



Título de la Tesis:

“La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual”.

Las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar.

Tutora: Monica Goncalves

Tesista: Laura Vaccarini

Título a obtener: **“Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas”**

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Sede: Buenos Aires

Fecha: Agosto de 2014

“La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual”.

Las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar.

Resumen:

La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es una cuestión de todos y para todos.

En este trabajo se intenta **pensar los procesos evaluativos como prácticas cotidianas, en las instituciones educativas**. La evaluación es visualizada **como acompañamiento para la mejora de los aprendizajes de los alumnos**, lo que requiere de una devolución de parte del docente que incluya una comunicación escrita, oral, individual, o colectiva. Esta devolución comunicativa se la considera como una instancia más de aprendizaje. **La intención es correrse de la evaluación tradicional**, que se caracteriza por ser individual, igual para todos, en un tiempo y espacio idéntico. Correrse también, de la evaluación tradicional como transposición didáctica de la que participa. Al pretender dejar la visión de la evaluación estándar –igual número de notas, de prueba, de promedios-, se pone el acento en la transferencia de conocimientos, y la formación de competencias que privilegien el razonamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación, el sentido crítico, entre otras. Este cambio de paradigma impactará considerablemente en la mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes, porque desde la perspectiva de una Evaluación Educativa, docentes y estudiantes, diferentes en saberes y prácticas, participarán en la construcción del conocimiento, a través de procesos comunicativos en el interior de los procesos evaluativos. *La idea es favorecer las experiencias y las innovaciones, adoptando nuevos medios de enseñanza, nuevos métodos de aprendizaje, nuevas prácticas de evaluación. Una evaluación más formativa, que otorgue más importancia a las didácticas innovadoras.* El trabajo de campo realizado muestra que hay una marcada tendencia a continuar en el aula, con las evaluaciones tradicionales y se produce una contradicción entre el discurso escrito y las prácticas evaluativas.

Palabras claves: Procesos evaluativos – Devolución comunicativa – Innovación- Evaluación formativa- Escuela secundaria-

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Descripción del escenario actual

1.	a evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria.....	11	L
2.	Tensión entre la idea de control, acreditación y conocimiento en la noción de evaluación.....	13	
3.	Alumnos y profesores, ¿piensan lo mismo sobre evaluación?.....	14	
4.	1- La evaluación disociada de la enseñanza y del aprendizaje.....	14	
	4-2- Evaluación como poder.....	15	
5.	1-Tipo de evaluaciones habituales en las aulas.....	18	
	5.2-Las consignas en las evaluaciones.....	20	
	5.3-Procedimientos ordinarios de evaluación de los alumnos, en las escuelas públicas.....	22	
6.	Marco teórico referencial a nivel jurisdiccional.....	23	
	6.1- Consideraciones sobre los exámenes.....	24	
	6.2- Tratamiento del error.	24	

Perspectivas probables de superación de la evaluación tradicional

7.	Finalidades y funciones de la evaluación de los aprendizajes.....	26	
8.	La evaluación como proceso constante a lo largo del aprendizaje.....	27	
	8.1-La evaluación como motor del aprendizaje, como acto público y político.....	27	
	8.2- La evaluación condiciona qué y cómo se aprende.....	28	
	8.3- Evaluar, condición necesaria para mejorar la enseñanza.....	29	
	8.4- La utilización de instrumentos diversos e innovadores pueden mejorar la evaluación.....	30	
	9.1- Criterios de valoración.....	32	
	9.2- La evaluación en la “Enseñanza para la diversidad”.....	33	
10.	Autoevaluación y retroalimentación.....	34	
	11.1- ¿Por qué focalizar la comunicación?.....	35	
	11.2- En el aula todos evalúan y regulan.....	36	
	11.3- Relevancia de los procesos comunicativos	37	

Evaluación de los aprendizajes: nuevas miradas

12- 1-	La evaluación según una concepción integradora.....	39	
12- 2-	Caracterización de la evaluación según una concepción Pedagógica-didáctica.....	39	
13-1	La evaluación desde una perspectiva alternativa.....	40	
	13-2- La compensación como estrategia de post-evaluación.....	41	

14-1- La evaluación auténtica.....	43
14-2- Prácticas recomendadas en el enfoque de la Evaluación Auténtica.....	43
14-3- Requisitos que deben cumplir las tareas propuestas a los alumnos.....	44
15- Evaluación mediada por TIC.....	45
16- Función del Directivo escolar en relación con la evaluación de los Aprendizajes.....	47
17- Descripción y análisis de los hallazgos en el trabajo de campo.....	48
18 Conclusiones finales.....	52
19. Bibliografía citada.....	54
20-. Bibliografía consultada.....	55
21- ANEXO I: Análisis de datos.....	57
21-1- Entrevista a Norma Placci.....	57
21-2-La evaluación como una cuestión de sentimientos, poder y ética” Jorge Fasce en Foro Educación Nacional “Evaluar es Valorar”.....	60
21-3- Encuesta a alumnos de 5to año de E.E.S.O.....	61
21-4- Gráficos de resultados a encuestas a alumnos.....	62
21-5- Encuesta a profesores de las E.E.S.O.....	63
21-6- Gráficos resultados encuestas a profesores.....	64
21-7- Encuesta a Equipos Directivos de las E.E.S.O.....	65
21-8- Gráficos resultados encuestas a Equipos Directivos.....	66
22- ANEXO II	
22-1- Ejemplo de instrumento para evaluar las retroalimentaciones.....	68
22-2- Ejemplo de pautas de co-evaluación.....	69

INTRODUCCIÓN:

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos, está totalmente ligada al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas evaluativas deben alinearse con los modos de enseñar, porque el proceso evaluativo se articula al modelo pedagógico y a la dinámica curricular. En este trabajo de investigación, se parte de la concepción de evaluación como un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto es una cuestión de todos y para todos. Por esa razón se debe dejar la evaluación tradicional memorística, que se caracteriza por ser individual, igual para todos, en un tiempo y espacio idéntico, para pasar a un nuevo paradigma que pone el acento en la transferencia de conocimientos, y la formación de competencias. El objetivo es apartarse de la evaluación tradicional memorística de contenidos para evaluar por competencias en la búsqueda de una formación integral. La evaluación tradicional cuantitativa, se orienta por su concepción de evaluación como sinónimo de medición y en la evaluación cualitativa se privilegia el sentido formativo.

Se presenta una contradicción entre los componentes teóricos y la práctica pedagógica de la evaluación, porque siempre se centra la valoración en el mecanismo instrumental de la evaluación: los números y las letras. Se aplica una evaluación en la que se mide con números y letras, por lo tanto, desde este punto de vista, evaluar es medir cuánto sabe el estudiante.

El docente se debe preocupar por mejorar la metodología de la evaluación que se está aplicando, de tal manera que su ideal sea la formación y auto-constitución del sujeto. Se debe valorar la evaluación como uno de los componentes del proceso de formación integral y no como un control del conocimiento o de la capacidad memorística del estudiante.

Surge aquí un interrogante, como **eje problema**: ¿Cómo mejorar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la escuela secundaria actual?

Para responder a ese cuestionamiento, el objeto alrededor del cual se desarrolla este trabajo, es el proceso de evaluación del aprendizaje en la escuela secundaria actual.

