizajes - enseñanza primaria - formación docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. LOS SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	8
1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.	8
1.1.1. La evaluación en el contexto de la educación tradicional.	9
1.1.2. La evaluación en el contexto de la educación moderna.	11
1.2. LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL.	14
1.2.1. La evaluación como proceso: los momentos de la evaluación.	17
1.2.2. Tipos de evaluación según los propósitos que se persiguen.....	25
1.3. LA TAREA DE RECOGER INFORMACIÓN.	29
1.3.1. Tipos de instrumentos de evaluación.	30
2. LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES.....	37
2.1. LA EVALUACIÓN, ESPACIO DE CONTROVERSIAS.	37
2.2. EL LUGAR DE LA EVALUACIÓN COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO.	39
2.2.1. La evaluación en los Planes de Estudios.	39
2.2.2. La evaluación en las prácticas profesionales.....	47
CONCLUSIONES.....	56
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	59
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	60
ANEXOS	62

INTRODUCCIÓN

El trabajo surge como un deseo de dar respuesta a una inquietud personal vinculada directamente a mi desempeño profesional.

Durante el ejercicio de mi profesión docente, en el área de nivel primario específicamente, he tenido dudas reiteradas al momento de evaluar; utilizando el término en un sentido amplio: a los alumnos, a las actividades, a los materiales utilizados, a la pertinencia de los contenidos y a distintas instancias del proceso educativo. Muchas veces sentí que mis elecciones estaban apoyadas en la intuición y no en conocimientos científicamente fundados.

Estas vacilaciones intenté subsanarlas con el acercamiento a algún material bibliográfico o con la consulta a algún colega con más experiencia que la mía, y si bien en su oportunidad me fue útil, también me hizo reflexionar acerca de que durante mi etapa de formación profesional no había tenido ninguna asignatura que se refiriese a esta cuestión específicamente o en profundidad. Sí estaba presente en algunos programas de materias, pero como último punto a tratar, y sobre todo en las didácticas de las distintas áreas. El tema evaluación estaba relacionado a cómo evaluar el aprendizaje de los contenidos de esas áreas y por una cuestión de tiempo, no siempre se llegaban a apreciar.

De estos argumentos expresados es que nace mi interés en profundizar acerca de evaluación de los aprendizajes.

Como un primer análisis teórico es preciso delimitar el tema seleccionado, el cual es amplio y posee diversos puntos o enfoques de análisis, ya que el ámbito de la evaluación, de acuerdo con Lilia Toranzos¹, determina la necesidad de precisar el alcance de la misma, el espacio, los límites y el conjunto de herramientas e instrumentos que se seleccionarán para llevar a cabo dicho proceso así como el marco metodológico a utilizar.

En el espacio de la evaluación educativa es posible diferenciar claramente cuatro lugares para el desarrollo de una propuesta de evaluación: de los aprendizajes; de las instituciones; de los proyectos y programas; del

¹. Lilia Toranzos. "Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes". Disponible en Internet <http://www.oei.es/calidad2/falacias.htm> citado el 05/05/08.

sistema educativo. Siendo el primero de ellos el que se desarrollará a lo largo de esta tesis.

El objetivo de este trabajo es conocer cómo incide, en la práctica de la profesión docente, el tratamiento epistémico que realizaron sobre evaluación de los aprendizajes en el momento de la formación profesional.

En esta tarea me acercaré a la problemática de la evaluación de los aprendizajes, reconociendo como espacio característico aquello que sucede en el aula y demanda estrategias metodológicas precisas, destinadas a registrar indicios claros sobre un proceso tan complejo como es el aprendizaje.

Considero apropiado plantear el problema desde el campo de las Ciencias de la Educación, ya que en él se estudian un conjunto de disciplinas que permiten comprender los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos y propender a mejorar la realidad educativa de la que se trate. De este modo, y de acuerdo a las implicancias profesionales² de un egresado de esta carrera, él tendrá que ser capaz de utilizar estos conocimientos teóricos y prácticos como herramientas para lograr entender, intervenir y modificar positivamente los fenómenos educativos.

La evaluación educativa en general y la evaluación de los aprendizajes en particular forma parte indisoluble del fenómeno educativo mencionado. De este modo la evaluación de los aprendizajes atraviesa todos los niveles, áreas y circunstancias del acto educativo. Permite tener una percepción diferente de la evaluación según el rol que desempeñemos. Es diferente el modo de concebir la evaluación como docentes o como alumnos, pero las bases teóricas son las mismas, sólo la transposición didáctica es lo que marca la diferencia en cada situación.

De la misma forma es oportuno referirse el tema porque durante las prácticas educativas “... es en la evaluación donde se ponen de manifiesto dos facetas propias de casi todas las acciones humanas: la técnica, que consiste en saber hacer, y la ética, que reside en hacer de acuerdo a valores”.³ De esta

². Resolución N° 2.785 – MCyE/85: Incumbencias profesionales para los títulos Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Pedagogía, Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor en Pedagogía. Argentina.

³. Mirta Bonvecchio. *Evaluación de los aprendizajes: manual para docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas; 2004. p. 14.

cita se desprenden dos cuestiones: el dominio del campo de conocimiento por un lado y la vinculación directa entre evaluación y poder por el otro.

Ambos puntos se reflejan en la Ley Federal de Educación⁴ (1.993) y en La Ley de Educación Nacional⁵ (2.006), estableciendo en sus artículos 43 y 126 respectivamente, que los alumnos tienen derecho a ser evaluados conforme a criterios rigurosos y científicamente fundados. También indican el derecho del alumno a ser protegido contra toda agresión psicológica.

El análisis de la realidad nos indica que muchas veces los instrumentos o mecanismos de evaluación son utilizados como herramientas de poder y control sobre los alumnos y no con los fines didácticos que a priori deben perseguir, alejándose así de la rigurosidad científica en la que tendrían que estar basados y sobre los cuales se sustentará este trabajo. Haciendo hincapié que la cuestión de los valores, la ética y el poder que ostenta el docente, sobre todo al momento de evaluar los aprendizajes, es merecedora de un análisis profundo y minucioso que excede el propósito explicado.

En el campo de la investigación científica, y luego de una exhaustiva búsqueda sobre **“La evaluación de los aprendizajes, en la formación y en las prácticas profesionales docentes”**, se puede señalar que las líneas de investigación denotan una fragmentación entre dos grandes esferas de análisis sobre las cuales se ha trabajado de forma separada: una de ellas está relacionada a lo que es “formación profesional”, y la otra, por supuesto, a “evaluación de los aprendizajes”. En esta última se pueden encontrar investigaciones que nos muestran el desarrollo histórico que ha tenido el ámbito de la evaluación educativa; las transformaciones conceptuales y funcionales a través del tiempo; la reciprocidad entre evaluación - aprendizaje - enseñanza; evaluación y aprendizaje de calidad; la fundamentación de la evaluación de los aprendizajes; la evaluación como un recurso y otros aspectos relacionados.

Por otro lado, dentro de los lineamientos de “formación profesional” y tomando distintos niveles de educación, hay investigaciones acerca de las características de las instituciones de formación, de los formadores, los orígenes, de las tensiones y conflictos en el marco de construcción de nuevos

⁴. Ley 24.195 (1.993): Ley Federal de Educación. Argentina.

⁵. Ley 26.206 (2.006): Ley de Educación Nacional. Argentina.

paradigmas, y otros temas que poseen un tratamiento incuestionable y no están en tela de juicio, pero no responden a las inquietudes que dieron origen a este trabajo. Motivo por el cual, y sólo por ello, es que se considera que en materia de investigación educativa el tema no ha sido estudiado.

A través del desarrollo del trabajo me propongo hacer un breve recorrido sobre la evaluación educativa, evocar distintos momentos históricos, presentar algunos dispositivos de evaluación en el marco de un proceso evaluativo y plantear problemáticas frecuentes relacionadas al tema, para luego adentrarme en la formación docente en los profesorados no universitarios de la Ciudad de Buenos Aires, enlazar estas partes y hacer un análisis de la formación docente en la sociedad y en la historia.

Me interesa saber cómo es el abordaje que se hace sobre evaluación de los aprendizajes, como campo de conocimiento, en los Profesorados de Nivel Primario dependientes de la Dirección de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Deseo conocer si el acercamiento al tema es suficiente, escaso, adecuado, etc. y cómo incide o impacta esto cuando el docente se desempeña profesionalmente.

Con el fin de responder a las inquietudes descriptas he adoptado un diseño metodológico que implica trabajar y realizar el análisis de documentos individuales preparados por razones profesionales; como libros, artículos o fuentes bibliográficas relacionados al tema. También consultaré documentos organizacionales y gubernamentales, como los Programas de todas las materias del Plan de Estudio de la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de los años 1.997 y 1.998 (primer y segundo año respectivamente), la Resolución N° 270/02 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que regula el plan de estudio vigente, así como también material de trabajo interno de la Dirección General de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Para hacer un relevamiento acerca del contexto de formación profesional docente en el área de primaria, indagar sobre el momento y a través de que forma tuvieron un acercamiento al tema “evaluación de los aprendizajes”, averiguar qué valoración poseen estos docentes vinculada a la formación recibida, entender qué concepción de evaluación sostienen y qué

conocimientos poseen sobre metodología de la evaluación, utilizaré una encuesta que presenta un cuestionario con preguntas cerradas y abierta, empleando para tal caso un muestro intencional no estadístico.

1. Los significados de la evaluación educativa.

1.1. Antecedentes históricos.

Un modelo o paradigma es una construcción teórica que procura informar y explicar un recorte de la realidad. Permite elegir qué y desde qué mirada se va a analizar una determinada situación o circunstancia. No pretende solamente describirla y explicarla sino también producir propuestas para modificarlas.

Los paradigmas relativos al campo de la educación contemplan todos los factores que la componen: fines, ideologías, factores económicos, políticos, organización curricular, dinámica escolar, así como roles y funciones de cada uno de los actores.

Es de destacar que no se debe caer en la reducción de pensar que en un determinado momento existe un modelo en estado puro y luego se pasa a otro, dejando automáticamente de lado el paradigma vigente. Estos cambios se realizan progresivamente, cuando se ponen de manifiesto las falencias de lo existente y se proponen nuevas soluciones o alternativas. Los cambios nunca son abruptos y completos, se modifican paulatinamente algunos aspectos y otros se mantienen con el tiempo.

Las prácticas educativas, como el conjunto de las prácticas humanas, no están exentas de estos cambios, y son prácticas históricas que no se separan del lenguaje y el pensamiento de una época, donde las teorías, como parte del pensamiento y de las reflexiones de esa época, ocupan un espacio importante.

En relación al tema que nos ocupa, Florencia Ruth Carlino⁶ expresa que *“las evaluaciones educativas son construcciones sociales adaptadas a las necesidades de las instituciones y de los sujetos que, en cada espacio-tiempo singular, deciden ponerlas en práctica.”* Es por ello que no hay un solo modelo, enfoque o perspectiva para entender los fenómenos sociales y es preciso realizar un análisis contextualizado para poder entenderlos.

⁶ Florencia Ruth Carlino. *La Evaluación Educativa. Historia, Problemas y Propuestas*. Buenos Aires: Aique; 1.999. p. 20 y ss.

1.1.1. La evaluación en el contexto de la educación tradicional.

La llamada “educación tradicional” tuvo vigencia casi con exclusividad hasta fines del siglo XIX. Se apoyaba en la teoría griega del hombre como “animal racional”. Para esta corriente lo específicamente humano era la inteligencia, mente o intelecto. La posterior influencia del racionalismo, propio del siglo XVIII, llevó a un gradual alejamiento del factor religioso y paulatinamente trasladó la fe a la razón y promovió el enciclopedismo.

De acuerdo con la concepción de hombre, la misión de la educación consistió en cultivar y alimentar la inteligencia a través de las ideas. La cultura debía ser “depositada” en la mente del alumno, quien debía retenerla en la memoria. La inteligencia, reducida a la memoria, era un cúmulo de ideas, datos, conocimientos y conceptos que el alumno tenía que poder recuperar cuando así fuera necesario, y dependiendo de cómo lo hiciera se le adjudicaba algún rango de inteligencia. A mayor rapidez o poder recuperación de la información, más inteligente se reconocía a la persona.

La estrategia de enseñanza se basaba en el supuesto o hipótesis de que el aprendizaje se logra por la palabra escuchada o leída, lo cual sustentaba la clase magistral impartida por el docente y la repetición mecánica por parte de los alumnos. Además, esa tarea era llevada a cabo por el alumno en forma individual, no se acostumbraba el compartir ideas u opiniones entre los educandos, mucho menos aún lo que hoy se denomina trabajo cooperativo, y esto simplemente porque se pensaba que entre ellos no tenían nada que enseñarse.

Esta concepción, delimitada en una relación de autoritarismo de los adultos hacia los jóvenes o niños, apelaba al espíritu de obediencia y al castigo físico como refuerzo del aprendizaje (“*la letra con sangre entra*”).

La educación tradicional ponía el énfasis en el docente, es decir en la enseñanza, lo que tenía importancia o se reconocía con mayor relevancia era el saber a transmitir por el adulto. El contenido del libro era mucho más importante que lo que el alumno pudiese descubrir. A éste sólo le correspondía aprenderlo y repetirlo, teniendo una actitud pasiva frente a la habilidad del docente para transmitir los conocimientos. Lo paradójico es que el alumno era considerado el único responsable de sus fracasos.

En el siglo XVIII, a raíz del aumento y la demanda de educación se acentuó la necesidad de comprobación de los méritos individuales. Así, las instituciones educativas comienzan a introducir normas sobre la utilización de exámenes escritos para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar estudiante.

La evaluación, dentro de esta corriente, era utilizada con el fin de obtener una información para determinar una calificación. O sea, sólo aparece la función administrativa de la evaluación: calificar para acreditar. Esa búsqueda de información se produce en ciertos cortes del proceso de enseñanza y, en general, no se utiliza para revisar el instrumento y realizar las adecuaciones pertinentes. Se tienen en cuenta sólo los resultados. Es un sistema de exclusión de todos aquellos que no responden a las exigencias del sistema.

Quien evalúa es sólo el docente (heteroevaluación). Coherentemente con el autoritarismo, la calificación decidida por el docente es irrefutable. Cualquier cuestionamiento del alumno al respecto es tomado como una falta de respeto y se castiga, ya que el criterio del docente es el parámetro de referencia. En concordancia con esto, tampoco se dan a conocer al alumno las notas parciales que el docente va adjudicando o colocando a las lecciones orales ni los indicadores que se utilizan para llegar a la misma.

Se evalúa, en lo intelectual, el contenido conceptual que cada alumno puede evocar en un determinado momento, lo cual no es garantía de que sea todo lo que él sabe. Consiste en una medición de la memoria a corto plazo y el referente es la cantidad de información que el docente ha transmitido o la que ofrece el manual. Respondiendo a lo prescripto en los programas elaborados por las autoridades educativas nacionales o provinciales.