En consecuencia, el **objetivo general** que se desprende de la problemática es:

--Reflexionar sobre las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos de la escuela secundaria actual, con el fin de generar un aporte significativo para lograr mejores resultados académicos.

Se precisan los siguientes **objetivos específicos**:

--Analizar el comportamiento del proceso de la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual.

--Precisar fundamentos teóricos que conduzcan a estrategias de evaluación con los caracteres deseados.

--Proponer prácticas evaluativas que contribuyan a lograr mejores resultados académicos.

Al hacer una breve **justificación teórica del tema** por desarrollar, se puede decir que la mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación: la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. No obstante, existen discrepancias en la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

Las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa, e introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

Actualmente se concibe a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se reconoce su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje. (González Pérez, 2001). No obstante, esta tendencia conceptual contrasta con las prácticas evaluativas en las instituciones educativas y en el aula. Esto se pudo apreciar en el trabajo de campo, a través de las encuestas a alumnos, docentes y directivos.

EL ENCUADRE METODOLÓGICO: Este trabajo responde a una producción exploratoria y descriptiva, por lo tanto la metodología aplicada, responde a las técnicas para el análisis teórico, cuyas estrategias metodológicas son la investigación bibliográfica y documental, más las técnicas para el análisis teórico-empírico, a través de un trabajo de campo.

Las preguntas que sirven de guía para orientar la investigación son:

1º) ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación del aprendizaje en la escuela secundaria actual?

2º) ¿La evaluación forma parte de las prácticas cotidianas de la escuela secundaria?

3º) ¿Se evalúa para aprender?

4°) ¿Cómo elaborar estrategias de evaluación innovadoras y que posibiliten una mayor participación del alumno?

Las acciones en correspondencia con los objetivos y las preguntas antes planteadas, son las siguientes:

1°) Estudio bibliográfico para derivar las tendencias que existen en Argentina acerca de la evaluación de la calidad del aprendizaje en la escuela secundaria actual.

2°) Análisis del comportamiento del proceso de evaluación del aprendizaje en la escuela secundaria.

3°) Precisión de fundamentos teóricos que sirvan de base a estrategias de evaluación con las características deseadas.

La **técnica de la encuesta** con el fin de obtener datos preliminares. Se hace una encuesta a directivos, docentes y alumnos de escuelas secundarias. El objetivo de la encuesta es:

---Conocer cómo perciben profesores y alumnos, la evaluación de los aprendizajes, considerando su finalidad, los instrumentos de evaluación, y las formas de evaluar.

Respecto de los Equipos Directivos, el objetivo de la encuesta es:

---Conocer en qué grado se implican los Equipos Directivos en las evaluaciones de los aprendizajes.

Muestra:

El criterio de selección para efectuar las entrevistas es: Directivos y docentes en ejercicio y alumnos de escuelas secundarias, que voluntariamente acepten participar.

Equipos Directivos: todos los Equipos Directivos de las escuelas secundarias.

Docentes: todo el plantel de tres escuelas, con diferentes matrículas: pequeña (90 alumnos), mediana (250 alumnos) y grande (500).

Alumnos: se seleccionan los de 5to año de escuelas secundarias porque son los que han transitado durante cinco años el nivel y participaron de diferentes o iguales formas e instrumentos de evaluación.

Se hace una **entrevista** a la Prof. Norma Placci, investigadora sobre el tema de evaluación de los aprendizajes, ayudante adscripta de una cátedra en la UNR de la Pedagoga Liliana Sanjurjo, con el objetivo de que realice aportes sobre la problemática central que guía esta investigación:

--- ¿Cómo pasar de la orientación clásica y tradicional de la evaluación de los aprendizajes, al paradigma cognitivo, en el que la evaluación es un instrumento no un fin en sí mismo?

El trabajo consta de una introducción, 3 partes, conclusión, bibliografía y anexo. La primera parte se focaliza en la situación actual y concepciones pertinentes; la segunda parte incluye conceptos teóricos actuales y la tercera, intenta aportar experiencias e innovaciones, adoptando nuevos métodos de enseñanza, nuevas prácticas de evaluación.

ESTADO DEL ARTE

Una característica de la evaluación de los aprendizajes es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. El objeto sobre el que recae la evaluación es otra persona –individual o grupal- que se constituye como sujeto de la acción y coparticipa, en mayor o menor medida en la evaluación.

La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es esencial para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del “objeto” que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta..

Díaz Barriga (1987) afirma que el campo de la evaluación es un campo en crisis. Esa crisis se manifiesta por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre la inclusión de elementos de la administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social y entre una concepción neutral evaluativa, que recorta el dato, tomando de él solamente lo útil, y una consideración de lo educativo visto como un hecho histórico-social. Por ello también plantea que el campo de la evaluación muestra la existencia de algunas carencias, por lo tanto se deben considerar tres aspectos fundamentales:

---La necesidad de la formulación de un marco teórico, para efectuar el trabajo de la evaluación.

---La dificultad para captar los hechos y situaciones que se dan en toda situación educativa.

---El problema metodológico.

Santos Guerra (2001) plantea nueve principios generales sobre evaluación. La idea es sintetizar los conceptos vertidos en dos de ellos: El primero, dice que además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más, saber a qué causas sirve la evaluación. Es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad. Desde una perspectiva ética se debe potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a la institución: dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar... La evaluación tiene un contenido social ya que garantiza que quienes van a ejercer la profesión dominan los conocimientos, tienen las habilidades y disponen de las

actitudes que permiten asegurar que el ejercicio de la práctica será bien realizado en el marco de la institución.

El otro principio, el octavo, plantea que el contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador. Por esa razón surgen interrogantes: ¿cómo hay que evaluar? ¿Se evalúan los datos que el aprendiz ha logrado memorizar, aunque esos datos sean irrelevantes y estén prendidos con alfileres? ¿Hay que evaluar también las destrezas, los procedimientos y las actitudes? El hincapié que se ha hecho en la evaluación de los conocimientos ha operado en detrimento de otras dimensiones de aprendizaje que se consideran teóricamente importantes. ¿Cómo no valorar la disposición para un trabajo cooperativo? ¿Cómo olvidarse de la actitud ética hacia la tarea y hacia las personas?

Celman (1998) traza una hipótesis: **“es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimientos**, en especial para los profesores y para los alumnos, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se preservan y desarrollan otras”. Por ello presenta una serie de criterios y principios con algunos de los cuales este trabajo coincide y pretende desarrollar. En el primero manifiesta que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello se opone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos lo han incorporado. En el criterio c) expresa que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Es decir, que si bien es posible pensar en una evaluación de los aprendizajes mediante una prueba de lápiz y papel, ésta sólo brindará información acerca de los saberes teóricos y verbales que hayan desarrollado los estudiantes. Una evaluación pertinente deberá acercarse al plano de las observaciones concretas, mediante la observación, el registro, la entrevista focalizada, la resolución de problemas prácticos, y el diálogo explicativo posterior.