En las actividades prácticas, se evalúa el mayor o menor acercamiento al modelo, y en la conducta, el mayor o menor acatamiento de las normas.

Los instrumentos de evaluación que predominan, salvo en los espacios curriculares esencialmente prácticos, son la lección de cada día (oral u escrita) y las pruebas semi o no estructuradas.

El sistema de calificaciones es cuantitativo, pero sin un sistema de medición, ya que el criterio para la adjudicación de calificaciones es el personal

de cada docente. También se calificaba la conducta, pero con un código cualitativo en el cual tampoco quedaba claro cómo se constituía el mismo.

1.1.2. La evaluación en el contexto de la educación moderna.

Las ciencias sociales tuvieron un importante crecimiento y desarrollo a partir de la segunda mitad del siglo XIX, lo cual, entre otros aspectos, permitió el intercambio e influencia recíproca entre distintas corrientes filosóficas, lo que dio inicio a teorías más completas y complejas.

La concepción de hombre se caracterizó por una visión más integral del mismo. La inteligencia ya no es una cualidad abstracta; el hombre es un organismo inteligente que interactúa en una circunstancia social y cultural específica.

A finales del siglo XIX se despierta un gran interés por la medición científica de las conductas del hombre. Esto es algo que está en consonancia con el movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas, al asumir ellas el positivismo⁷ de las ciencias físico-naturales. Es de esta forma que la evaluación recibe las mismas influencias que otras áreas relacionadas con procesos de medición.

La actividad evaluativa se verá impactada de forma radical por diversos factores que confluyen en dicho momento, tales como el florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero. También por la influencia de las teorías evolucionistas de la especie humana que respaldaban la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos así como el desarrollo de la sociedad industrial, que potenciaba la necesidad de encontrar mecanismos de acreditación y selección de alumnos.

Aparece la exigencia del rigor científico y de la objetividad en la medida de la conducta humana, potenciándose así las pruebas escritas como medio para combatir la subjetividad de los exámenes orales.

Consecuentemente con este estado de cosas, en este período entre finales del siglo XIX y principios del XX, se desarrolla una actividad evaluativa

⁷ Positivismo: sistema de filosofía basado en la experiencia y en el conocimiento empírico de los fenómenos naturales. En virtud de lo anterior, el positivismo considera a la metafísica y a la teología como sistemas de conocimiento imperfectos e inadecuados.

intensa donde la medición y evaluación resultaban términos intercambiables. En la práctica sólo se hablaba de medición. El objetivo era detectar y establecer diferencias individuales, dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época. Es decir, el hallazgo de puntuaciones diferenciales, para determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal.

Los tests de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos. La evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los tests informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado. En equilibrio con la marcada tendencia a la medición exacta, las pruebas objetivas alcanzaron gran auge como instrumento de evaluación.

La influencia del idealismo⁸ y del empirismo⁹ no se reflejó inmediatamente en una teoría pedagógica. El idealismo, por ejemplo, no produjo grandes modificaciones en la educación tradicional hasta que a mediados del siglo XX se difundió la psicología genética de Piaget. La influencia del empirismo fue más inmediata y provocó, desde fines del siglo XIX el advenimiento de la llamada “escuela nueva”. En contraposición a la escuela tradicional, esta resta importancia a la transmisión de contenidos y acentúa la experiencia del alumno, sus intereses y necesidades. La escuela debe preparar para la vida y, por lo tanto, en la escuela el alumno debe vivir las experiencias que le servirán para ello. En consecuencia, se inició la crítica al aprendizaje memorístico.

Otra vertiente del empirismo es el “conductismo”, que sostiene que, como no se puede tener experiencia directa de la mente humana, no se la puede conocer, precisamente por esto se la compara con una caja negra. La personalidad es la suma de las manifestaciones exteriores sobre las que tiene

⁸. Idealismo: teoría de la realidad y del conocimiento que atribuye un papel clave a la mente en la estructura del mundo percibido, acentúa la importancia de las ideas innatas y de los esquemas previos a través de los cuales cada hombre capta la realidad. En su forma más radical afirma que la realidad se deriva de la actividad de la propia mente y que nada existe fuera de uno mismo. Sin embargo, reconoce el mundo externo o natural. Por otro lado, la mente actúa y es capaz de hacer existir cosas que de otro modo no serían posibles, como la ley, la religión, el arte, etc.

⁹. El empirismo inglés considera que todo conocimiento es producto de la experiencia. Niega la posibilidad de ideas espontáneas o del pensamiento a priori; el hombre es una página en blanco en la que se va escribiendo la experiencia iniciada en las sensaciones. En los últimos años, el término empirismo ha adquirido un significado más flexible, y ahora es utilizado en relación con cualquier sistema filosófico que extrae todos sus elementos de reflexión de la experiencia.

que actuar el proceso educativo. El conductismo promueve como práctica educativa el condicionamiento, que consiste en provocar por medio de un estímulo, una respuesta determinada. El docente es el encargado de presentar los estímulos para lograr la conducta esperada.

Con esta corriente aparece la instrucción programada y las técnicas de estudio. El conductismo introdujo en la educación todo el proceso de planificación a partir de objetivos precisos y concretos. Quien es tradicionalmente considerado como el padre de la evaluación educativa es Ralph Tyler¹⁰, por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo la mera evaluación psicológica. Fue el precursor de esta idea en el campo pedagógico, quien planteó en 1.949 que el currículum debía basarse en los objetivos de aprendizaje que se esperaba que los alumnos alcancen. Los objetivos debían orientar la selección y la organización de las experiencias de aprendizaje y resultaban centrales en la evaluación, ya que la misma debía dar cuenta de la congruencia entre los objetivos pedagógicos definidos, los rendimientos alcanzados por los alumnos y la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación.

En esta concepción se desplaza el eje de la actividad escolar hacia el educando, el cual comienza a ser protagonista del proceso educativo, donde se promueve una mayor participación del alumno en el aula. Ahora es más importante desarrollar en el niño o alumno habilidades para que aprenda a expresarse, a comunicarse, a investigar, a aprender, a actuar en grupo. Esto supone a su vez que el docente deberá desarrollar un cierto tipo de habilidades que le permitan crear las condiciones de aprendizaje. Por influencia de la sociología, el proceso de enseñanza y de aprendizaje se enriqueció con la propuesta de las dinámicas grupales.

El conductismo representa un nuevo planteo, se puede decir que es el precursor del concepto de evaluación diagnóstica, ya que necesitaba conocer las conductas o conocimientos que poseía el alumno, como punto de partida y a partir de ahí adecuar los estímulos de acuerdo a los objetivos que se deseaban alcanzar. Se evalúan las conductas observables señaladas en los objetivos, los cuales deben ser iguales para todos. Asimismo continúa la

¹⁰. Tomás Escudero Escorza. "Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". Disponible en Internet <http://www.uv.es/relieve> citado el 02/07/08.

vigencia de la evaluación sumativa o de resultado, cumpliendo su función administrativa, pero aparece el concepto de evaluación formativa¹¹, ya que si el proceso no se puede conocer tampoco se puede evaluar el resultado. Es una nueva concepción evaluativa la que se desarrolla. Se percibe que el núcleo conceptual de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática, siendo unos objetivos bien formulados el mejor criterio para valorar este cambio. Así mismo, se comienza a prestar atención no sólo a los resultados pretendidos, sino también a los efectos laterales o no pretendidos, e incluso a resultados o efectos a largo plazo.

Con respecto al sistema de calificaciones, cualquiera fuera el código, esta debía estar fundada en los resultados obtenidos en las pruebas objetivas. Aunque esto no se reflejó con tanta estrictez en nuestro país, las calificaciones finales eran el resultado de promedios matemáticos obtenidos.

1.2. La evaluación en el contexto actual.

En los últimos cuarenta años ha habido un gran crecimiento del bagaje teórico sobre el fenómeno educativo y en el campo de la evaluación. Durante las décadas de los setenta y ochenta se profundizó en los planteamientos teórico y prácticos, también se consolidó (sobre todo en Estados Unidos y Europa) la evaluación como campo de tratamiento científico.

Se atravesaron y superaron diferentes concepciones epistemológicas. De un modelo derivado del enfoque conductista en el campo de la enseñanza y de la evaluación, con contenidos fragmentados en unidades definidas por objetivos previamente fijados y evaluables independientemente unos de otros, se pasó a una idea de regulación un poco más amplia. La relación de la evaluación formativa con la enseñanza es algo más estrecha que en el enfoque anterior, donde todavía no se delimitaban claramente las actividades de enseñanza y las de evaluación con función formativa.

Una ruptura en relación con el anterior modelo se produjo como resultado de la influencia del constructivismo, primero de corte piagetiano y

¹¹. La expresión "evaluación formativa" fue acuñada en 1.967 por Michael Scriven. La distinción entre evaluación sumativa y formativa se traslada del dominio del currículo al de la evaluación de la enseñanza, los aprendizajes de los alumnos y a la de todos los objetos educacionales.

luego entendido en un sentido más amplio, como socio-cognitivo-constructivo. Esto repercutió en la revisión de los conceptos de enseñanza y evaluación prevalecientes hasta ese momento. Paulatinamente se distancia de la idea de aprendizaje como la acumulación o suma de logros y se fortalecen las ideas de aprendizaje integrado, de aprendizaje en espiral, de autonomía y autoaprendizaje. La evaluación, en consonancia con las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, se acercó (en el sentido de “acortar distancias”) al concepto de proceso.

*“Desde el punto de vista teórico parece haberse producido una confluencia en la redefinición de la evaluación formativa, debido a los extraordinarios aportes de las ciencias cognitivas para el conocimiento de los procesos de pensamiento y de aprendizaje que ofrecen una posibilidad cierta de fundamentación del trabajo de una didáctica que puede tener éxito en la orientación de los alumnos hacia la construcción de significados”*¹²

En el ámbito de evaluación de los aprendizajes, hoy evaluar supone reunir información mediante el empleo de distintos instrumentos y construir un juicio de valor para poder tomar determinadas decisiones pedagógicas. Esta toma de decisiones es el motor de la evaluación. En toda evaluación están en juego tanto informaciones como elementos de juicios, y estos últimos afectarán de determinado modo a los sujetos evaluados.

En las siguientes definiciones de evaluación se puede apreciar, a pesar del acento puesto por cada autor en distintas ideas, la importancia que le dan a la recogida de la información, de lo fundamental que es apoyarse para eso en criterios rigurosos y no azarosos. También enfatizan el concepto de evaluación como proceso, el cual conlleva una serie de pasos y es parte del acto educativo, no un hecho aislado. Del mismo modo discurren acerca del fin de la evaluación: tomar decisiones pedagógicas para poder mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Evaluar consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas y confiables, y examinar el grado de

¹² Alicia R.W. de Camilloni. “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en *Quehacer educativo*. Uruguay: 2.004. Año XIV Nº 68. p. 12.

*adecuación entre este conjunto de informaciones y otro conjunto de criterios considerados suficientemente ajustados a los objetivos fijados al comienzo o ajustados durante el camino, a fin de fundamentar una toma de decisión.*¹³

*“Evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso.”*¹⁴

*“... cuando hablamos de evaluación no estamos hablando de un hecho puntual o un acto singular, sino de un conjunto de pasos que se condicionan mutuamente.[...] a la vez la evaluación no es (no debería ser) algo separado del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es un apéndice independiente en dicho proceso (está en ese proceso) y juega un papel específico con respecto al conjunto de componentes que integran la enseñanza como un todo...”*¹⁵

*“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.”*¹⁶

Evaluación es una palabra que se utiliza en la práctica docente con distintos sentidos, fines y propósitos. Siempre implica emitir un juicio de valor sobre un objeto, conducta, situación, proyecto o proceso. Es decir que se hace una afirmación o una apreciación sobre la base cierta de información, pero que va más allá de una descripción, justamente porque involucra cierto valor, en función del cual se emite el juicio.

¹³ Jean-Marie De Ketele. En Estela Cols *et al.* Módulo N° 1, Curso: Las prácticas de evaluación en el nivel primario: problemáticas y enfoques. Buenos Aires: CEPA; 2.008 p.12. MIMEO.

¹⁴ Alicia R.W. de Camilloni. *Ibidem*

¹⁵ Miguel Angel Zabalza. *Diseño y Desarrollo Curricular, 6ta. ed.* Madrid: Narcea, 1.995. p.239.

¹⁶ María Antonia Casanova. “Evaluación: Concepto, Tipología y Objetivos”. Disponible en Internet <http://www.udgvirtual.udg.mw/biblioteca> citado el 04/06/08.

1.2.1. La evaluación como proceso: los momentos de la evaluación.

La evaluación no es un hecho que ocurre (o no debería ocurrir) aislado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Constituye un proceso inherente a la propia enseñanza en tanto que es una acción intencional. Acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus distintos momentos, aportando información sobre distintos aspectos y con diversos propósitos referidos a la marcha del proceso.

Diversos autores han desarrollado modelos que intentan representar los principales momentos o etapas del proceso de evaluación y las decisiones que el docente necesita tomar en cada uno de ellos.

Estos modelos de procesos de evaluación están referenciados desde el punto de vista del evaluador, integrado a su quehacer cotidiano y como indica Tenbrik¹⁷, “*es un plan de acción idealizado*”.

Mirta Bonvecchio¹⁸ ofrece uno basado en el concebido por el autor citado precedentemente, en el que explica dentro de la fase de planificación, un punto fundamental y al que Terry Tenbrik no hace referencia: el contrato pedagógico. Razón por la cual es el que ha sido escogido para ser presentado en este trabajo. Esto muestra que con el correr de los años el lugar que ocupa el alumno dentro de este proceso adquiere mayor relevancia en comparación a concepciones anteriores.

Este esquema constituye una herramienta para representar el proceso de evaluación. Sin embargo, es importante recordar que la evaluación es una acción compleja, que encierra una dosis importante de fluctuación y no se lleva a cabo siempre de la misma forma.

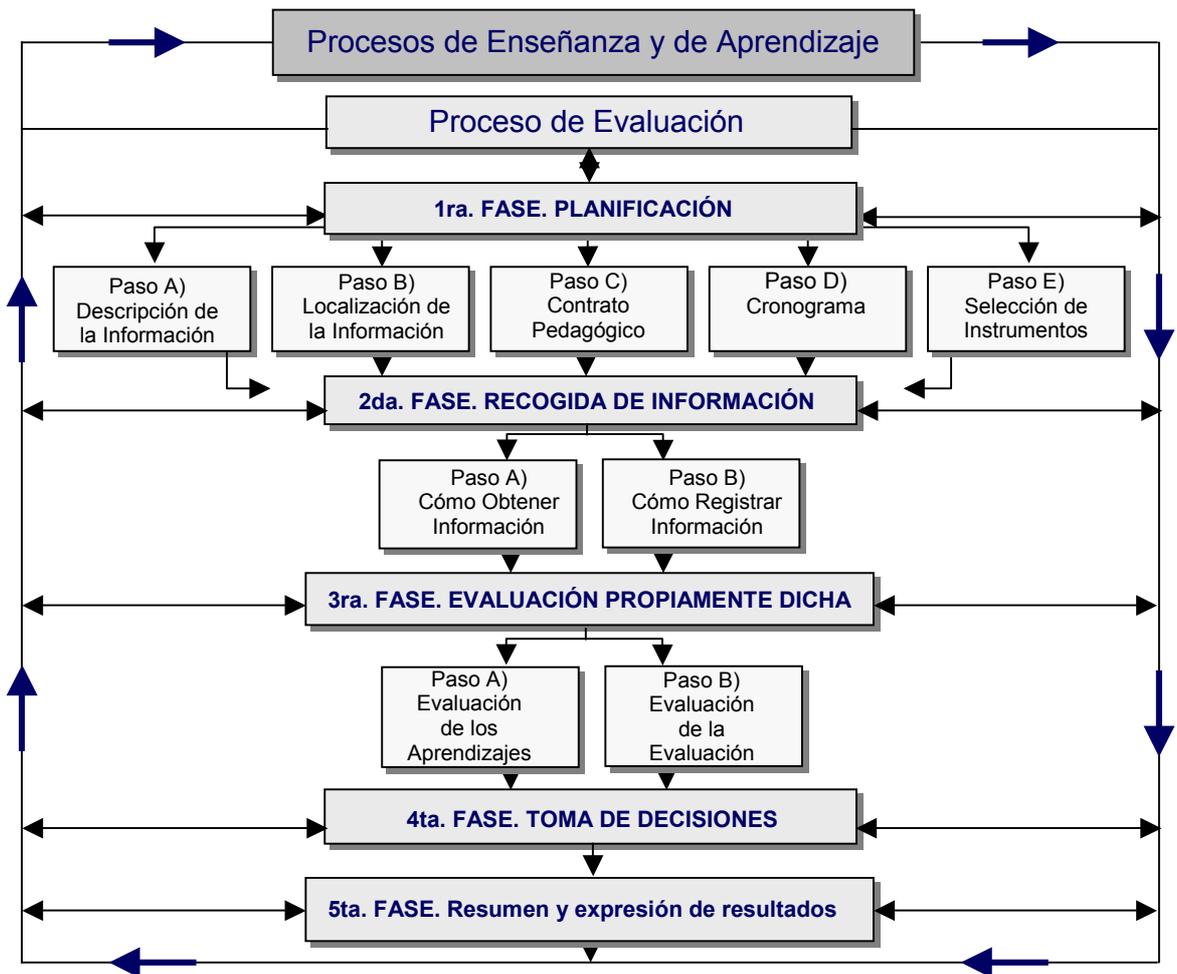
El esquema sirve para organizar en el tiempo los principales momentos que hay que tomar en cuenta, pero hay que tener presente que muchos pasos o actividades se llevan a cabo simultáneamente y que, en ocasiones, el conjunto del proceso es recursivo, es decir que implica avanzar y retroceder, revisar y ajustar decisiones concebidas originalmente.

Las fases no constituyen una sucesión lineal de diferentes etapas sino que se interrelacionan y hasta se pueden superponer, es un proceso dinámico.

¹⁷. Terry Tenbrik. *Guía práctica para profesores*, 3ra. ed. Madrid: Narcea, 1.988. p. 21.

¹⁸. Mirta Bonvecchio, op. cit. p. 57-60

Figura N° 1: Esquema general de las fases de evaluación:¹⁹



1ra. FASE. Planificación.

Como el nombre lo indica, es el momento previo en el que se proyecta el proceso de evaluación que va a acompañar a los de enseñanza y aprendizaje. Implica la planificación del sistema de evaluación que se desarrollará durante el ciclo lectivo y es por ello que debe formar parte de la planificación del espacio curricular correspondiente.

Sus pasos son:

Paso A) Descripción de la información necesaria.

¹⁹. Mirta Bonvecchio, op. cit. p. 58

Esta información está incluida en la planificación áulica donde constan los aprendizajes acreditables que hacen referencia a los contenidos que deben aprender los alumnos y que están previstos en las expectativas de logro.

La información que se busca obtener debe ser suficientemente clara para que oriente con bastante precisión la elección del instrumento adecuado para recogerla, además esta información debe servir para sustentar las decisiones que se toman respecto al proceso de enseñanza, al de aprendizaje y al de la misma evaluación.

Paso B) Localización de la información ya disponible.

Consiste en obtener información a partir de los archivos que existen en el establecimiento educativo con datos confiables sobre los alumnos, que pueden ser útiles tanto para iniciar o completar la evaluación diagnóstica como para aclarar situaciones especiales a lo largo del ciclo lectivo.

Las fuentes pueden ser los gabinetes, legajos de los alumnos, registros de asistencia, de calificaciones y relatos orales. Se debe saber dónde buscar la información, qué se espera encontrar y cómo utilizar lo que se encuentra, ya que cada fuente proporciona un tipo de información distinta, variando incluso su calidad en relación a la exactitud y a la objetividad.

Paso C) Contrato Pedagógico.

Se trata de consensuar con los alumnos las pautas que se van a seguir durante el curso respecto de la evaluación que se irá realizando paulatinamente. Para ello hay que tener en cuenta varios factores, como la edad, el grado de conocimiento que tienen respecto del concepto a evaluar y el nivel de diálogo que se puede lograr.

Cuando por alguna cuestión no se puede llegar a un consenso, el docente tiene que brindar a los alumnos toda la información necesaria respecto de la evaluación y alejarla así de la incertidumbre y la especulación.

Este contrato permite incorporar al alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. No se trata de reducir el acuerdo a cuestiones de forma (como si las pruebas deben resolverse con lápiz o con tinta) sino a cuestiones de fondo: que el alumno sepa y opine acerca de los criterios con los que será evaluado, para qué se lo evaluará, el motivo de la elección del instrumento y todo asunto referente al tema.

Paso D) Cronograma.

Es la decisión sobre cuándo obtener nueva información con respecto a la evaluación sumativa, por cuanto la diagnóstica y la procesual deben integrarse como una tarea natural inserta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es importante, tanto para los alumnos como para los docentes, conseguir la información en el momento oportuno y en las condiciones adecuadas. Por ello, y sobre todo a partir del segundo ciclo, es útil para evitar la superposición con evaluaciones de otras asignaturas o en períodos en los cuales los alumnos, por ciertas actividades, están mentalmente dispersos.

Paso E) Seleccionar los instrumentos de recogida de información.

A la vez que se van realizando los pasos anteriores, es necesario ir tomando decisiones vinculadas a las diferentes técnicas o instrumentos que se van a utilizar para obtener la información buscada.

El instrumento escogido tiene que tener en cuenta numerosas variables; debe dejar ver claramente que la información buscada se obtuvo, también hay que tener en cuenta las características de los alumnos, del espacio curricular, qué tipo de decisión se debe tomar con la información obtenida (no sería ético proponerle a los alumnos un instrumento nuevo cuando la decisión está vinculada a la acreditación de los conocimientos).

Para que la elección sea buena debe cumplir con por lo menos seis criterios de selección. Uno de ellos es tener claro en qué marco

teórico se evalúa. Los instrumentos y su aplicación deben guardar coherencia con el modelo pedagógico tal como la debe guardar el proceso de enseñanza. Un mismo instrumento puede ser utilizado en un encuadre conductista o en uno constructivista. Esto depende en gran medida de la finalidad y el modo en que se usa. Si se ha conducido un proceso real de construcción del conocimiento, pero los alumnos saben que al final la calificación va a depender de una prueba de tipo memorístico, va a dejar de lado lo que pudo aprender en aquel proceso y se va a dedicar a memorizar mecánicamente contenidos conceptuales. En ese modelo puede ser más importante apelar a una técnica o instrumento que ofrezca una información cualitativa y descriptiva de los aprendizajes. Si, por el contrario, se utiliza el estilo de enseñanza basado en la explicación, no se puede, por ejemplo, poner en uso la evaluación por carpeta o portafolio.

Otro criterio es saber qué se quiere evaluar. Las técnicas e instrumentos tienen que ser adecuados al tipo de contenido que se procura apreciar, ya que no es lo mismo buscar información sobre actitudes que sobre el nivel de conceptualización. Si con un instrumento se desea obtener datos sobre dos tipos de contenidos, por ejemplo conceptual y procedimental, se tendrán que incluir consignas adecuadas para cada uno. Este criterio, denominado "grado de pertinencia", es uno de los requisitos que se tienen en cuenta en función de la validez del instrumento.

También es importante tener en cuenta para qué se evalúa, ya que siempre se hace en función de ciertos propósitos: para conocer al alumno, para certificar que posee algún tipo de conocimiento u otros fines. Los instrumentos pueden variar según sea evaluación diagnóstica, de proceso o de resultado, pero siempre deben servir para la toma de decisiones. Éste es el criterio de "utilidad".

Asimismo es elemental que un proceso de evaluación nunca esté basado en un solo tipo de instrumento, aun para un mismo tipo de contenido. La realidad a evaluar es demasiado compleja y además es

sabido que algunos alumnos son más hábiles en una forma de expresión que en otra. Tampoco hay que supeditar la selección de un instrumento a un solo factor como, por ejemplo, la mayor facilidad de corrección. La información obtenida en la variedad posibilita la triangulación entre la información suministrada por diversos instrumentos.

El criterio de practicidad hace a las condiciones materiales y de tiempo. Hay que tener en cuenta el número de alumnos, el tiempo que llevará tanto la resolución por parte de los alumnos como la corrección del docente, la posibilidad económica de hacer instrumentos impresos, digitales, orales u otros.

El último criterio de selección está vinculado al evaluador, ya que pueden surgir ciertos condicionamientos en la selección del instrumento según quién evalúa: el docente o los alumnos. Cuando lo hace el docente, éste puede utilizar cualquier tipo de instrumento, siempre teniendo en cuenta todos los criterios anteriores. Ahora, si se espera que el alumno realice una autoevaluación, el instrumento tendrá que permitir que sea éste el que obtenga la información y que la pueda procesar.

2da. FASE. Recogida de información.

Esta fase y las siguientes constituyen la ejecución de la primera. A partir de aquí se van cumpliendo, como círculos entrelazados que se inician con la recogida de información y se cierran con las decisiones que dan origen a un nuevo círculo. A su vez, este proceso llevará al ajuste de lo planificado ya que es un proceso dinámico. Los pasos son:

Paso A) Cómo se obtiene la información.

Este paso constituye la ejecución concreta de lo programado en los pasos D) y E) de la fase anterior. Se cumple cada vez que se diseña y utiliza alguna de las técnicas o instrumentos previstos. En cada uno hay que respetar un método y cumplir ciertas exigencias.

En esta instancia también se incluye lo que es la elaboración de los instrumentos de evaluación, y será el docente el que tendrá que elaborarlos siguiendo ciertos criterios²⁰.

Paso B) Registrar la información.

Una vez obtenida la información, resultado de la aplicación del instrumento que se consideró apropiado para la obtención de la información buscada, ésta debe ser registrada en documentos adecuados según el carácter de la información obtenida. Si no se la recoge cuidadosamente, siempre contendrá algún error; tampoco conviene confiar exclusivamente en la propia memoria. El conjunto de estos documentos constituye el Registro de Seguimiento Pedagógico cuyo antecedente, muy simplificado, era lo que corrientemente se denominaba "libreta del profesor".

El registro de seguimiento pedagógico implica:

Diferenciar la información obtenida en el marco de la evaluación diagnóstica, de proceso y sumativa.

Contar con toda la información posible para poder analizarla, formular juicios y tomar decisiones.

Que la información sea objetiva, y que cuando sea subjetiva esté especificada como tal.

Disponer de una información clara y fidedigna que pueda ser útil a todos los implicados en la tarea educativa del mismo alumno.

3ra. FASE. Evaluación propiamente dicha.

La evaluación es el proceso de obtener información, utilizada para formular juicios y a partir de estos tomar decisiones. Ello evidencia la importancia de formular juicios suficientemente fundados tanto estimativos como predictivos. Diagnóstico de problemas, corrección de exámenes, predicción de éxitos y fracasos, asignación de notas, son algunos ejemplos de los tipos de juicios importantes que formula un docente. Contar con una información de calidad permitirá emitir juicios

²⁰ Para obtener información detallada ver Mirta Bonvecchio, op. cit. p. 100 y ss.

en los que interviene la legítima subjetividad del docente y evitará el riesgo de caer en el peligro del juicio sin fundamento. A través de:

Paso A) Evaluación de los aprendizajes.

Constituye el análisis de la información obtenida en la fase anterior y la formulación de los juicios sobre el aprendizaje de los alumnos.

Paso B) Evaluación de la evaluación.

En este caso, la mirada analítica y los juicios deben estar referidos al sistema evaluativo propio, a cómo se lo ha programado, a los instrumentos utilizados para comprobar si realmente se han cumplido los requisitos necesarios y al proceso general de evaluación que se está siguiendo. Su importancia radica no sólo en que se debe tomar conciencia de si se están cometiendo errores, sino también en orientar a los docentes sobre las estrategias a seguir para mejorar ese proceso.

4ta. FASE. Toma de decisiones.

No hay justificación más importante de la evaluación que conducir a una mejor toma de decisiones, y entre las personas que se ven más obligadas a hacerlo están los docentes. Éste es un proceso más complejo que el de formular juicios. Una decisión es una elección entre tipos de acción alternativos. El objeto de las decisiones es múltiple: el material didáctico que se va a utilizar, ejercicios para fortalecer el aprendizaje, acciones a ejecutar frente a un grupo de alumnos, etcétera.

5ta. FASE. Resumen y expresión de resultados.

El docente se encuentra obligado a comunicar la información obtenida. Aunque los mismos alumnos han participado en la obtención de esa información y han llevado a cabo un proceso de autoevaluación, necesitan contar con un documento que acredite el resumen de esa información; también los padres, los otros profesores, la dirección, los

futuros empleadores. Para ello se han creado los diferentes sistemas convencionales (ya sean cuali o cuantitativos) de calificaciones o notas. Éstas tienen que estar muy bien fundadas en todo el proceso evaluativo porque son las que determinan las acreditaciones y las promociones. Uno de los documentos más conocidos es el "Boletín de calificaciones".

1.2.2. Tipos de evaluación según los propósitos que se persiguen.

Teniendo en cuenta los propósitos o fines que se persigue, es que se han diferenciado tres tipos principales de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Cada una de estas formas de evaluar responde de diferente manera a la pregunta *¿para qué se evalúa?*

Estos tres tipos de evaluación tienen intenciones diferentes, y es lógico que así sea ya que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente tendrá que tomar múltiples decisiones para responder a cuestiones de diversas características. De acuerdo al tipo de resolución que deba tomar es que elegirá una u otra.