Tomando nuevamente lo expresado por Celman, en otro de los criterios seleccionados, expresa que si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en el que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. En vez de proponer una tarea a los estudiantes y medir hasta qué punto la hacen mejor o peor, se les puede proponer y observar cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para terminarla satisfactoriamente. De este modo no se evalúa al alumno aisladamente. Se evalúa el sistema social formado por el profesor y el estudiante para determinar cuánto ha progresado.

Sanmartí (2010) expresa que **“evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza”**. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículum aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta.

Condemarín y Medina (citado por Luis Elías, 2000) la evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También parte de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado.

De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

La evaluación auténtica constituye un interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa. El nuevo enfoque curricular tiene por centro la actividad de los estudiantes, sus características y conocimientos previos y los contextos donde esta actividad ocurre. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo. También implica reorientar el trabajo pedagógico desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, tanto individual como colaborativo.

La selección hecha de las líneas de pensamiento sobre las que se basa este trabajo, introducen cambios a los enfoques tradicionales sobre la evaluación.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos, constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

Investigar y reflexionar sobre las nuevas concepciones de la evaluación, y sus funciones, pretende generar un aporte significativo, especialmente en el ámbito áulico. Un aporte que colabore a mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, dado que en el trabajo de campo se pretendió estudiar la evaluación en relación con las prácticas de los docentes más las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes y se corroboró, el uso de las evaluaciones tradicionales.

Descripción del escenario actual

1- La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria

En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, en el artículo N° 29 establece que la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Uno de sus objetivos es “Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso”. Esta inclusión educativa en un primer momento, significó poner el acento en el acceso material a la escuela, es decir, “todos en la escuela”, “igualdad de oportunidades”. En la actualidad, debemos contemplar que “todos en la escuela” no es garantía de igualdad ya que no todos aprenden lo mismo, porque enseñar lo mismo a todos no es garantía de que todos aprendan lo mismo, ni de que se generen trayectorias escolares completas. Frente a esta realidad, las escuelas secundarias están con todos los alumnos en el aula, con grupos heterogéneos, con alumnos con sobre-edad, y docentes y directivos sin saber qué hacer con ellos. Esto no sólo se refleja en las escuelas cuya matrícula es superior a 500 alumnos, sino también en las de 100 alumnos. La situación más compleja se produce en los primeros años, porque está la matrícula más alta. En muchos de ellos, el 50% del alumnado es repitente, algunos por segunda o tercera vez.

Las razones expresadas por los profesores, durante los recreos o reuniones de personal, respecto de por qué desapruban las evaluaciones, o los exámenes y luego repiten, son: “no estudian, no les interesa nada, molestan, no atienden en clase, les cuesta comprender las consignas, tienen problemas en sus casas, se drogan, los abandonaron y los tiene una abuela”, entre otras opiniones.

Al preguntar cómo son las evaluaciones de los aprendizajes, un alto porcentaje de docentes responde que toma evaluaciones escritas, iguales para todos, centradas en el conocimiento.

Si se les pregunta a los alumnos, se escuchan expresiones como las siguientes: “pruebas de dos alumnos diferentes de una misma materia, en un mismo curso, respondidas casi igual por alumnos distintos, pero evaluadas con calificaciones muy diferentes”; “Alumnos que reciben evaluaciones con calificaciones por debajo de 10, sin justificar las razones por las cuales no obtuvieron el máximo puntaje”; “Docente que administra una prueba y tarda dos meses para realizar la devolución”; “Docente que improvisa un cuestionario de prueba frente a los alumnos”; “Docentes que repiten la misma prueba en el mismo colegio todos los años o en distintos colegios cercanos donde los alumnos son amigos de barrio”, entre otras.

Los primeros años de la escuela secundaria requieren una observación especial porque el régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria es completamente novedoso para los alumnos ingresantes.

Luego de haber transitado la escolaridad primaria, las condiciones de cursada cambian drásticamente: el aumento de la cantidad de materias y de profesores con quienes relacionarse, se suma a los nuevos ritmos y la creciente exigencia. Las calificaciones divididas por trimestres, de las que se saca un promedio, hacen que el bajo rendimiento en algunas materias durante el primer período ponga en riesgo la promoción desde el inicio, cuando los estudiantes recién están conociendo el funcionamiento de los regímenes de evaluación.

Otras cuestiones añaden complejidad al tema. Por un lado, la obligación de lo/as alumno/as de adecuarse a estrategias de trabajo variadas. En sus primeros días de clase los alumnos reciben muchísima información y muy divergente con respecto a los diferentes modos de evaluar y calificar. Dentro de los marcos generales de calificación, cada profesor pondera aspectos diferentes: se evalúa sólo una vez en el trimestre, o muchas; se toma en cuenta el trabajo en clase o no se lo considera, se demanda llevar las tareas resueltas, hacer tanta cantidad de trabajos prácticos; se plantea o no una nota "conceptual" (que por su parte remite a diversos criterios según lo que cada profesor construye como "concepto" de cada estudiante) y, en los diferentes casos, algunas de estas evaluaciones se promedian y otras no. Esto exige a los recién llegados al nivel secundario el esfuerzo de diferenciar qué considera cada profesor para poder aprobar su asignatura.

El régimen de evaluación y promoción no ha variado en relación a la escuela secundaria tradicional aunque, como en el caso del régimen de asistencias, pueden encontrarse en ciertos casos acciones que flexibilizan sus criterios. Las pautas relativas al régimen de evaluación y promoción son presentadas durante los primeros días de clase, en situaciones en que los distintos profesores hacen menciones específicas de acuerdo con lo que deciden privilegiar para la evaluación de su asignatura. Tanto la intensa explicitación como los diversos énfasis dificultan la capacidad de retener y procesar toda la información recibida.

Por otro lado, funciona como práctica usual calificar con una baja nota académica lo que se juzga como incumplimiento en el terreno de la disciplina escolar (sacarse un uno por mal comportamiento y ver con ello afectado el promedio académico en la materia de que se trate); el "concepto" encubre en cierta medida una práctica de este tenor. Por tanto, aunque muchas veces permanece tácito, la evaluación académica incluye aspectos disciplinarios, lo cual superpone criterios y suma riesgos para la aprobación de las materias y promoción de los años de cursada.

Si se observan mesas de exámenes, se puede presenciar una escena recurrente: la experiencia solitaria del momento en el cual se constata la repitencia del año. Ya sea por estimaciones equivocadas por parte del estudiante acerca del riesgo de repetir y los exámenes que debe preparar, a pesar de haber transitado ya todo un año (o más) de cursada; o porque ningún referente institucional anticipe, comunique o acompañe; o por el desconocimiento por parte de los profesores del examen del día acerca de la situación en que se encuentra el estudiante; el resultado es una escena reiterada: el/la alumno/a se encuentra solo/a, enfrentando la noticia de que debe repetir el año escolar.

2- Tensión entre la idea de control, acreditación y conocimiento en la noción de evaluación.

“En general el tema de la evaluación se analiza como un elemento más de la planificación relegando su mirada a cuestiones puramente instrumentales. Ahondar en la evaluación es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados; interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos”. (Anijovich, 2010)

La evaluación de los aprendizajes siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de decisiones de los aprendizajes adquiridos o la transferencia de algunos temas o problemas.