Una cuestión primordial es considerar que estas formas de evaluar no son nuevas, pero sí que se han ido resignificando con el devenir del tiempo, con las interpretaciones y aportes de las distintas corrientes pedagógicas. Por ejemplo, en el contexto de la educación tradicional ya se utilizaba la evaluación sumativa, para poder obtener una información y determinar una calificación. Aparecía así la función administrativa de la evaluación: calificar para acreditar. El hecho es que en ese contexto la función de la evaluación sólo se reducía a eso.

Las principales características que describe Susana Avolio De Cols²¹ de cada una se resumen así:

Evaluación diagnóstica:

La evaluación diagnóstica es aquella que se lleva a cabo al principio de un proyecto, una etapa o una unidad didáctica para obtener información acerca

²¹. Susana Avolio de Cols. *La evaluación del aprendizaje en el marco de los proyectos de aula*. Buenos Aires: Marymar; 2.000. p. 91 y ss.

del punto de partida de los alumnos en cuanto a capacidades, competencias, representaciones, expectativas, estrategias de aprendizaje, factores de orden afectivo que puedan facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Esta información tiene que estar relacionada al contenido que se va a enseñar, no es cualquier información que se va a querer relevar.

La evaluación diagnóstica tiene que aportar información sobre aspectos negativos; como errores, confusiones, ausencia de conocimientos básicos, etc., pero también sobre aspectos positivos; saberes previos, intereses especiales, motivaciones, etc.

Habitualmente el calendario escolar establece un período de diagnóstico inicial que se lleva a cabo en las primeras semanas de clases, pero la evaluación diagnóstica no se reduce sólo a esta instancia. Es inicial de cada proceso de un nuevo aprendizaje.

Los estudiantes llegan a la situación de formación con un amplio rango de conocimientos previos: habilidades, creencias y conceptos que influyen en lo que perciben, en cómo organizan e interpretan la información. Por ello este tipo de evaluación es indispensable para responder al principio de equidad que significa conducir a los alumnos hacia el logro de las expectativas previstas desde su diversidad, y para ello es necesario tomar en cuenta cuáles son estos conocimientos, con sus posibilidades y límites. Según Jean Pierre Astolfi²², esta evaluación permite determinar cuáles serán los “*objetivos-obstáculos*”, es decir, las barreras que habrá que franquear y el progreso intelectual que se considera necesario, y a la vez posible, de realizar sobre la base del conocimiento del perfil inicial de los alumnos.

Su único propósito es utilizar la información obtenida para tomar decisiones respecto del proceso de enseñanza a partir de la situación real de los alumnos. No debe dar espacio a calificaciones que afecten la acreditación y la promoción.

Evaluación sumativa:

La evaluación sumativa se orienta a establecer un balance al final de una secuencia de enseñanza. Recaba información sobre los conocimientos, capacidades o competencias logradas hasta ese momento. Es apropiada para

²². Jean Pierre Astolfi. En Estela Cols *et al*, op. cit. p. 22.

la valoración de productos o procesos que se toman como terminados o finales, con realizaciones o efectos concretos y valorables.

En general, requiere un corte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y *“uno de los riesgos de este tipo de evaluación, como advierte De Ketele (1984), es el “fraccionamiento” de los aprendizajes, que se produce cuando ese balance se construye a partir de una sumatoria de partes yuxtapuestas.”*²³

Este tipo de evaluación, utilizada correctamente, tiende a verificar integración de conocimientos, maduración de contenidos procesuales, que superan los que se puede evaluar a través de instrumentos más acotados. Una prueba de final de unidad o curso debe ser algo más que la sumatoria de dos parciales.

La evaluación sumativa tiene como meta principal la determinación de las calificaciones que hacen a la acreditación y promoción, cumpliendo así un propósito formal y administrativo del sistema educativo: certificar que los alumnos han alcanzado (o no) los requisitos mínimos para aprobar un curso.

Se utilizan los resultados de esta evaluación para decidir calificaciones al terminar un período y la promoción o no de los alumnos al finalizar un grado, año o curso (dependiendo del nivel educativo del que se trate). Esta función pone de manifiesto su importancia por cuanto puede llegar a incidir en el futuro educativo y social de los alumnos. Por ello no puede estar al margen de la evaluación continua, sino que debe estar integrada en todo el proceso educativo. Cuando es la única instancia de evaluación deben extremarse los cuidados en la elaboración, aplicación y corrección de los instrumentos que se utilizarán para recoger la información.

Evaluación formativa:

La evaluación formativa es aquella que se realiza constantemente durante la enseñanza, y verifica si realmente se están produciendo los aprendizajes esperados. Permite identificar errores, dificultades, estimar aciertos y establecer los ajustes eficaces para el desarrollo óptimo del proceso, actualizándose permanentemente el diagnóstico.

²³. Estela Cols *et al*, *op. cit.* p. 24.

El propósito fundamental es tomar decisiones fundadas e inmediatas respecto del proceso de aprendizaje que permitan ir haciendo los cambios que sean necesarios, buscando así el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje durante su desarrollo.

Esta evaluación puede ayudar al profesor a conocer en qué punto del proceso se encuentran los alumnos y qué es posible hacer al respecto, y al estudiante le permite saber dónde se halla en relación con su aprendizaje, hacia dónde se orienta y cómo puede llegar hasta allí.

Los resultados obtenidos a través de este tipo de evaluaciones posibilita tomar decisiones didácticas importantes: proseguir el estudio, retomarlo desde algún punto anterior, modificar las fuentes de información, incluir o quitar algún tipo de actividad complementaria, diversificar la tarea, incorporar técnicas de estudio, etc.

Como sus efectos son permanentes, ya que las decisiones se toman en forma continua, permite una acción de regulación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el producto evaluado responda a las características del sistema, la evaluación formativa debe garantizar que los medios se ajusten a las características de los alumnos; en vez de que el alumno se amolde al sistema, es éste el que debe adaptarse a él.

Las verdaderas evaluaciones de proceso serán aquellas en las que, a partir de información disponible, se relacionen datos, se formulen hipótesis, se emitan juicios fundados que permitan comprender qué, cómo y por qué ocurren determinados fenómenos. No significa que no se evalúen resultados o no se califique, pero sin dejar de cuestionarse acerca de por qué se obtuvieron determinados resultados y no otros, cuáles fueron los factores que incidieron, cuáles tuvieron más peso y qué mejoras se pueden introducir.

Si se consigue desarrollar la evaluación formativa, se evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos. No sólo mejorarán los procesos, sino que, en definitiva, mejorarán los resultados de los aprendizajes por parte de los alumnos. Según María Antonia Casanova,

“Si esto no ocurriera, no nos engañemos, algo estaría fallando. No pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda.

Siempre el resultado es consecuencia de un proceso. La persona es una y si los medios que utiliza para aprender son más adecuados a su personalidad y, por tanto, su proceso de aprendizaje mejora, también mejorarán sus resultados o aprendizajes finales. La educación es un todo en el que, sólo a efectos metodológicos, desglosamos sus componentes. En la realidad educativa diaria cualquier ingrediente positivo que incorporemos favorecerá el conjunto y cualquier elemento negativo que aparezca distorsionará la actuación prevista. Es una observación que hay que tener en cuenta [...] para no perder de vista la globalidad de la acción docente y la unicidad de la persona -discente- a quien se forma y con quien se trabaja.”²⁴

1.3. La tarea de recoger información.

Alicia R.W. de Camilloni²⁵ explica que la resolución técnica que se le dé a la evaluación debe permitir evaluar todos los aspectos que están comprometidos con los procesos de aprendizaje, esto supone desarrollar programas complejos en los que se emplee una cantidad de instrumentos diversos y donde cada técnica sea adecuada para evaluar diferentes aspectos. Al respecto Ernest House²⁶ dice que:

“Esperar que la evaluación arroje conclusiones definitivas y necesarias es pedir más de lo que la evaluación puede dar [...]. Pero, aunque no pueda acabar en conclusiones definitivas, sí puede llevar a lo creíble, lo plausible y lo probable. Sus resultados no llegan a ser ciertos, pero todavía pueden ser útiles.”

La triangulación de la información obtenida a través del empleo de “una cantidad de instrumentos”, sugerida por la autora mencionada en primer término, harán que los resultados se acerquen lo más fidedignamente a la realidad y puedan ser útiles para tomar las decisiones pedagógicas apropiadas.

²⁴. María Antonia Casanova, op. cit.

²⁵. Alicia R.W. de Camilloni et. al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1.998. p. 74

²⁶. Ernest House. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata, 1.994. p. 137.

Un programa de evaluación y cada uno de los instrumentos que lo integran deben cumplir con ciertas condiciones; como permitir evaluar los aprendizajes que la institución y el docente esperan que los alumnos desarrollen.

Las consignas de trabajo que componen el instrumento deben ser seleccionadas de forma tal de permitir que tanto la presencia como la ausencia de una respuesta sean significativas, en relación a los aprendizajes que se han buscado generar.

El instrumento, aunque siempre haga una lectura parcial de lo aprendido por los alumnos, debe proponerse registrar no sólo los éxitos y fracasos sino también el origen de ellos. El instrumento debe presentar el grado de organización suficiente para que los resultados permitan apreciar aspectos acerca del desempeño presente y futuro del alumno en cuestiones específicas pero también con visión integral.

Es preciso tener presente que cada instrumento resuelve algunos problemas pero deja otros de lado, lo cual no quiere decir que no estén presentes. Por esa razón la elección de estos a la hora de diseñar el programa de evaluación a utilizar, constituye una de las decisiones más importantes para garantizar el valor didáctico de la evaluación en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Existe una extensa variedad de modelos de instrumentos de evaluación que se utilizan actualmente. Cada uno de los cuales, tomados aisladamente, son insuficientes para obtener toda la información buscada. Un buen diseño de programa de evaluación exige de la combinación adecuada de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados.²⁷

1.3.1. Tipos de instrumentos de evaluación.

No existen instrumentos de evaluación que sean buenos o malos por sí mismos. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, de los sujetos involucrados y de la situación en la que se ubiquen. Se deben

²⁷. Ver Alicia R.W. de Camilloni *et. al.* *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, op. cit. p. 75-91 para ampliar acerca de los requisitos que los instrumentos de evaluación deben reunir: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. Considero son indispensables tener en cuenta al momento de confeccionarlos pero no se desarrollan aquí porque excede al objetivo de este trabajo.

evaluar todos los aspectos comprometidos en el proceso, empleando para ello instrumentos adecuados a distintos aspectos.

La evaluación tiene connotaciones técnicas, dado que necesita resolver cuestiones como: evaluar todo el proceso a través de instrumentos idóneos y confiables, acreditar en función de criterios institucionales ampliamente discutidos y consensuados de manera que sean confiables, lograr instancias de evaluación y acreditación que en vez de empobrecer el proceso lo enriquezcan. Será más fácil resolver el problema técnico si se posee cierta claridad respecto de qué evaluar, por qué, para qué, dentro de qué contexto.

Tomando la clasificación propuesta por Zabalza²⁸, los instrumentos más utilizados para obtener información sobre el proceso educativo son los siguientes:

1) Los exámenes convencionales.

En este tipo de exámenes el alumno debe elaborar su respuesta, la tarea implica organizar los conocimientos que se poseen y expresarlos. Permite comprobar directamente la calidad y características de la respuesta e indirectamente el tipo de operaciones y habilidades implicadas en su elaboración: no sólo qué responde, sino cómo ha dado la respuesta ya que la elaboración es propia del alumno.

La modalidad escrita permite evaluar aspectos como posesión de vocabulario adecuado, capacidad para organizar la información, originalidad, creatividad, etcétera. La forma oral permite evaluar fluidez verbal, improvisación oral, organización del discurso verbal, etcétera.

Los ejercicios prácticos permiten obtener información sobre el manejo de los instrumentos, la organización del proceso de elaboración, el estilo personal, etcétera.

Modalidades:

1. Orales: exámenes orales convencionales, debate, exposición autónoma del alumno, comentario de textos, figuras, etc.

²⁸ Miguel Angel Zabalza, op. cit. p. 264-275.

2. Escritos: pruebas amplias o de ensayo, cuestionarios breves, comentario de textos, trabajos o informes sobre determinados temas.
3. Prácticos: pruebas de laboratorio, realización, elaboración, construcción o reparación de algún producto o aparato.

2) Las pruebas objetivas.

Aquí el alumno no elabora la respuesta sino que identifica la correcta de entre una serie de respuestas ya elaboradas. El ejercicio fundamental es el de discriminación: distinguir las proposiciones correctas de las que no los son. Permiten gran cantidad de preguntas o ítems en cada examen. Ello posibilita cubrir un amplio campo de contenidos y dimensiones a evaluar: ofrecen una información panorámica y diversificada sobre los aprendizajes del sujeto.

Son altamente estructuradas. Las respuestas correctas están definidas de modo unívoco, de manera que los juicios y opiniones del evaluador tienen escasa incidencia en la corrección.

Modalidades:

1. De respuesta breve y de complementamiento: cuando se responde con una sola palabra, número o indicación, o cuando esas palabras llenan las lagunas o espacios en blanco que aparecen en un texto.
2. De selección de alternativas:
 - 2.a) alternativas binarias: la respuesta pedida es bipolar (verdadero-falso; si-no; siempre-nunca) y excluyente.
 - 2.b) alternativas múltiples: cada ítem presenta varias alternativas. El alumno ha de hallar la o las que respondan al sentido de la cuestión a lo que se pregunta. Son las más comunes.
3. De emparejamiento: son listas de elementos entre los que el alumno debe establecer una determinada relación lógica por parejas. La relación entre los elementos ha de ser homogénea y constante: nombres-fechas; causas-efectos; autores-obras; procesos-productos, etcétera.
4. De ordenamiento: requieren del alumno que coloque en algún orden específico series de elementos que se le presentan sin orden. El criterio

de ordenación marcado ha de ser objetivo (cronológica, dimensiones, etc.) no de opinión o estimaciones (valor, importancia, etc.).

5. De analogías: se presenta al alumno una premisa como pregunta. La respuesta consiste en trasladar la relación existente entre los miembros de la premisa a los que se ofrecen en las alternativas de respuesta: Por ej., 9 es a 3 lo que 60 es a 20, 15, 30, 10.

3) La observación.

La observación se especializa en la obtención de información sobre las conductas y los eventos "normales" de la clase. Refiriéndose a un amplio espectro de manifestaciones, actividades, situaciones que reflejan la forma de ser y actuar de los sujetos a las que no es posible acceder a través de pruebas escritas u orales.

En su modalidad más usual se realiza sobre "situaciones naturales" (por contraposición a exámenes y pruebas tipo test que se realizan en situaciones artificiales, esto es, creadas específicamente para la evaluación). También existe observación hecha en laboratorios, pero no es ése su sentido didáctico habitual.

Modalidades:

1. Asistemática o casual: se recogen hechos sueltos significativos, o bien se refiere a la percepción normal que cada uno tiene en las situaciones.

1.a) los anecdotarios recogen de forma episódica las anécdotas o hechos salientes surgidos en clase o fuera de ella.

1.b) relatos, informes, diarios.

2. Sistemática: es realizada a través de instrumentos adaptados intencionalmente para el análisis y valoración de las conductas.

2.a) Anecdóticos: se recogen anécdotas o episodios en función de un plan que puede ser longitudinal o transversal. Componentes: identificadores (observador y observado), hecho o incidente recogido, contexto en el que se produjo, interpretaciones o anotaciones del observador.

2.b) Listas de control: son listas de enunciados que indican los distintos componentes de una conducta o dimensión del aprendizaje. Se anota si el sujeto o la situación poseen o no cada uno de esos componentes que figuran en la lista. Son listas descriptivas de sí o no.

2.c) Escalas de valoración: semejantes a las listas de control, pero permiten valorar el grado en que el sujeto o situación poseen esos componentes. La valoración puede ser numérica, estimativa (mucho, poco, nada; siempre, normalmente, a veces, nunca; etc.) o descriptiva (se hace una descripción de la característica poseída o se selecciona aquella descripción que mejor refleja la situación).

3. Escalas de actitudes: son cuestionarios dirigidos a explorar las actitudes de los sujetos. El sujeto se sitúa en relación a dos polos contrapuestos; por ejemplo, acuerdo-desacuerdo.

4. Escalas de producción: para la valoración de los productos de los alumnos por comparación con los modelos que ofrece la escala.

4) La entrevista.

No es una técnica demasiado usada aunque es rica en aportes. Es el método más directo de obtener información. Se lo toma como un método de evaluación no estandarizado, subjetivo y no cuantificable en el cual los resultados son individuales y carecen de objetividad para compararlos con una norma.

La entrevista actúa como instrumento para la obtención de información personalizada; en un ambiente especial de relación directa de persona a persona.

Utilizada con niños (realizada por el profesor y/u orientador) es fuente privilegiada de refuerzo afectivo, de proximidad, de metacomunicación. La entrevista ha adquirido una nueva relevancia y sentido como negociación de significados y valoraciones en los sistemas de triangulación en los que la evaluación deja de ser una prerrogativa exclusiva del profesor o evaluador externo y entran a participar en ella el profesor, los alumnos y, eventualmente, el observador o el grupo. Es, sobre todo, relevante para evaluar cuestiones difusas como actitudes,

percepciones, valoraciones que impliquen un cierto nivel de interferencia.

Modalidades:

Según su nivel de estructuración:

1. Estructurada: se puede parecer a un examen oral o a una observación mediante categorías. Las preguntas, propósitos y formas de relación están previstas de antemano. Los roles son rígidos.

La libertad de preguntas y también de respuestas puede estar restringida.

2. Semiestructurada: poseen mayor flexibilidad en cuanto al desarrollo previsto: se señalan las pautas generales a explorar pero sin concretar o precisar los aspectos a analizar.

3. Abierta o libre: no se tiene una idea clara a dónde nos llevará o de los temas concretos a tratar en ella. La relación en sí misma aparece como su objetivo prioritario.

5) Evaluación alternativa.

Busca que el alumno realice tareas complejas y significativas, recuperando y poniendo en juego el conocimiento previo y los aprendizajes realizados para resolver problemas auténticos. Las tareas son contextualizadas y desafiantes desde el punto de vista intelectual. Requieren construcción o aplicación por parte del alumno y no sólo recuerdo o reconocimiento. Otorgan al alumno algún grado de elección sobre su trabajo. Promueven la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

Portafolio o carpeta.

Permite reunir un conjunto de trabajos fechados de un alumno durante un período de tiempo determinado. Es una colección intencional de trabajos. Debe tener un propósito y ese propósito debe resultar visible en su confección.

La colección de trabajos puede incluir producciones escritas, videos, registros de actividades, dibujos, fotografías, etc.

Debe estar cuidadosamente organizado, puede incluir una portada, una tabla de contenidos, una presentación que indica qué se encontrará en él y cuál es el propósito, los trabajos o documentos con identificación y fecha, un registro de las reflexiones de los alumnos, de los criterios de evaluación y de los comentarios docentes.

El alumno participa junto al maestro en su armado, variando de acuerdo con el año de escolaridad del alumno.

La colección puede modificarse a lo largo del tiempo, pueden incluirse o quitarse trabajos. Debe ser analizado periódicamente ya que es una herramienta de trabajo.

2. La evaluación en los procesos de formación y en las prácticas profesionales.

2.1. La evaluación, espacio de controversias.

Edith Litwin²⁹ hace referencia a que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagogía y la didáctica. Es así que la evaluación ha ido adoptando progresivamente una mayor importancia. Pero dicha importancia fue manifestándose como resultado de diversas “patologías” que se hicieron presentes en el devenir educativo, muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose esta en el estímulo más importante para el aprendizaje.

Del mismo modo es que Ángel Díaz Barriga³⁰ describe a la evaluación como el lugar o sitio donde se hacen inversiones. Según este autor a través de la evaluación se invierten los problemas sociales en pedagógicos (y permanentemente busca su resolución sólo en este ámbito), los problemas metodológicos en problemas de rendimiento y se reducen los problemas teóricos de la educación al espacio técnico de la evaluación.

Esta convergencia de cuestiones hace que en la evaluación se sinteticen una magnitud de problemas de diversa índole. Pero es importante tener claro que el examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma la enseñanza. Es sólo un instrumento que no puede resolver por si mismo los problemas que se han generado en otras instancias sociales.

De acuerdo a José Gimeno Sacristán³¹, la complejidad de la práctica de evaluar requiere tratar el tema desde dos enfoques que se relacionan; desde una función didáctica fundamentada en una forma de entender la educación, siendo una actividad susceptible de ser investigada científicamente y también desde un punto de vista crítico que requiere ser sensibles a las formas de evaluar. El hecho de realizar la evaluación y hacerla de una determinada forma

²⁹. Edith Litwin. En Alicia R.W. de Camilloni et. al., op. cit. p. 11.

³⁰. Ángel Díaz Barriga. Currículum y evaluación escolar, 4ta. ed. Bs. As.: Aique, 1994. p. 38.

³¹. José Gimeno Sacristán. La evaluación de la enseñanza. En Sacristán J. G., Pérez Gómez A. I. Comprender y transformar la enseñanza, 3ra. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1994. p. 334 y ss.

incide en los maestros, en los alumnos que la sufren, en el contexto escolar, en el ambiente familiar y en el social. Estas consecuencias conforman uno de los apartados más relevantes del currículum oculto de la escolarización. De ahí que clarificar el significado de las prácticas de evaluación sea un modo de penetrar en el significado de la educación institucionalizada.

Acordando con estas concepciones complejas y controvertidas es que Miguel Ángel Santos Guerra³² analiza el tema de la evaluación a través de paradojas, aludiendo a la aparente incompatibilidad que está presente en un razonamiento, a la contradicción que surge en el seno de una teoría, a la coexistencia de planteamientos dispares en un mismo discurso o en la práctica profesional vinculada al tema.

En el texto del cual se toman estas ideas el autor analiza la evaluación de los alumnos universitarios, muchas de las cuestiones que él relata atraviesan y se manifiestan en todos los niveles de escolaridad, ya que no son dimensiones solamente técnicas, sino afectivas, organizadoras e ideológicas; por lo cual se cree provechoso referirse a ellas. Algunas son:

*“Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben.”*³³ Esto se debe a la existencia de una cultura de la evaluación que potencia unas formas de actuar y pensar conducentes a la búsqueda del éxito, el cual se sustenta en la obtención de excelentes calificaciones. Cuestiones relativas al saber, al deseo de saber, al disfrute del aprendizaje se desvanecen bajo la presión de los resultados.

*“Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados.”*³⁴ Las pautas culturales neoliberales acentúan el interés por la eficacia de los resultados, dando muchas veces lugar a comparaciones entre centros educativos, universidades, facultades, colegios, cursos. Pero estas comparaciones son injustas si no se parte de las mismas condiciones, si no se dispone de los mismos medios. Esas comparaciones no son inocentes sino perversas. De soslayo tiende a favorecer a las instituciones y a las personas más

³². Miguel Ángel Santos Guerra. “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española”. Disponible en Internet <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2nl.htm> citado el 05/06/08.

³³. Ibidem.

³⁴. Ibidem.

beneficiadas en términos de dinero y prestigio social. Así, la evaluación se convierte en un instrumento de perpetuación y acentuación de las diferencias y de la injusticia.

*“Aunque en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.”*³⁵ En esta paradoja el autor manifiesta que el alumno nunca está exento de ser evaluado, pero los distintos actores o instituciones involucradas sí pueden estarlo. Todos tienen influencia en el logro de las pretensiones formativas, pero sólo el alumno es evaluado de manera inexorable. Pedirle cuentas solamente al alumno de aquello que ha aprendido sin incluir todos los factores y todas las personas que inciden en ese aprendizaje es parcial e injusto.

*“Aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno.”*³⁶ La evaluación brinda información sobre los resultados obtenidos por los alumnos pero no lo hace sobre las causas, de ahí que se infiera que toda la responsabilidad del fracaso depende de la capacidad del alumno, del interés o del esfuerzo hecho por este. Los procesos atributivos que se plantean respecto al fracaso de los alumnos suelen focalizarse en comportamientos de éstos y no de los profesores o de las instituciones.

Estas cuestiones son tenidas en cuenta por los autores citados como maneras de comprender mejor lo que sucede en torno a la evaluación de los aprendizajes, siendo una problemática compleja que supera a una apreciación técnica o teórica, imprescindible reflexionar sobre ello al momento de considerar el tratamiento que se le da a este tema en los distintos lineamientos curriculares.

2.2. El lugar de la evaluación como campo de conocimiento.

2.2.1. La evaluación en los Planes de Estudios.

³⁵. Ibidem.

³⁶. Ibidem.

El programa de una materia expresa una aproximación general que se especifica y se concreta en las diferentes facetas que componen el trabajo académico de profesores y estudiantes a lo largo de un curso. Los programas de las materias no determinan por sí solos el valor formativo de la experiencia de un grupo de estudiantes y, asimismo, en la medida en que un programa constituye una propuesta tentativa de trabajo, será susceptible de modificaciones y ajustes en función de las características propias de los grupos o de otras circunstancias institucionales o pedagógicas. Por ello los programas constituyen el marco o punto de partida de procesos de enseñanza y aprendizaje específicos en tanto definen los propósitos, cursos de acción y pautas de trabajo de profesores y estudiantes. Así, entre el Plan de Estudios y la enseñanza se estructura un intenso proceso de selección, organización y establecimiento de secuencias tendientes a definir, de un modo más concreto, aquello que un grupo de estudiantes recibirá como posibilidad de formación.

Aunque no constituya el único condicionante de la práctica y de la experiencia formativa de los estudiantes, el programa imprime un patrón de regulación sobre la formación que recibirán, en él se hacen públicas las intenciones y decisiones pedagógicas políticas y sociales.

De acuerdo a lo descripto y con el objeto de observar qué espacio ocupa la evaluación de los aprendizajes en los programas, se han analizados los de todas las materias del Plan de Estudio de la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria, que se dicta en la Escuela Normal Superior N° 1 “Presidente Roque Sáenz Peña” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dichos programas pertenecen a los años 1.997-1.998 y corresponden a las materias de primero y segundo año respectivamente, pertenecientes al plan de estudio aludido, aprobado por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación N° 287/73³⁷, que estaba constituido por veinte materias de cursada anual, distribuidas en dos años, y la residencia pedagógica.

Del análisis de los objetivos y temas de los programas de las materias de primer año surge que, en líneas generales, se busca que los futuros docentes hagan una recuperación integral de contenidos conceptuales de distintas áreas, así como una resignificación y actualización de los mismos

³⁷. Resolución N° 287 - MCyE/73: Plan de estudios del Magisterio. Argentina.

como base teórica para las aproximaciones didácticas que se realizarán en el segundo año de la carrera.

En lo que respecta a evaluación de los aprendizajes, no hay ninguna materia específica dentro del plan de estudio que trate el tema en toda su complejidad y problemática. En la materia Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje³⁸ de primer año se aprecia en la última unidad del programa, y esta dice:

*“Unidad 6 - Evaluación y promoción. Evaluación - concepto. Evaluación - promoción. Cuándo y qué evaluar. Examen en los exámenes. Evaluación de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. El docente como evaluador del aprender a aprender. Evaluación. Tiempo y forma. Instrumentos. Traducción del puntaje en nota. Escalas y gráficos. Análisis de los sistemas de evaluación vigente.”*³⁹

Como se puede apreciar la propuesta teórica es pertinente, ya que es explícita una distinción entre evaluación de los aprendizajes y promoción (vinculada ésta a la calificación), están planteados los momentos y los propósitos de la evaluación, está presente el rol del docente e incluso la mirada técnica. Aunque, a través de los títulos, no queda claro si se pretende abordar los tipos de decisiones que deben tomar los docentes cuando evalúan. El obstáculo que se aprecia es que, al estar propuesto dentro de la última unidad del programa, el tratamiento del tema corre el riesgo de que por una cuestión de tiempo, por su complejidad y extensión, no se llegue a ver o se lo haga en forma somera, sin la reflexión y profundidad necesaria para que los futuros docentes realicen prácticas profesionales de calidad.

Por otro lado, en el programa de Matemática 1, dentro del último bloque y vinculado a los procedimientos relacionados con el quehacer matemático, dice *“análisis de formas de validación de procedimientos y resultados”*⁴⁰. Esta es una mirada, lógicamente, más acotada que la anterior, ya que sólo se refiere a los contenidos del área y a la verificación de procedimientos y resultados.

³⁸. Régimen anual con una carga horaria de 4 horas semanales.

³⁹. Programa de la materia Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje, perteneciente al Plan de Estudio de la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque S. Peña”. Buenos Aires, 1.997, MIMEO. p. 6.

⁴⁰. Programa de la materia Matemática, perteneciente al Plan de Estudio de la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque S. Peña”. Buenos Aires, 1.997, MIMEO. p. 3.

Aquí también se observa que el tema se propone para el último tramo de la cursada.