Se puede abordar la idea de control, acreditación y conocimiento en la noción de evaluación, presentando la evaluación como parte de las prácticas cotidianas en la escuela, portadora de sentidos y representaciones, parte del imaginario social y cultural. Se debe reflexionar sobre los significados individuales asignados a la evaluación y, desde allí, comprenderla como práctica social, cultural e histórica.

Parfraseando a Liliana Sanjurjo (2006), se puede decir que la evaluación es un punto conflictivo y de enfrentamiento entre docentes y alumnos, entre directivos y docentes, entre instituciones y autoridades. La evaluación tiene tanto peso en la determinación de la conducta de los actores sociales implicados que determina el *currículum oculto*: los alumnos aprenden aquello que va a ser evaluado. Tanto el alumno como el docente quedan atrapados en una práctica viciada desde su inicio. El alumno, quien también ha internalizado determinados supuestos sobre la evaluación, la acreditación, la función de la escuela, responderá tratando de pasar la escuela como un trámite burocrático que debe cumplimentar para ser acreditado. Los alumnos concurren a la escuela para obtener notas, en lugar de concurrir para aprender. La evaluación es un problema conflictivo porque, lejos de ser un tema meramente técnico, tiene que ver con problemáticas ideológicas, sociales, políticas, psicológicas y pedagógicas.

Al hablar de tensiones sobre la evaluación en general, Lamas (2005) plantea muchas situaciones, entre otras: alumnos que reciben evaluaciones con calificaciones por debajo de 10 sin justificar las razones por las cuales no obtuvieron el máximo puntaje; docentes que no toman en cuenta el trabajo cotidiano del alumno al configurar la nota final o, si lo hacen, la configuración es “a ojo”, o sea de manera probablemente poco justa; padres que van a “pelear” la aprobación de los hijos queriendo defender lo indefendible; alumnos que mienten a los padres (borran el boletín, dicen cosas que el docente nunca dijo) y padres que creen ciegamente en ellos y van a discutir a la escuela.

Retomando el concepto **evaluación** desde la mirada pedagógica, se lo define como el proceso de comparación de una conducta, un objetivo, una expectativa de logro, un criterio, con resultados concretos y, en función de ese

o esos resultados, se emite un juicio de valor. Lo que habría que considerar es si el juicio es por definición razonable o si es arbitrario.

Este trabajo considera que la evaluación debe ser continua y entendida como un aspecto más del proceso del aprendizaje. La evaluación del alumno debe formar parte de un sistema de evaluación acordado por los sujetos pedagógicos de las instituciones educativas. Su función es principalmente orientadora del proceso y de mejora de la calidad de todas las acciones de la institución educativa.

3- Alumnos y profesores, ¿piensan lo mismo sobre evaluación?

Se entrevistó a 100 alumnos de 5to año y profesores, de la escuela secundaria, para saber qué opinan sobre la finalidad de la evaluación. Los alumnos en su totalidad respondieron que se evalúa para reforzar los conocimientos, y para que el profesor sepa cuánto ha aprendido el alumno de lo enseñado. Sólo un estudiante manifestó, que el profesor sepa si sabe aplicar lo aprendido, porque sirve para la vida.

Respecto de los profesores, la mayoría respondió que la finalidad de la evaluación es saber si los alumnos comprendieron lo enseñado y lo asimilaron. Unos pocos plantearon: que se evalúa para saber los contenidos que deben ser reforzados.

Es sabido que se habla poco sobre “la evaluación” en el aula. El hecho más común es que se anuncian los temas que forman parte de la evaluación y luego se dan los resultados con sus calificaciones correspondientes.

Los alumnos y/o los padres deberían conocer algunas cuestiones con respecto a la evaluación. María Lamas (2005) propone entre otras cuestiones, que se les informe que:

- Se evalúa para mejorar.
- No todo lo que está bien quiere decir que está completo.
- Es necesario hacer revisiones conjuntas entre distintos docentes y con los alumnos.
- No todos los contenidos tienen el mismo valor, y por lo tanto deben ser ponderados.
- La evaluación es continua y global.

Si esto se hiciera regularmente, habría menos desencuentros entre docentes y alumnos; docentes y padres.

4-1-La evaluación disociada de la enseñanza y el aprendizaje

Esquivel (2009), plantea que tradicionalmente, el maestro ha considerado la evaluación como un elemento importante de su quehacer de aula, pero la ha aplicado al final de una unidad o curso para comprobar mediante ella si los alumnos han logrado los aprendizajes esperados. Esa concepción disocia la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y la convierte en un ejercicio que influye muy poco en la modificación de su práctica de la enseñanza y en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Como consecuencia de esta realidad, la evaluación, para la mayoría de los maestros, tiene un único propósito: justificar las calificaciones de sus estudiantes. Para estos, la evaluación se constituye en el filtro determinante del éxito o fracaso escolar, muchas veces lejos de la determinación de los verdaderos aprendizajes adquiridos.

Por otra parte, los maestros han recibido una formación en evaluación que hace énfasis en la elaboración de pruebas según los dictados de la elaboración de los test, en un modelaje de los tipos de preguntas o ítems que generalmente se emplean en las pruebas estandarizadas. La conceptualización de la evaluación como sinónimo de medición, hacen los maestros. Son muy pocos los maestros que se cuestionan la finalidad última de su papel como docente: facilitar con sus actividades de enseñanza el mayor aprendizaje posible en el mayor número posible de sus estudiantes. Los puntajes de los alumnos que alcancen estos logros no conformarán una curva normal, ni lograrán una dispersión o variabilidad como se esperaría para considerar los parámetros de la prueba y sus ítems como adecuados. La elaboración de preguntas se caracterizan por solicitar al estudiante que seleccione una respuesta verdadera entre varias opciones o que identifique una relación simple, que llene un espacio en blanco, que identifique la veracidad o falsedad de una frase o de preguntas que requieren para su respuesta escrita únicamente la memoria o que son de muy poca elaboración de parte del estudiante. Además se da el caso de que la mayoría de los libros de evaluación de los aprendizajes que se encuentran a la disposición de los maestros hacen énfasis en la elaboración de preguntas como las antes citadas. Todas ellas presentan una característica común: la respuesta se califica como buena o mala, lo cual implica que la calificación del test compuesto por estas se realiza sin la participación del criterio del profesor. De allí que se encuentre que los maestros emplean preguntas de los tipos citados anteriormente, que solicitan del alumno solamente la memorización o la comprensión de relaciones simples. Cada vez es más difícil encontrar en las pruebas confeccionadas por el maestro preguntas de ensayo en las que se solicita al estudiante la construcción de una respuesta.

Rápidamente, el estudiante se convence de que hay unas reglas de juego que conviene seguir, que indican que hay que lograr buenas calificaciones y que, para hacerlo, debe contestar bien las preguntas de una prueba. Esta prueba exige memorizar hechos, relaciones, fórmulas, procedimientos y comprender relaciones simples entre estos contenidos. Como resultado, pocos aprendizajes son significativos. El alumno estudia para responder en la prueba, haciendo énfasis en la memorización, sin una conciencia clara con respecto a los aprendizajes y su importancia. Lo hace durante un período corto y determinado, cuando se acerca la fecha de cada prueba. Pero esta realidad le enseña la poca importancia que tienen los aprendizajes, que tiene la conciencia de haber alcanzado.