Ya en segundo año, a través de las materias didácticas de las distintas áreas⁴¹, hay un acercamiento a los contenidos de cada una ellas en los tres ciclos de la escuela primaria, a las características del currículum, a los objetivos de las áreas en relación a las características madurativas de los niños y a la selección, organización y graduación de los contenidos. En estas materias se espera que los futuros docentes confeccionen distintos tipos de planificaciones, con sus adecuados objetivos, contenidos y actividades, pero solamente en los programas de Didáctica de la Matemática y de Didáctica de las Ciencias Sociales se hace mención al rol de la evaluación. El programa de Didáctica de la Matemática dice, dentro de su primera unidad: “... *el aprendizaje de la matemática por medio de la resolución: el rol de la evaluación, el error y la resolución de problemas...*”⁴²

El programa de Didáctica de las Ciencias Sociales dice, como último eje a tratar: “*Las ciencias sociales y la evaluación. Condiciones de una correcta evaluación del área. Formas adecuadas de evaluación para el área. Instrumentos de evaluación.*”⁴³

De acuerdo a lo observado, se puede decir que los entonces futuros docentes hicieron una construcción teórica segmentada, estimándose que no hubo una apreciación holística acerca de la temática durante su formación. En el segundo año de la carrera no aparece en ninguna materia con un tratamiento integral, sólo se hace presente en las dos asignaturas citadas y vinculadas a la evaluación de los contenidos del área. Siendo, en Didáctica de las Ciencias Sociales un poco más específico su mención, pero otra vez como último eje a tratar, con las complicaciones y riesgos que ello implica.

41. Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Matemática, Ciencias Biológicas y su Didáctica, Ciencias Físico-Químicas y su Didáctica y Didáctica de las Ciencias Sociales.

42. Programa de la materia Didáctica de la Matemática perteneciente al Plan de Estudio de la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque S. Peña”. Buenos Aires, 1.998, MIMEO. p. 1.

43. Programa de la materia Didáctica de las Ciencias Sociales perteneciente al Plan de Estudio de la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque S. Peña”. Buenos Aires, 1.998, MIMEO. p. 3.

A partir del año 2.001 el Plan de Estudio para la Formación de Docentes⁴⁴ del Nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires se modificó sustancialmente, con distintos componentes de una propuesta formativa y su desarrollo; incluyendo mayor duración, prácticas desde el inicio de la carrera y a lo largo de la formación, distintos formatos de cursada (materias, seminarios, talleres, trabajos de campo), instancias optativas, organización de los contenidos por problemas u objetos del campo educativo y la definición por trayectos del recorrido formativo: Trayecto de Formación General, Trayecto de Formación Centrado en el Nivel y Trayecto de Construcción de la Práctica Docente. Fueron estas las principales características de los cambios.

Lo aludido es relevante en virtud de ser el plan de estudios para la formación de docente vigente en la Ciudad de Buenos Aires, y también porque en dicho plan se hace presente, dentro del Trayecto de Formación Centrado en el Nivel, un Taller denominado “Evaluación y Aprendizaje”⁴⁵.

En el mes de noviembre del año 2.007, la Dirección de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires presentó los resultados de un trabajo de Evaluación del Currículum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario (Planes 270 y 271, año 2.001), realizado por el período de un año y en él se exponen las conclusiones a las que arribaron luego de hacer un relevamiento de los programas de las materias de dichos planes, de la carga horaria, de las nuevas modalidades de cursada y otras cuestiones que no son importantes para este trabajo.

Este material posibilitará comparar los dos planes de estudio; el que está en vigencia en los profesorados no universitarios que dependen del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y su precedente, ofreciendo así una perspectiva de dos momentos históricos del sitio de la evaluación de los aprendizajes en la formación docente. Luego permitirá relacionar los datos obtenidos con los resultados de las encuestas aplicadas, que luego se detallarán, donde cuatro de los docentes son Maestros Normales Nacionales, ocho se formaron con el Plan de Estudio N° 287/73 y cuatro lo hicieron bajo el Plan N° 270/02.

⁴⁴. Resolución 270 - SED/02: Plan de Formación Docente de Nivel Primario. CABA.

⁴⁵. Régimen cuatrimestral con una carga horaria de 3 horas semanales.

En el trabajo de Evaluación del Currículum nombrado, uno de los ejes sobre el que se trabajó fue “La práctica y la formación docente desde el punto de vista de graduados recientes en ejercicio”, sobre el mismo sólo se tendrán en cuenta las referencias que se hacen sobre evaluación de los aprendizajes, ya que es el tema que nos convoca.

Como parte del proceso de evaluación de los planes de formación docente, el equipo de trabajo⁴⁶ elaboró una guía de entrevista con el propósito de recoger las opiniones que tenían, sobre la formación recibida, maestros de reciente iniciación en la docencia que hubieran realizado sus estudios con los planes actuales. El propósito principal era generar una instancia de evaluación de la formación desde el punto de vista de las exigencias de la práctica. Procuraron obtener opiniones sobre la formación cuando esta es contrastada o comparada con la experiencia vivida durante uno o dos años de trabajo en escuelas.

El número total de entrevistados fue treinta y nueve, y el equipo de trabajo consideró que no fue muy alto debido a la carencia de un mecanismo para la ubicación de los egresados y la selección de aquellos que se encontraban en ejercicio. Afirmaron que la información que aportaron es sumamente valiosa para mirar aspectos de la formación de grado así como estrategias y dispositivos de seguimiento y acompañamiento de los graduados en sus primeros desempeños como docentes.

La entrevista cubrió distintos planos de la actividad docente y se procuró obtener una apreciación, por parte de los jóvenes docentes en ejercicio formados con los actuales planes, acerca del valor de su formación inicial. Dado el interés en remarcar el punto de vista de las exigencias de la práctica, las categorías elegidas respondían a requerimientos potenciales de la tarea con independencia de que fueran un objetivo específico de los planes de formación. Por otra parte, el número de entrevistados, 39, permitió apreciar alguna tendencia, pero no resultó significativo para asentar conclusiones.

La siguiente tabla corresponde al punto N° 17 de la entrevista aplicada y descripta anteriormente, y se transcribe solamente este punto en virtud de contar con una referencia al tema evaluación de los aprendizajes.

⁴⁶. Coordinadora: Silvia Feeney, Integrantes del equipo de evaluación: Ana Encabo, Ana Fagliano y María Guadalupe Padin.

Tabla N° 1: **Percepción de los docentes sobre la calidad de la formación recibida.**⁴⁷

17. Cantidad de respuestas por categorías en relación con la pregunta: ¿cómo evalúa la calidad de la formación recibida en el profesorado en relación con las siguientes necesidades?					
		Muy buena (1)	Buena (2)	Regular (3)	Deficiente (4)
(1)	Manejo del grupo. Conducción de la clase.	6	9	11	13
(2)	Conocimiento de los temas a ser enseñados.	3	14	18	4
(3)	Manejo de estrategias de enseñanza.	9	16	14	--
(4)	Atención a necesidades de los niños.	1	7	21	10
(5)	Planificación.	18	13	6	2
(6)	Atención de niños con dificultades de aprendizaje y conducta.	--	3	15	21
(7)	Evaluación.	7	16	8	8
(8)	Preparación y uso de material didáctico.	7	23	8	ns/nc: 1
(9)	Preparación para la práctica, para ejercer el rol docente.	7	13	15	4

El análisis que realizaron indica que el profesorado ofreció una formación adecuada en el caso de “planificación” (31 personas sobre 39 calificaron la formación recibida para ello como buena o muy buena) y de “preparación y uso de material didáctico” (30 personas calificaron su formación como buena o muy buena). También puede mencionarse a “estrategias de enseñanza” (25 personas declaran haber recibido una buena formación); pero, en este caso, otras 14 señalan que su formación fue regular. De modo parecido, 23 personas declaran como buena la formación recibida sobre “evaluación” aunque 16 la describen como regular o deficiente. O sea, la preparación en cuestiones relativas a la planificación, preparación de material didáctico, estrategias de enseñanza y evaluación fue evaluada de manera

⁴⁷. Dirección General de Educación Superior. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Evaluación del Currículum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario (Planes 270 y 271, año 2001) y Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias; 2.007. Material de trabajo interno. p. 47.

bastante positiva por estos maestros, teniendo en cuenta las necesidades de su actividad docente. Si se miran las categorías así valoradas, se ve que corresponden a las variables didácticas clásicas: planificación, metodologías, evaluación.

Por otra parte, es preciso notar que la positiva opinión de la formación recibida en términos de planificación, estrategias de enseñanza o evaluación no da ninguna información acerca de la real capacidad de estos maestros para desempeñar esas tareas. Solo registra su opinión basada en un parámetro personal y no institucional. Evaluar el impacto real de la formación en las prácticas de planificación, enseñanza y evaluación, requiere encarar una evaluación de desempeño focalizada en estas variables.

En lo que respecta al análisis de programas de enseñanza, y como último punto del trabajo de Evaluación del Currículum de la Formación Docente que se tomará, se indicará lo expuesto sólo sobre evaluación ya que, como se mencionó, el plan de estudio vigente contiene, dentro del Trayecto de Formación Centrado en el Nivel, un “Taller de Evaluación y Aprendizaje”.

Sobre el Trayecto de Formación Centrado en el Nivel, los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente⁴⁸ para Nivel Primario exponen que en dicho trayecto se concentran las instancias destinadas a proveer los marcos y las herramientas conceptuales que permiten caracterizar el contexto más específico de actuación en el nivel, y que constituyen una base imprescindible para el diseño, la gestión y la evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional y en particular la enseñanza. Es así que para el Taller de Evaluación se especifican los siguientes saberes relativos a los contenidos de la enseñanza, vinculados con los conceptos, categorías y procesos centrales que deberían estar reflejados en los programas de los distintos profesorado de la Ciudad de Buenos Aires, y dice:

TALLER: EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

Objetivos

Que los futuros docentes:

- *Conozcan los debates actuales en torno de la evaluación en el marco de las finalidades y propósitos de la escuela primaria.*

⁴⁸. Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Nivel Primario. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; 2001. p. 67 y 68.

- *Comprendan el objeto de evaluación, vinculando el aprendizaje de los alumnos con las condiciones reales de enseñanza.*
- *Analicen las estrategias de comunicación de los resultados de la evaluación revisando los dispositivos de información.*
- *Diseñen instrumentos que permitan una evaluación de los aprendizajes y de las enseñanzas en el aula.*

Ejes de contenidos

- *Características y funciones de la evaluación.*

Evaluación y enseñanza. Evaluación y aprendizaje.

Evaluación significativa: válida, coherente, creíble, pertinente.

Funciones: retroalimentadora, certificadora. Seguimiento y control.

- *Proceso y componentes.*

Ámbitos: el aula, la escuela, el sistema.

Objetos: el aprendizaje, la enseñanza, los programas, los recursos.

Actores e interesados: alumnos, docente/s, padres, otras instituciones.

- *Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula.*

La información de procesos y resultados.

Documentos que existen previamente: trabajos en cuadernos, presentaciones, producciones especiales, contratos, proyectos, folios.

Documentos que generamos para evaluar: pruebas, observaciones, cuestionarios, escalas.

Criterios para analizar la información. Juicios de valor.

En este caso, para el nivel primario analizaron 38 programas, de los cuales 7 correspondieron al Taller de Evaluación y Aprendizaje; concluyeron que en todos los programas analizados, los contenidos indicados en el diseño curricular están presentes. Las vacancias que observaron son referidas a: “La información de los procesos y resultados” y “Actores e interesados: alumnos, padres, docentes, otras instituciones.”

2.2.2. La evaluación en las prácticas profesionales.

Según José Gimeno Sacristán⁴⁹, cuando se habla de “práctica” quiere decir que se está ante una “actividad que se desarrolla siguiendo unos usos,

⁴⁹. José Gimeno Sacristán, op. cit., 334.

que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas, formas de realizarlas y que es una respuesta a determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

En ese orden de ideas, y para entender las prácticas profesionales en torno a la evaluación de los aprendizajes, fue parte de la tarea de elaborar esta tesis aplicar la técnica de encuesta que permita ilustrar los aportes teóricos y las investigaciones sobre el tema. Para ello se diseñó un cuestionario y se aplicó a docentes de nivel primario del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con los datos obtenidos se confeccionó una matriz de datos que puede consultarse en los anexos y se realizó un análisis de la información que fue contrastado con la teoría.

Para el diseño del cuestionario se distinguieron preguntas cerradas y abiertas dada la complejidad del tema, y la dificultad de captar las concepciones docentes sobre la evaluación y demás propósitos de este trabajo, la decisión de considerar sus propias palabras y modos de referirse al tema hizo que se construyeran las categorías de análisis como etapa posterior a la aplicación del cuestionario⁵⁰.

Para la aplicación del cuestionario se empleó un muestro intencional no estadístico aplicando como criterios de selección de los sujetos el ejercicio profesional en escuelas primarias dependientes del GCABA, la aceptación a participar del estudio y la accesibilidad a los mismos. Debido a que la muestra no es representativa no se podrán sacar conclusiones pero sí permitirá observar algunas tendencias e ilustrar el análisis bibliográfico y las investigaciones con un trabajo de campo incipiente que podría ampliarse en el futuro.

El cuestionario se aplicó a 32 docentes de distintos establecimientos educativos, sin embargo, para realizar el análisis de las mismas se tomó el 50% de la muestra, en virtud a que el resto no fueron respondidas en tu totalidad.

Las dimensiones y aspectos que se pretendieron distinguir en la encuesta están relacionadas al entorno de formación profesional; en qué institución y en qué año estudiaron. Al contexto de aprendizaje sobre

⁵⁰. En los anexos puede consultarse el cuestionario elaborado.

evaluación; intentando saber si tuvieron alguna materia específica sobre el tema, si fue tratado en las materias didácticas de las áreas o en otro ámbito. A la valoración que tienen estos docentes sobre la formación recibida; si estiman que los conocimientos adquiridos fueron adecuados, si tuvieron necesidad de ampliarlos y cómo lo hicieron. Así como la concepción de evaluación y los conocimientos sobre metodología que poseen; para comprender qué entienden por evaluar los aprendizajes, en qué momento y para qué lo hacen, qué hacen con la información y qué instrumentos utilizan para recogerla.

Del análisis de las 16 encuestas pueden apreciarse algunas cuestiones. De los cuatro docentes que se formaron bajo el Plan 270/02, sólo uno (E13) respondió que sí había tenido una materia específica sobre evaluación, la cual es, como se señaló al momento de hablar sobre este Plan de estudio, “Taller de Evaluación y Aprendizaje”. A pesar de esto, la persona encuestada respondió que evaluar los aprendizajes es “*un proceso*”. También indicó que “*evalúa en todo momento*”, “*para tener un control o registro de los procesos*” y que “*la utiliza para reformar estrategias si es necesario o modificar los procesos*”. Estas ideas no permiten apreciar la claridad conceptual que se espera de un recién egresado del profesorado que tuvo una asignatura específica del tema.

Sobre los otros tres encuestados que sí tuvieron este Taller pero indicaron no haber tenido ninguna materia específica sobre el tema sólo se pueden proponer hipótesis sobre este error en las respuestas, quizá los docentes del profesorado priorizaron otros temas y no se siguieron los contenidos mencionados en la página 45, quizá simplemente no lo recuerdan o no pudieron realizar una apropiación conceptual como para recordarlo.

A continuación se extrae de la matriz de datos la pregunta 12, la cual merece especial atención.

Tabla N° 2: **Concepción de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes.**

Nº	12. ¿Qué es evaluar los aprendizajes?				
	Verificación de incorporación de aprendizajes	Adecuaciones metodológicas	Autoevaluación desempeño docente	Cuantificar el proceso de aprendizaje	Otros
1	X	X	X		
2	X		X		
3				X	
4	X	X			
5					X
6	X	X			
7					X
8					X
9					X
10	X				
11					X
12	X	X			
13					X
14	X				
15	X				
16	X	X			
	9	5	2	1	6

Sobre los resultados de este punto, donde los encuestados debían responder a la pregunta “¿qué es, para usted, evaluar los aprendizajes?” fue notable que ninguno de los ellos lograra conceptualizar qué es evaluación de los aprendizajes. Las definiciones estaban expresadas en términos de la importancia que la evaluación tenía para ellos o relacionada a la utilidad de la misma. Varios de los que la vincularon a la verificación de incorporación de aprendizajes dieron definiciones como la E16 que expresó: *“es una parte importante de la actividad propuesta ya que con la evaluación podemos saber si hubo aprendizaje o no y reforzarlo si es necesario.”* Lo cual refleja lo antes dicho, además de una limitación de la evaluación a sólo una de sus funciones (formativa).

Sólo un encuestado vinculó la evaluación al momento de la calificación, los cual denota dos cuestiones; la primera es que el docente se limitó a esta

función de la evaluación y por otro lado se infiere que los docentes tienen temor de hacer esta asociación, cómo si vincular la evaluación a la calificación o a la promoción no fuese una función valorada positivamente. Aquí también se aprecia que no se tienen en cuenta todas las funciones de la evaluación; como ya se aclaró la función administrativa o sumativa de la evaluación sigue vigente y es utilizada regularmente. Asombra que no haya aparecido esto cuando la definen en función de su utilidad.

En esta línea de ideas también se puede observar la elevada cantidad de respuestas que se ubican en la categoría “otros”, donde hubo respuestas diversas y poco claras, como es el caso de E7 donde respondió que evaluar los aprendizajes *“es un proceso permanente, no es el cierre de un proceso, sino el inicio de otro”* o de E9 que dijo: *“es un problema definir qué es evaluar y para qué se evalúa ¿es un trámite? ¿es algo que pide el sistema? ¿evaluamos nuestro desempeño?”*.

Cuando se preguntó *“¿En qué momento evalúa los aprendizajes de los alumnos?”* varios encuestados respondieron que evalúan en todo momento; esto también muestra un error conceptual o confusión, porque dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el devenir cotidiano de las actividades que se desarrollan en el aula, la evaluación es sólo una de ellas y se debe realizar en distintos momentos y con diferentes propósitos previstos con anterioridad. Hay momentos en que el docente enseña, otros en que los niños trabajan, discuten, se internalizan contenidos, se juega y muchas actividades más que no son evaluadas y que forman parte de las actividades diarias.

A esto se suma que una gran cantidad expresó que evalúan al finalizar un ciclo, una unidad o un tema y que utilizan la evaluación para realizar controles en el proceso de enseñanza, también para ver si los objetivos fueron alcanzados, y la mayoría manifestó que la información que obtienen de las evaluaciones la usan para hacer las adecuaciones metodológicas convenientes. De esto se infiere un resabio de la concepción expresada por Tyler y su idea de «curriculum»⁵¹, integrando en él un método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.

⁵¹. Tomás Escudero Escorza, op. cit.

Aquí también es una tendencia que los docentes se inclinen por una u otra función de la evaluación, sólo uno (E1) mencionó que utiliza la evaluación al comienzo de una unidad o tema, durante el desarrollo del mismo y al finalizar. También este docente hizo la debida relación sobre el uso que le da a la información que recoge, la usa como punto de partida, hace los ajustes necesarios y también califica.

Lo anteriormente señalado, en cuanto a la utilización de la evaluación para verificar si los objetivos fueron alcanzados, puede estar relacionado, entre otras cuestiones, al tipo de formación que han tenido cuando se formaron como docentes. Como se observó en los programas vistos, la ausencia de este campo de conocimiento es notable y cuando aparece lo hace de la mano de las didácticas de las distintas áreas, para constatar en qué grado los objetivos proyectados en las planificaciones fueron alcanzados. Tampoco es motivo de asombro que los docentes utilicen la evaluación al finalizar un ciclo, una secuencia o que estén replicando formas de evaluación que vivieron como alumnos, si ese fue el tratamiento que se le dio al tema durante la formación profesional.

En cuanto a la valoración que hacen los docentes en lo atinente a su formación sobre evaluación de los aprendizajes, se pueden observar algunas contradicciones en las respuestas brindadas. Por ejemplo, si se observan las respuestas de los puntos 5, 8, 9, 10 y 11 de la encuesta se puede decir que la mitad tienen una valoración positiva del abordaje que hicieron sobre el tema cuando eran estudiantes, pero paradójicamente la mayoría mencionó, entre otras cosas, que tuvo necesidad de ampliar la información que poseía a través de cursos de capacitación. Veamos con más detalle:

Tabla N° 3: **Percepción de los docentes sobre la formación recibida respecto a la evaluación.**

Nº	5. ¿Tuvo materia específica de evaluación?		8. ¿Obtuvo el nivel mínimo de información?		9. Valoración acerca del nivel de información obtenida				10. ¿Tuvo necesidad de ampliar?		11. ¿Cómo lo hizo?			
	Si	No	Si	No	Niló	Escaso	Suficiente	Abundante	Si	No	Cursos de capacitación	Bibliografía	Consulta a colegas	Otros
1		X		X		X			X		X			
2		X	X				X		X		X			
3		X	X			X			X		X	X		
4		X	X				X		X		X	X		X
5		X	X			X			X		X			
6		X	X				X		X		X			
7		X		X		X			X		X			X
8	X		X			X			X		X		X	
9	X		X			X			X			X	X	
10		X	X				X			X				
11		X	X				X		X		X			
12		X		X			X		X			X	X	
13	X		X				X		X				X	
14		X	X					X	X			X		
15		X		X		X			X		X			
16		X	X				X		X			X		
	3	13	12	4		7	8	1	15	1	10	6	4	2

Comencemos mirando el punto 5. Tres docentes respondieron haber tenido una materia específica sobre evaluación. Esto, de acuerdo a los Planes de Estudio, es correcto sólo en la E13. Tanto E8 y E9, que egresaron en el año 1997, no tuvieron ninguna asignatura específica. Pero, como se mencionó anteriormente, hay tres encuestados que sí tuvieron el Taller de “Evaluación y Aprendizaje”, y por alguna razón que se desconoce no lo consideraron al momento de responder. De todos modos, el 81,25 % no tuvo ninguna materia específica sobre evaluación al momento de su formación y el 18,75 % sí.

Pese a los porcentajes expuestos, del punto 8 surge que el 75 % consideró que durante su formación obtuvo el nivel mínimo de información necesaria para realizar sus prácticas profesionales. En contradicción a esto, si

se observa el punto 9, la valoración del 43,75 % acerca del nivel de información obtenida durante la formación es “escaso”, mientras que el 50 %, en consonancia con lo respondido anteriormente, valoró la información obtenida como “suficiente” y el 6,5 % (un solo encuestado) lo calificó como “abundante”.

No obstante, si sumamos las valoraciones “suficientes” y “abundante” obtenemos un 56,5 %, pero si se aprecia el punto 10 observaremos que el 93,75 % respondió que tuvo necesidad de ampliar la información recibida y lo hizo, en su mayoría, a través de cursos de capacitación y consulta a bibliografía específica sobre el tema.

De lo expuesto se puede inferir que las respuestas obtenidas pueden no ser veraces en todos los casos, ya que, como relata María Ángeles Cea D’Ancona⁵² refiriéndose a los riesgos o inconvenientes de utilizar una encuesta, puede suceder que el encuestado responda lo que especula que es la respuesta adecuada, y no siempre la auténtica. Llama la atención el porcentaje de docentes que realizó algún curso de capacitación sobre el tema, sobre todo si se compara con las respuestas dadas en los puntos relacionados a la evaluación como campo de conocimiento.

Estas contradicciones también se reflejan en las respuestas confusas que se obtuvieron en el punto 16, a través del cual se pretendía conocer si los docentes estaban imbuidos acerca de la diversidad de instrumentos de evaluación que hay actualmente. Los instrumentos más citados fueron las preguntas orales y los que se encuadran dentro de la categoría “otros”. En esta categoría se obtuvieron respuestas muy variadas, como la dada por E11: *“comprensión lectora - justificaciones - opción múltiple - lecciones orales”*. Nótese que en los dos primeros casos hay un error conceptual ya que tanto comprensión lectora como la capacidad de argumentación (se infiere que quiso decir eso con la palabra “justificaciones”) son contenidos y no instrumentos de evaluación. A través de la adecuada selección de un instrumento se podrá evaluar el o los contenidos, pero estos no son un instrumento. Otro ejemplo nos lo ofrece E16, *“utilizo los saberes previos de los alumnos y trabajo con situaciones de la vida cotidiana para que los contenidos a enseñar no sean tan abstractos.”* En este caso considero que el docente no tiene claro qué es un instrumento de evaluación y qué le permite éste, ya que nos remite al uso que

⁵². María Ángeles Cea D’Ancona. Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Ed. Síntesis; 1.996. p. 241 y ss.

hace de la evaluación diagnóstica, pero no indica qué instrumentos usa para recuperar o saber cuales con esos saberes previos a los que hace alusión.

Como última consideración, no por ello menos importante, se subraya que hubo docentes encuestados que hicieron comentarios interesantes acerca de que muchas veces se aprende a evaluar en la práctica cotidiana. De igual forma se aprecia esto en otros maestros, que para ampliar la información que poseían recurrieron a colegas con más años de experiencia. Esto denota que todavía se relaciona el dominio de este campo de conocimiento con la experiencia y años trabajados, desdibujándose de esta forma los marcos conceptuales y metodológicos que tendrían que haberse obtenido al momento de la formación.

Al respecto E2 nos dice: *“Los maestros normales no recibíamos explicaciones o enseñanza sobre evaluación pero como la teníamos muy presente por nuestra reciente salida de las aulas adoptábamos las experiencias vividas.”* Y E5 expresa. *“No recuerdo haber tenido en el profesorado ninguna materia relacionada con evaluación. Lo aprendido fue durante la práctica constante del día a día y en cursos de capacitación.”* Estas dos apreciaciones corresponden en el primer caso a un docente que egresó en el año 1.963 y en el segundo en el año 1.996 y ambas reflejan lo similar del lugar de la evaluación, como campo de conocimiento, en el momento de la formación profesional en dos períodos separados por 33 años.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis se han descrito los significados de la evaluación educativa en distintos momentos históricos, haciéndose hincapié en las rupturas y continuidades que fueron aportando las diferentes concepciones pedagógicas sobre el tema. Además se fundamentó el lugar que ocupó y ocupa la evaluación de los aprendizajes en los procesos de formación y en las prácticas profesionales docentes a través del trabajo que se realizó aplicando el diseño metodológico que se explicó anteriormente.

Los resultados obtenidos coinciden con las ideas que expresa Jean-Marie Barbier⁵³ al referirse a la evaluación en los procesos de formación, cuando enuncia que cotidianamente se dice y se hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, cuando sólo unas pocas pueden ser distinguidas como prácticas de evaluación en sentido estricto. Esto se traduce en *“la existencia de un profundo abismo entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y la pobreza relativa de las prácticas.”*⁵⁴ La consecuencia es que la evaluación se hace presente de manera difusa, como un proceso sin sujeto ni objeto bien definido y en el que finalmente el aspecto más perceptible parecen ser los instrumentos que se utilizan.

De acuerdo a Miguel Ángel Santos Guerra, *“la evaluación es una parte intrínseca de la acción racional, no un complemento o un añadido.”*⁵⁵ Es condición *sine qua non* que si se ha tenido alguna pretensión haya que preguntarse por el resultado de la misma. La evaluación siempre se manifiesta en forma implícita primeramente y posteriormente, aunque no siempre, en forma explícita. Esta es un quehacer imprescindible para conocer y mejorar lo que se hace, por ello si la información que se obtuvo no repercute en la toma de decisiones perdería su misma esencia. De tal modo, y retomando las ideas planteadas por Barbier, esta distancia entre el discurso y las prácticas también haría perder la esencia que se mencionó; obtener información para tomar decisiones. Esto viene a colación en virtud de las tendencias que se hicieron

⁵³. Jean-Marie Barbier. *La evaluación en los procesos de formación*, 1ra. ed. Madrid: Ediciones Paidós; 1.993. p. 13 y ss.

⁵⁴. Ibidem.

⁵⁵. Miguel Ángel Santos Guerra. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, 2da. ed. Buenos Aires: Aljibe; 1.995. p.47.

evidentes en las encuestas aplicadas; existe un obstáculo epistemológico que impide a los docentes realizar, en sus prácticas profesionales, acciones de evaluación de acuerdo a criterios rigurosos asentados en conocimiento científico.

Alicia R. W. de Camilloni⁵⁶ explica el concepto de “obstáculo epistemológico” de acuerdo a la teoría de Gastón Bachelard (1.884 - 1.962), que ha tenido una fuerte impronta en el campo de la pedagogía. De acuerdo al autor el conocimiento es un producto de una actividad del sujeto y no consiste en una mera reproducción del mundo de las cosas. El sujeto es un constructor de su conocimiento.

En este marco conceptual se manifiesta claramente la necesidad del sujeto de tener contacto con el campo de conocimiento que debe construir para poder hacerlo. Y como se observó en el análisis de los planes de estudios y los resultados obtenidos en las encuestas, en el momento de la formación profesional, el futuro docente no ha tenido la posibilidad de construir ese saber relacionado a evaluación de los aprendizajes.

En el proceso de indagación realizado acerca del espacio de la evaluación de los aprendizajes en el momento de la formación y en las prácticas docentes, se pretendió obtener información que ha sido adquirida a través de instrumentos apropiados para poder tomar decisiones que evidencien mejoras en las prácticas educativas en el área. Como se puede apreciar, aquí también se realizó un proceso de evaluación, el cual no tendría sentido si sólo se limitara a un trabajo teórico. Y salvando las distancias que existe entre este modesto esbozo que se hizo sobre el tema y una teoría educativa, se comparte la idea propuesta por John Dewey⁵⁷ cuando hace mención a que *“El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos, y después, en lugar de sumarse de un lado u otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes.”*

⁵⁶. Alicia R. W. de Camilloni, comp. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Ed. Gesida; 1.997. p. 10 y ss.

⁵⁷. John Dewey. En Daniel Suarez. “Formación docente y prácticas escolares”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Bs. As.: Miño y Dávila Ed.; 1.993. Año II N° 2. p.38.