4-2- La evaluación como poder

Poder y evaluación son dos conceptos que se interrelacionan y que han sido estudiados dentro del área educación durante mucho tiempo por diversos autores. Dichos conceptos no son exclusivos de la actividad docente. También se encuentran en muchas actividades de la vida diaria. La evaluación es una de las prácticas educativas donde se manifiestan con claridad las relaciones

entre poder y conocimiento. "Por el conocimiento que tiene el docente, producto de su formación profesional y su experiencia, está investido de autoridad no solo para decidir qué se aprende, sino para evaluar y 'calificar' lo aprendido por el estudiante. Esta autoridad del docente muchas veces es dada por la mecánica del sistema educativo que lo obliga a realizar dichas prácticas y no le brinda suficientes recursos para hacerlo de otras maneras" (Lozano y Posada, 2006: 4)

La evaluación por parte del profesor tiene diversos efectos en el estudiante, tales como, psicológicos, sociales y pedagógicos, en tanto es herramienta privilegiada para certificar la competencia o incompetencia de éste en algún área del conocimiento. Estos efectos se producen sobre el alumno tanto dentro como fuera del aula. En su efecto pedagógico permite medir cuantitativamente el rendimiento académico y determinar si el estudiante avanza al próximo curso o permanece en el mismo. Como resultado de ello, se fortalece o debilita la autoestima y la valoración social que sus pares y/o docentes se hacen del estudiante, lo que a su vez trae consecuencias sociales dado que la certificación del conocimiento que se posee acarrea efectos fuera del aula, frente a los pares, a la familia y a la comunidad, más aún, si el estudiante se encuentra en los últimos niveles de educación. En la actualidad, los certificados que "aseguran cierto nivel de conocimiento", son empleados como instrumentos decisivos a la hora de buscar empleo, haciendo que las consecuencias externas de no alcanzar ciertos estándares repercutan seriamente en el estudiante. Actualmente, desde el paradigma cognitivo, se plantea y se propone democratizar el conocimiento, reconocer al estudiante como un sujeto que participa activamente en su proceso formativo, y por tanto, con derecho a conocer los criterios y procesos mediante los cuales se le valora y califica el conocimiento. Sin embargo, como plantean Lozano y Posadas (2006) subsisten prácticas pedagógicas de docentes que amparados en el mayor conocimiento del área, disciplina o experiencia, abusan del poder al asumir la evaluación como escenario de control y represión, más que como un lugar de aprendizaje. Dichas actuaciones desvirtúan el valor de la evaluación como espacio de autoevaluación, regulación y aprendizaje de su actuación docente. Asimismo, la orientación clásica y tradicional de la evaluación de los aprendizajes puede producir en los estudiantes actitudes de rechazo que desencadenen en situaciones de violencia en las aulas o, en caso contrario, una actitud pasiva y sumisa del mismo. En tales actitudes lo importante dentro de este paradigma pareciera que no es aprender sino reproducir las respuestas que el docente desea, y así pasar de año. En este caso el poder se ejerce tanto desde el conocimiento como desde la autoridad mal comprendida en el rol docente. Este último no estaría cumpliendo con su tarea de enseñar y construir conocimiento al alumnado sino de evaluar e impartir conocimiento desde una posición autoritaria y tradicional.

Para Foucault, "El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto, se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como

objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. Otra innovación de la época clásica que los historiadores de las ciencias dejaron en la sombra. Se hace la historia de las experiencias sobre los ciegos de nacimiento, los niños-lobo o sobre la hipnosis. Pero ¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del "examen", de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y de clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentra implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder. Se habla a menudo de la ideología que llevan en sí, de manera discreta o parlanchina, las "ciencias" humanas. Pero su tecnología misma, ese pequeño esquema operatorio que tiene tal difusión (de la psiquiatría a la pedagogía, del diagnóstico de las enfermedades a la contratación de mano de obra), ese procedimiento tan familiar del examen, ¿no utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y constituir cierto saber? No es simplemente al nivel de la conciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber, sino al nivel de lo que hace posible un saber dónde se realiza la actuación política".

En consonancia, con el texto de Foucault, El Examen, en la evaluación, se encuentran implicados todo un dominio de poder y todo un tipo de poder. Por esta razón, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de la enseñanza. En tanto:

a) Hace visibles las prácticas en el ejercicio del poder. Se impone a todos los sujetos un proceso evaluativo que los hace perceptibles a través de la emisión de juicios que garantiza ejercicios del poder.

b) Los procesos evaluativos, instalan a los individuos en un campo de vigilancia que los sitúa en una red a través de registros, acumulación de resultados, documentos que indican la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad.

c) La evaluación hace de cada individuo un caso.

A través de este dispositivo, se describe, juzga, mide, compara, clasifica, normaliza, excluye. Finalmente, "el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber.

Por el contrario, si el docente asume una actitud de diálogo y respeto mutuo a la vez que valora al estudiante como sujeto, por el poder que le da el conocimiento, es posible que enseñe al estudiante no solo a aprender del error, sino también a aprender que siempre hay algo nuevo por conocer; que el conocimiento no es acabado sino todo lo contrario. Es un proceso que se da en forma de espiral en el que siempre necesitamos conocimientos previos para aprender nuevos o darles nuevas formas.

Para el paradigma cognitivo, la evaluación es un instrumento no un fin en sí mismo. Si bien la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, aprobar, estas son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental, que se diferencian de la evaluación por los recursos que emplean y los usos y fines a los que sirven.

La evaluación se emplea para que el alumno aprenda de sus errores, así como también para que el docente pueda ir evaluando si fue adecuado el uso de las

estrategias didácticas empleadas. De este modo, se construye el conocimiento en conjunto con el alumno y se democratiza el poder dentro del aula, no volviéndolo una dictadura del docente, sino generando un mejor ambiente áulico.

5-1-Tipo de evaluaciones habituales en las aulas

Perrenoud (2008), plantea que “la evaluación tradicional conserva del examen una concepción de la equidad que consiste en plantear las mismas preguntas a todo el mundo, al mismo tiempo y en las mismas condiciones. Como si hubiera razones para pensar que los aprendizajes pueden estar sincronizados hasta tal punto que, durante exactamente la misma cantidad de horas y semanas –y estrictamente en forma paralela- los alumnos aprenden lo mismo”.

Parecería que lo más estándar es el procedimiento tradicional de evaluación: igual número de notas, de pruebas, de promedios; los mismos plazos y el mismo boletín escolar.

A continuación se listan algunos de los rasgos recurrentes que se encuentran en la evaluación tradicional y en la evaluación desde la psicología cognitiva.