Con anterioridad se ha expresado que la evaluación de los aprendizajes es una zona de conflictos y controversias donde confluyen problemáticas variadas no siempre vinculadas al tema. Ángel Díaz Barriga⁵⁸ mencionó que a través de la evaluación se invierten los problemas sociales en pedagógicos, los problemas metodológicos en problemas de rendimiento de los alumnos y se reducen los problemas teóricos de la educación en general al ámbito técnico de la evaluación. En este sentido el autor concluye:

“Necesitamos reconocer que no es factible aplicar las mismas soluciones para diversos niveles del sistema educativo, ni para la transmisión de las diversas disciplinas. Si la pedagogía del examen se ha vinculado a una estrechez conceptual de lo educativo, sólo abordando los problemas pedagógicos desde múltiples teorías y dimensiones se podrá acceder a una reflexión más sólida. Es necesario tener presente que los problemas del aula y en concreto los metodológicos no se resolverán a partir de hacer más riguroso el sistema de exámenes. La historia de la educación cómo tal inflexibilidad cae en la generación de un conjunto de fraudes (implícitos y explícitos). Necesitamos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales. Una vez logrado esto el problema del examen será totalmente secundario.”

Es así que se entiende a la evaluación de los aprendizajes, como una parte importante de todo el proceso educativo. Considerarla en forma aislada o desvinculada del cúmulo de problemáticas que inciden en el proceso educativo sería una forma de redundar en las dificultades que posee esta actividad tan compleja. La evaluación es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma la enseñanza. Es sólo un instrumento que no puede resolver por si mismo los problemas que se han generado en otras instancias sociales.

⁵⁸. Ángel Díaz Barriga. op. cit. p. 50.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Botta Mirta. Tesis, Monografías e Informes, Nuevas Normas y Técnicas de Investigación y Redacción. Buenos Aires: Biblos; 2.002.
- Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2.005. © 1.993-2.004 Microsoft Corporation.
- Hernández Sampieri Roberto et al. Metodología de la Investigación, 4ta. ed. México: Ed. Mc Graw-Hill; 2.006.
- Postic Marcel, De Ketele Jean-Marie. Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea; 1.992.
- Sabino Carlos. Cómo Hacer una Tesis. Caracas, Venezuela: Panamericana; 1.994.
- Universidad Abierta Interamericana. Instructivo para la confección, entrega y archivo de: Tesis – Tesinas – Trabajos Finales – Monografías y Trabajos Inéditos. Buenos Aires; 2.002.
- <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/kuhn1>. 01 de mayo de 2.008.
- <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/index.html>. 21 de mayo de 2.008.
- <http://www.coneau.gov.ar> 21 de mayo de 2.008.
- <http://www.udesa.edu.ar/Orientaciones-de-Grado> 19 de mayo de 2.008.
- <http://www.debatecultural.net/Nacionales/OscarFernandez.htm>
- <http://www.eric.ed.gov> 02 de julio de 2.008.
- <http://www.crup.org.ar> 02 de julio de 2.008.
- <http://www.reduc.cl> 06 de julio de 2.008.
- <http://www.mcu.es/TESEO> 06 de julio de 2.008.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Toranzos Lilia. **Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes.** Disponible en Internet <http://www.oei.es/calidad2/falacias.htm> citado el 05/05/08.
- Resolución N° 2.785 – MCyE/85: **Incumbencias profesionales para los títulos Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Pedagogía, Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor en Pedagogía.** Argentina
- Bonvecchio Mirta. **Evaluación de los aprendizajes: manual para docentes.** Buenos Aires: Novedades Educativas; 2.004.
- Ley 24.195 (1.993): **Ley Federal de Educación.** Argentina
- Ley 26.206 (2.006): **Ley de Educación Nacional.** Argentina.
- Carlino Florencia. **La Evaluación Educacional. Historia, Problemas y Propuestas.** Buenos Aires: Aique; 1.999.
- Escudero Escorza Tomás. **Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.** Disponible en Internet <http://www.uv.es/relieve> citado el 02/07/08.
- R.W. de Camilloni Alicia. **Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes.** En Quehacer Educativo, Año XIV N° 68. Uruguay; 2.004.
- Cols Estela *et al.* Curso: **Las prácticas de evaluación en el nivel primario: problemáticas y enfoques.** Buenos Aires: CEPA; 2.008. MIMEO.
- Zabalza Miguel Angel. La evaluación. En Zabalza Miguel Angel. **Diseño y Desarrollo Curricular**, 6ta. ed. Madrid: Narcea; 1.995. 235-293.
- Casanova María Antonia. **Evaluación: Concepto, Tipología y Objetivos.** Disponible en Internet <http://www.udgvirtual.udg.mw/biblioteca> citado el 04/06/08.
- Tenbrik Terry. **Guía práctica para profesores**, 3ra. ed. Madrid: Narcea; 1.988.
- Avolio de Cols Susana. **La evaluación del aprendizaje en el marco de los proyectos de aula.** Buenos Aires: Marymar; 2.000.
- R.W. de Camilloni Alicia *et al.* **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.** Buenos Aires: Paidós; 1.998.
- House Ernest R. **Evaluación, ética y poder.** Madrid: Morata; 1994.

- Díaz Barriga Ángel. **Currículum y evaluación escolar**, 4ta. ed. Bs. As.: Aique; 1.994.
- Sacristán José Gimeno. La evaluación de la enseñanza. En Sacristán J. G., Pérez Gómez A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**, 3ra. ed. Madrid: Ediciones Morata; 1.994. 334-398.
- Santos Guerra Miguel Ángel. **“20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española”**. Disponible en Internet <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2nl.htm> citado el 05/06/08.
- Resolución N° 287 – MCyE/73: Plan de Estudios del Magisterio.
- Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Sáenz Peña” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Programas de las materias del Plan de Estudio de la carrera Profesorado Para la Enseñanza Primaria**. Bs. As.; 1.997 y 1.998. MIMEO.
- Resolución 270 – SED/02: Plan de Formación Docente de Nivel Primario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina
- Dirección General de Educación Superior. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Evaluación del Currículum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario (Planes 270 y 271, año 2.001) y Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias**. BS. As.; 2.007. Material de trabajo interno.
- Dirección de Currícula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Nivel Primario**. Bs. As.; 2.001.
- Cea D’Ancona María Ángles. **Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social**. Madrid: Ed. Síntesis; 1.996.
- Barbier Jean-Marie. **La evaluación en los procesos de formación**, 1ra. ed. Madrid: Ediciones Paidós; 1.993.
- Santos Guerra Miguel Ángel. **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**, 2da. ed. Buenos Aires: Aljibe; 1.995.
- R. W. de Camilloni Alicia, comp. **Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza**. Barcelona: Ed. Gesida; 1.997.
- John Dewey. En Daniel Suarez. **Formación docente y prácticas escolares**. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año II N° 2. Bs. As.: Miño y Dávila Ed.; 1.993.

ANEXOS

Diseño Metodológico Aplicado

Cuestionario aplicado.

Matriz de datos obtenida.

Cuestionario aplicado

Bs. As., Junio de 2008.

Buenos días/tardes, soy estudiante de la carrera Ciencias de la Educación que se dicta en la Universidad Abierta Interamericana. Estoy realizando mi trabajo de Tesis, el cual tiene como tema **La evaluación, como campo de conocimiento, en la formación y en las prácticas profesionales docentes** y el objetivo del mismo es conocer cómo incide en la práctica de la profesión docente el abordaje epistémico que realizaron sobre evaluación de los aprendizajes en el momento de su formación profesional.

Es por ello que le solicito y agradezco su colaboración al responder esta encuesta. Sepa que los datos obtenidos serán tratados de modo confidencial y se utilizarán únicamente para el fin mencionado.

ENCUESTA

Acerca de su formación como maestra/o o profesor/a de enseñanza primaria.

1. Ciudad en la que estudió:

2. Nombre de la Institución:

3: Año de egreso:

4. (Marcar con una X) de Gestión pública de Gestión privada

5. Dentro del plan de estudios, ¿tuvo alguna materia específica sobre evaluación?

(Marcar con una X) Si No

6. (de corresponder) ¿Podría consignar, si recuerda, el nombre de la materia y los principales temas tratados?

.....
.....
.....
.....

7. (Marcar con una X, puede ser más de una) ¿En qué contexto tuvo un acercamiento al tema *evaluación de los aprendizajes* durante su formación?

a) Dentro de una materia específica de evaluación.

b) Dentro de las didácticas de las distintas áreas.

¿En todas? Si

No ¿En cuál o cuales no?

.....
.....

c) En otro contexto. ¿Cuál?

.....

d) No fue un tema abordado.

Acerca de sus prácticas profesionales (vinculadas a la evaluación de los aprendizajes)

8. (Marcar con una X) ¿Considera que durante su formación obtuvo el nivel mínimo de información necesario para su desempeño profesional?

Si

No

9. ¿Cómo calificaría el nivel de información o acercamiento al tema obtenido?

Nulo.

Escaso.

Suficiente.

Abundante.

10. ¿Tuvo necesidad de ampliar la información que poseía?

Si

No

11. (de corresponder) ¿Cómo lo hizo?

.....

.....

.....

.....

12. ¿Qué es, para usted, evaluar los aprendizajes?

.....

.....

.....

.....

13. ¿En qué momento evalúa los aprendizajes de los alumnos?

.....

.....

.....

14. ¿Para qué evalúa?

.....

.....

.....
.....
15. ¿Qué hace con la información obtenida?

.....
.....
.....
.....

16. ¿Qué herramientas o instrumentos utiliza con mayor frecuencia?

.....
.....
.....
.....

17. Si desea agregar algún comentario, por favor hágalo.

.....
.....
.....
.....
.....

Por favor, una vez que haya terminado de responder la encuesta entréguesela a la persona que se la proporcionó. Le reitero mi agradecimiento por estos valiosos minutos de su tiempo y por la información brindada.

MATRIZ DE DATOS

N°	1.Ciudad donde estudió	2.Nombre de la Institución										3.Año de Egreso	4.Tipo de Gestión		5. ¿Tuvo materia específica de evaluación?		6.Nombre de la materia
		Normal						Inst. Marianista	Inst. Misericordia	Inst. Sto. Domingo	Inst. Susini		Pública	Privada	Si	No	
		C.A.B.A.	N°1	N°2	N°3	N°4	N°8										
1	X	X										2000	X			X	
2	X						X					1963		X		X	
3	X				X							1984	X			X	
4	X							X				1969		X		X	
5	X					X						1996	X			X	
6	X			X								1987	X			X	
7	X			X								1988	X			X	
8	X						X					1997	X		X		
9	X		X									1997	X		X		no recuerda
10	X			X								1978	X			X	
11	X									X		2004		X		X	
12	X									X		2005		X		X	
13	X						X					2007	X		X		Taller de evaluación y aprendizaje
14	X										X	1965		X		X	
15	X						X					1969	X			X	
16	X			X								2005	X			X	
total	16	1	1	4	1	1	3	1	1	2	1		11	5	3	13	

Nº	7.Contexto de acercamiento al tema "evaluación de los aprendizajes" durante la formación profesional				8. ¿Obtuvo el nivel mínimo de información?		9.Valoración acerca del nivel de información obtenida				10. ¿Tuvo necesidad de ampliar?		
	a. ¿Dentro de una materia específica de evaluación?	b. En las didácticas		c. En otro contexto	c. No fue tema abordado	Si	No	Nulo	Escaso	Suficiente	Abundante	Si	No
		¿En todas?											
		Si	No										
1				X		X		X				X	
2		X		X		X			X			X	
3		X				X		X				X	
4			X			X			X			X	
5		X				X		X				X	
6			X			X			X			X	
7			X				X	X				X	
8		X				X		X				X	
9	X					X		X				X	
10		X				X			X				X
11		X				X			X			X	
12			X				X		X			X	
13	X					X			X			X	
14			X			X				X		X	
15				X			X	X				X	
16		X				X			X			X	
	2	7	5	2	1	12	4		7	8	1	15	1

Nº	11. ¿Cómo lo hizo?				12. ¿Qué es evaluar los aprendizajes?					13. ¿En qué momento evalúa?			
	Cursos de capacitación	Bibliografía	Consulta a colegas	Otros	Verificación de incorporación de aprendizajes	Adecuaciones metodológicas	Autoevaluación desempeño docente	Cuantificar el proceso de aprendizaje	Otros	En todo momento	Al comienzo	Durante el proceso	Al finalizar ciclo/ unidad/ tema
1	X				X	X	X			X	X	X	X
2	X				X		X				X		X
3	X	X						X				X	
4	X	X		X	X	X					X	X	X
5	X								X			X	X
6	X				X	X				X			
7	X			X					X	X			
8	X		X						X	X			
9		X	X						X	X			X
10					X					X			
11	X								X			X	
12		X	X		X	X				X			X
13			X						X	X			
14		X			X								X
15	X				X					X			X
16		X			X	X							X
	10	6	4	2	9	5	2	1	6	9	3	5	9

Nº	14.¿Para qué evalúa?					15.¿Qué hace con la información obtenida?			
	Tener en cuenta conocimientos previos	Control del proceso	Para calificar y cuantificar	Ver si los objetivos fueron alcanzados	Otros	La tomo como punto de partida	Ajustes/ Adecuaciones	Califico/ Pongo nota	Otros
1	X	X	X			X	X	X	
2			X	X			X	X	
3		X					X		
4				X	X	X	X		
5	X	X				X			
6		X					X		
7		X					X		
8		X							X
9					X		X		
10				X					X
11				X			X		X
12	X			X			X	X	
13					X		X		
14		X						X	
15				X		X	X		
16		X		X			X		
	3	8	2	7	3	4	12	4	3

Nº	16. ¿Qué instrumentos de usa frecuentemente?					17. comentarios
	Observación	Preguntas orales	Pruebas objetivas	Pruebas escritas	otros	
1	X	X	X	X		Sería conveniente que existan también instancias de evaluaciones periódicas de las prácticas docentes donde se pongan a prueba no sólo la idoneidad de los profesionales sino también se pueda ver la formación profesional activa que debe existir en todo formador.
2		X	X		X	Los maestros normales no recibíamos explicaciones o enseñanza sobre evaluación pero como la teníamos muy presente por nuestra reciente salida de las aulas adoptábamos las experiencias vividas.
3					X	
4	X	X			X	
5		X		X		No recuerdo haber tenido en el profesorado ninguna materia relacionada con evaluación. Lo aprendido fue durante la práctica constante del día a día y en cursos de capacitación.
6	X					
7	X				X	En los profesorados no hay materias que contemplen la evaluación. En la Licenciatura en Calidad de la Gestión Educativa existe la materia "evaluación y calidad educativa."
8		X	X	X	X	
9					X	
10	X			X		
11		X	X	X		
12		X		X		Siempre la evaluación que se utiliza depende del grado a trabajar, del rendimiento del grupo, y de muchas condiciones más.
13	X					
14					X	
15		X				
16					X	
	6	8	4	6	8	