Evaluación Tradicional	Evaluación desde la psicología cognitiva
Preguntas cerradas. Para marcar respuesta correctas, fáciles de corregir. Opciones excluyentes entre sí.	Preguntas abiertas, a desarrollar, para pensar y resolver problemas.
Pruebas "objetivas".	Pruebas "subjetivas".
Cuantifican cuántos aciertos tuvo cada alumno.	Se cuantifica más el desarrollo y las estrategias aplicadas en la evaluación. Qué estrategias de aprendizajes se ponen en juego. Evaluación de procesos mentales.
Fragmentación excesiva de los contenidos.	La construcción de criterios para evaluar es en conjunto con los alumnos o se los comunican a ellos para que los sepan.
Centralización preponderante en evaluar los resultados, la respuesta final.	Corrección globalizada e integral. Énfasis en el uso integral del conocimiento. En el modo de resolver problemas, reconociendo que hay más de una manera posible.
Reproducción de conocimientos. Memorización. No hay una visión clara de los conocimientos que el alumno puede poner en juego en la evaluación. Se observa la comprensión o interpretación del conocimiento pero no demuestran la habilidad del uso del conocimiento.	Se busca incrementar el rol del estudiante como participante activo en su propio proceso de aprendizaje; reflexión del mismo acerca de su proceso de aprendizaje y de los resultados logrados.
Evaluación como una instancia separada del proceso de enseñanza. No hay una devolución al alumno más que la nota/resultado alcanzado. Se hace hincapié en el error.	Evaluación como parte integral del proceso de enseñanza. Se obtiene información tanto para el alumno como para el docente. Se trata de enfatizar las fortalezas y mejorar las debilidades.

La orientación clásica y tradicional de la evaluación de los aprendizajes puede producir en los estudiantes actitudes de rechazo que desencadenen en situaciones de violencia en las aulas o, en caso contrario, una actitud pasiva y sumisa del mismo. En tales actitudes lo importante dentro de este paradigma

pareciera que no es aprender sino reproducir las respuestas que el docente desea, y así pasar de año. En este caso el poder se ejerce tanto desde el conocimiento como desde la autoridad mal comprendida en el rol docente. Este último no estaría cumpliendo con su tarea de enseñar y construir conocimiento al alumnado sino de evaluar e impartir conocimiento desde una posición autoritaria y tradicional.

En la encuesta realizada a los Equipos Directivos, se les preguntó qué nivel de conocimiento tienen de las evaluaciones que se toman en sus escuelas y la mayoría contestó el 50%. Y también afirmaron que algunos docentes toman evaluaciones enciclopédicas y memorísticas.

Si el docente asume una actitud de diálogo y respeto mutuo a la vez que valora al estudiante como sujeto, por el poder que le da el conocimiento, es posible que enseñe al estudiante no solo a aprender del error, sino también a aprender que siempre hay algo nuevo por conocer; que el conocimiento no es acabado sino todo lo contrario. Es un proceso que se da en forma de espiral en el que siempre necesitamos conocimientos previos para aprender nuevos o darles nuevas formas.

Para el paradigma cognitivo, la evaluación es un instrumento, no un fin en sí mismo. Si bien la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, aprobar, estas son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental, que se diferencian de la evaluación por los recursos que emplean y los usos y fines a los que sirven. Para que la misma se dé, es necesaria la presencia de sujetos, de un docente y su alumno.

Planteada desde este punto de vista, la evaluación se emplea para que el alumno aprenda de sus errores, así como también para que el docente pueda ir evaluando si fue adecuado el uso de las estrategias didácticas empleadas. De este modo, se construye el conocimiento en conjunto con el alumno y se democratiza el poder dentro del aula, no volviéndolo una dictadura del docente, sino generando un mejor ambiente áulico.

Trillo Alonso (2008) quien plantea que la evaluación es un momento de la enseñanza, porque en definitiva evaluar es enseñar, en su diagnóstico de situación, manifiesta que él no diría que se evalúa mal sino, simplemente que no se evalúa; se hacen otras cosas. Considera que el tipo de tareas que los profesores habitualmente presentan a sus alumnos son “poco exigentes”, “rutinarias, o de memoria”.

Mantiene cuatro hipótesis sobre lo que está ocurriendo en las aulas:

Primero: Por evaluar se entiende, sobre todo, examinar a los estudiantes, para calificarlos, y poder decidir sobre su promoción (desde la exclusiva perspectiva de su rendimiento).

Segundo: Para examinar se emplean, sobre todo, pruebas escritas que requieren la reproducción memorística de ciertos contenidos disciplinares (hechos y conceptos), habitualmente mediante definiciones; de esa manera los otros contenidos y objetivos (contenidos de procedimientos, de actitudes y valores, y objetivos de equilibrio personal, desarrollo psicomotriz, de relación interpersonal y de inserción y de actuación social) se ignoran.

Tercera: Para calificar se centra la atención en la identificación de los errores y en el resultado final, sin ponderar los procesos, y aún menos las condiciones para sus realizaciones.

Cuarta: Las decisiones sobre promoción son, sobre todo, poco o nada compartidas entre los profesores (carencia de criterios comunes), excepto en sus aspectos burocráticos (fechas, puntuaciones).

Para ratificar o rectificar la segunda hipótesis, en las encuestas realizadas, se les preguntó sobre los instrumentos de evaluación, y las formas de evaluación más comunes que se toman en la escuela. Las respuestas de los alumnos en general fueron: evaluaciones orales y escritas, más trabajos prácticos. Los profesores mencionan también las evaluaciones orales y escritas, trabajos prácticos y algunos agregan: producciones con TIC, análisis de películas y resolución de problemas. Este reconocimiento de la utilización de instrumentos tradicionales de evaluación, se contradice con las respuestas que los mismos profesores hacen a la pregunta número seis, respecto de si ha cambiado la forma de evaluar los aprendizajes, y el 88% responden que sí, fundamentando que se emplean nuevas estrategias. (ANEXO I).

5-2- Las consignas en las evaluaciones

En los últimos años se ha producido en todos los niveles la conclusión de que el problema es que los chicos no comprenden las consignas, ni los textos. Hay dos afirmaciones arraigadas en los discursos circulantes en el ámbito educativo:

Afirmación 1: El mayor problema de la educación, por el cual los alumnos no logran “aprendizajes significativos”, radica en que no comprenden los textos que leen. Esto lo ratifican los Equipos Directivos en la encuesta, cuando se les pregunta por qué considera que los alumnos no aprueban las evaluaciones. También agregan que no prestan atención a las explicaciones de los docentes.

Afirmación 2: del problema de la comprensión de textos deben encargarse los docentes de lengua porque son ellos quienes trabajan “eso”, el texto.

Cintia Carrió (2011) argumenta en contra de esas afirmaciones y plantea que las expresiones de los docentes suelen ser:

- a) No comprenden las consignas, lo que se evidencia por el hecho de que no responden “lo que se les pregunta” o no resuelven los problemas;
- b) No realizan las actividades de la manera esperada;
- c) No son capaces de re-elaborar el texto que leen.

Si se analiza cada uno de los problemas anteriores, se puede decir que lo expresado en:

Ítem a) No es una consecuencia que directamente se desprenda de la falta de comprensión de un texto, ya que puede darse el caso de que el alumno comprenda el texto de la consigna pero no la responda porque lo que no comprendió es el contenido que la consigna involucra. También puede darse el caso de que la consigna sea incomprensible por varios

motivos: por tener muchos supuestos que el alumno no puede reponer; o por estar mal redactada.

Ítem **b)** Está relacionado con el ítem **a**, porque si el alumno no comprende el contenido no realizará la actividad de la manera esperada. Parafraseando a Celman, se puede decir que en el encuentro entre docentes y estudiantes entorno al conocimiento, interviene la evaluación para intentar condensar las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje. Una forma particular de comunicación se construye en torno a la elaboración y uso de las consignas en las instancias evaluativas. Las indicaciones que sintetizan lo que se espera que otros hagan, reviste en las instituciones educativas el carácter de evaluación y acreditación. Este tema es objeto de observaciones y preocupaciones por parte de los profesores y permite construir uno de los relatos más frecuentes desde el nivel primario al universitario. “No saben interpretar las consignas” es una frase habitual luego de una prueba, que pretende explicar por qué tantos alumnos fracasan en los exámenes. Por momentos parece encerrar la creencia que esa habilidad o destreza es algo que se logra por maduración natural o adquiere espontáneamente y cuya responsabilidad es exclusiva de los estudiantes y respecto de la cual los docentes no tienen ninguna intervención. No es lo mismo pedir a los estudiantes que sinteticen, citen o emitan opinión en torno a un tema. No es idéntica la perspectiva que intenta conocer algo acerca de la retención de información a la que se orienta a indagar la construcción e interrelación de saberes.

Las consignas representan indicaciones o acuerdos acerca del trabajo intelectual que deben desplegar los estudiantes. Quizá “entender mal” o “no entender la consigna” pueda significar “entender o comprender otra cosa”. Celman plantea que quizá la sustitución de un proceso cognitivo por otro al leer la consigna de una prueba se deba más a la reproducción mecánica de dispositivos de respuestas escolarizadas que a “fallas de lectura comprensiva”. Las consignas encierran códigos de comunicación que son inteligibles para quienes los comparten. Por ejemplo, las interpretaciones que los estudiantes de un curso realizan al leer los ítems de una prueba construida por su profesor habitual y orientan sus respuestas en torno a lo que éste supone que deberían contestar, y que son oscuras o incomprensibles para quienes no asistieron a sus clases. También puede suceder que la lectura de una consigna suscite otras interpretaciones entre quienes han compartido los encuentros de aula. Otro ejemplo puede ser que el profesor espera que se aborden en la producción de los alumnos ciertos temas o relaciones que no se solicitan expresamente por temor a ser demasiado indicativos, pero, al momento de evaluarlos, lo valoramos respecto a ese patrón o modelo analítico previamente construido pero no comunicado.

Lo que se suele evaluar es el caudal de conocimientos adquiridos. No es tan fácil valorar funciones intelectuales como la crítica, el análisis, la síntesis, la opinión, la creación, etc. Más difícil aún es evaluar las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos. Cuando se le pide al profesor que tenga en cuenta todas estas facetas (e incluso que haga un promedio con ellas), se le pone en una difícil tesitura. (Santos Guerra).

La redacción de las consignas es una actividad docente de cierta complejidad, que debe ser coherente con la propuesta educativa de una cátedra.

5-3- ¿Cuáles son los procedimientos ordinarios de evaluación de los alumnos, en las escuelas públicas?

Sostiene Ángel Díaz Barriga (1987) que el examen es un espacio de multitud de inversiones sobre los espacios sociales y pedagógicos. Un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presentan las relaciones como si fueran de saber cuándo fundamentalmente son de poder. Según Díaz Barriga, existe cierta insistencia (repetición) en los relatos contruidos sobre la evaluación que “ocultan” los problemas sociales de la evaluación en cuanto sistema de distribución de poder y pretenden convertirlos en problemas de orden pedagógico.

Sanmartí (2010) manifiesta que no hay demasiada coincidencia entre lo que los profesores verbalizan como objetivo importante de aprendizaje de los alumnos y las preguntas que proponemos para su evaluación. Y que la mayoría de los estudiantes que tienen éxito han percibido lo que realmente iba a preguntar el docente en el examen final, porque aunque los profesores dicen que quieren estimular que los alumnos piensen, que establezcan relaciones, que deduzcan, que jerarquicen, que sean creativos... la mayoría de objetos de evaluación no requieren demostrar estas capacidades. Por ejemplo si se hacen preguntas cuya respuesta está en los libros o en los apuntes tal cual, sólo es necesario memorizarlo el día anterior.

En la entrevista, la Profesora Norma Placci dice que “En secundaria como en la universidad hay un fuerte peso de la especificidad, por lo tanto el examen o los modelos más tradicionales dan respuesta a la mirada que tienen los docentes sobre el evaluar. Pareciera que solo valen los conceptos específicos de las distintas áreas de conocimiento, que esos mismos conceptos gozan de cierta carga de certidumbre, se considera que sin ellos el estudiante no puede avanzar. Quedan en el camino con el mote de ser de ‘segunda’ no solo otros conceptos e ideas, sino los procedimientos, las habilidades, los modos de comprender la realidad a través del análisis, de la interpretación, del descubrimiento de relaciones, etc. No se puede seguir planificando solamente desde lo conceptual. Ante el avance de la ciencia el conocimiento envejece antes de lo previsto, debería pesar-se en diseños que privilegien habilidades y operaciones de pensamiento. Y por supuesto, evaluar en ese mismo sentido”.

Perrenoud (2008), pregunta: **“¿Cuáles son los procedimientos ordinarios de evaluación de los alumnos, en la mayoría de las escuelas públicas?”**

Los caracterizó sintéticamente de la siguiente manera:

- a) Después de haber enseñado una parte del programa (un capítulo, algunas lecciones, una unidad temática), el docente interroga a algunos alumnos en forma oral o administra a toda la clase una prueba escrita.
- b) En función de sus resultados, los alumnos reciben notas o apreciaciones cualitativas, que se consignan en un registro, y eventualmente se dan a conocer a sus padres.
- c) Al fin del trimestre, o del año, se efectúa, de un modo u otro, una síntesis de las notas o apreciaciones acumuladas, bajo la forma de un promedio, un perfil, un balance cualquiera.
- d) Al finalizar el año escolar, con el conjunto de las disciplinas enseñadas, se decide: admisión en o transferencia a tal sección, acceso a determinado nivel, obtención o no de un certificado, entre otros.

Perrenoud también cuestiona: **“¿En qué y por qué los procedimientos de evaluación aún en vigencia en la mayoría de las escuelas del mundo**

constituyen un obstáculo para la innovación pedagógica?” De los siete mecanismos complementarios que distingue, se mencionan los más comunes:

- a) La evaluación absorbe la mejor parte de la energía de los alumnos y los docentes y, por consiguiente, no deja mucha para innovar.
- b) En el sistema clásico de evaluación: los alumnos trabajan “para la nota”.
- c) En el sistema clásico de evaluación, los docentes prefieren los conocimientos aislables y calificables numéricamente frente a las competencias de alto nivel (razonamiento, comunicación), difíciles de encerrar en una prueba escrita y en tareas individuales.

Si bien no son los únicos mecanismos que frenan la innovación pedagógica, ni se ponen en ejecución al mismo tiempo, deben tenerse en cuenta.

6- Marco teórico a nivel jurisdiccional.

En la Provincia de Santa Fe, la Educación Secundaria orientada, conforma un proyecto curricular jurisdiccional, que se configura en el marco jurídico dado por la Ley nacional N° 26206 de Educación Nacional, las resoluciones del CFE como la 84/09 que estableció los *Lineamientos políticos y estrategias de la Educación Secundaria Obligatoria*, y la 93/09 que instituyó las *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria*. Este conjunto normativo-pedagógico comprende también Resoluciones de CFE, a través de las cuales se aprueban *Marcos de Referencia de la Educación Secundaria Orientada*; además de las resoluciones provinciales sancionadas a los mismos efectos.

En el marco del Decreto N° 181/09, sobre el Régimen de Evaluación, calificación y promoción de estudiantes que cursan la educación secundaria obligatoria, se concibe a la *evaluación educativa como “una construcción compleja y continua de valoración de situaciones pedagógicas, sus resultados, los contextos y condiciones en que éstas se producen forman parte intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo parte de un único proceso con dos funciones diferenciadas: la de comprender las situaciones pedagógicas orientadas a la toma de decisiones para intervenir sobre ellas con el fin de mejorarlas, y la de responder a la necesidad de constatar los logros alcanzados por los estudiantes en sus aprendizajes en un determinado momento de su itinerario educativo”*.

Dado que evaluar implica recoger información, analizarla y valorarla para luego tomar decisiones que impactan directamente en la vida de múltiples otros, *“la entendemos como una práctica que compromete una dimensión social en tanto herramienta de comunicación y otra ética, la de no redundar en mecanismos e instrumentos que fomenten exclusión”*.

Dentro de esta perspectiva y de manera general, la evaluación en los distintos espacios curriculares, ha de reflejar los caminos del aprendizaje tanto de los estudiantes como de sus docentes. Uno de sus propósitos será ayudar a los docentes a entender mejor qué y cómo aprenden sus estudiantes para tomar decisiones significativas a partir de dicho conocimiento.

Por otra parte, concebir la evaluación sólo como manera de cuantificar la información que el alumno explicita en una instancia determinada, no permite conocer y comprender si se trata de una información almacenada, reproducción de conceptos, procedimientos, o apropiación de herramientas de aprendizaje.

Especialmente la evaluación deberá permitir establecer en qué medida los estudiantes han desarrollado las capacidades de: comprender, interpretar, producir y comunicar textos diversos y expresados en diferentes lenguajes; la capacidad para enfrentar y resolver problemas de diversa naturaleza y en diversos contextos; la capacidad para trabajar y convivir con otros y la capacidad para pensar de manera crítica y creativa. El otro, el de posibilitar a quienes enseñan revisar permanentemente sus propuestas de manera reflexiva responsable y crítica para diseñar experiencias que promuevan aprendizajes valiosos para la constitución subjetiva de un adolescente que se forma para vivir en sociedad.

6-1- Consideraciones sobre los exámenes

En el Decreto 181/09, ítem:

- a) 3.4. *“Previo a los exámenes finales de diciembre-febrero/marzo los alumnos que no hubieran cumplido con los requisitos para la aprobación tendrán la posibilidad de concurrir a un período de orientación durante una semana, el que tendrá carácter de obligatorio para el docente, que debe acompañar el proceso, brindar información sobre la modalidad del examen elegida, explicaciones sobre las dificultades que manifieste el alumno, programa y otras exigencias de la evaluación. El docente podrá también plantear un trabajo práctico, que el alumno deberá resolver y luego defender en el momento del examen”.*
- b) 3.5.3, establece que *“La modalidad de la evaluación podrá ser oral, escrita, práctica o mixta (2 o más formas). Podrá consistir también en defensa y fundamentación, ante tribunal examinador, de un trabajo que fuera previamente indicado por el docente y resuelto por el alumno. Tener en cuenta que si se elige más de una modalidad, una no debe ser excluyente de la/s otra/s, sino que la calificación final del examen debe ser integra”.*

6.2- Tratamiento del error

En el Marco Teórico referencial a nivel jurisdiccional, se plantea que según las prácticas evaluativas y al tratamiento de los errores por parte del docente se pueden diferenciar modelos de enseñanza ya que **las maneras de enseñar se imbrican con maneras de evaluar**. En esta propuesta curricular se pretende *“que el error sea visto como soporte posible del aprendizaje y la evaluación como parte del proceso de enseñar y aprender”*. Un aspecto que coadyuva con lo expuesto es lograr que el trabajo en las aulas esté basado en relaciones de cooperación y no de competencia, de modo que se fortalezcan las respuestas a los intereses de los estudiantes que están en desventajas.

El régimen de evaluación debe ser utilizado por el docente como un instrumento que favorezca el conocimiento de los estudiantes y en consecuencia propicie el acompañamiento necesario en sus trayectorias escolares. *“Las prácticas evaluativas tienen que ser funcionales a la idea de escuela inclusiva que brinda oportunidades a los estudiantes para permanecer*

y avanzar en el sistema educativo y no devenir en instrumentos de selección y consecuente exclusión, de modo que posibilite reafirmar la idea de que la escuela no debe ser un órgano social de control sino una institución que tiene que asegurar a todos los sujetos la inclusión y la participación en los bienes de la cultura”.

Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos. Así, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el estudiante debe enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego.

Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales éste constituye una señal. Los errores son constitutivos del acto mismo de conocer. Los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje.

Tradicionalmente se piensa que si el profesor explica bien, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los estudiantes están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades adecuada a los niveles de los estudiantes, esa misma progresión de contenidos debería haber sido adquirida por ellos, sin problemas. Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.

Perspectivas probables de evolución en la evaluación de los aprendizajes

7- Finalidades y funciones de la evaluación de los aprendizajes.

El objetivo de la evaluación de los aprendizajes, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de las dificultades y de los errores del alumnado, como del proceso de enseñanza.

Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicado en éste. (González Pérez)

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Independientemente de cómo se haga, la evaluación desempeña una serie de funciones. Dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación se las puede clasificar dentro de un amplio espectro, y este trabajo considera importante las desarrolladas por (González Pérez, 2001):

- Las funciones sociales que se relacionan con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la "excelencia". Es decir, a mayor cantidad o nivel de títulos que logra una persona, más vale socialmente. En general, la evaluación se asocia a la función de calificación y selección del alumnado para decidir qué alumnos aprueban, pasan de curso, pueden cursar determinados estudios, etc. Los contenidos y procedimientos escogidos para evaluar con finalidades calificadoras y los criterios de evaluación aplicados condicionan cómo el profesor enseña y cómo el alumno estudia y aprende. Por ejemplo, si las preguntas de los exámenes son memorísticas y muy reproductivas de lo que dice el libro de texto, es normal que el alumno crea que sólo es necesario estudiar el día antes del examen para después olvidarlo todo, y que no vale la pena trabajar de manera continuada.
Si en la enseñanza obligatoria, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.
- Función de control: esta es una de las funciones relativamente ocultas de la evaluación, en relación con los fines o propósitos declarados, pero evidentes a la observación y análisis de la

realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación, ésta es un instrumento para ejercer poder y autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En la educación tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje. Esto se diferencia con las tendencias educativas de avanzada que abogan por una relación educativa democrática, que permita una participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo.

- **Funciones pedagógicas.** Muchas son las funciones nombradas dentro de este rubro: orientadora, creadora de ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida. Dentro de estas funciones se pueden mencionar algunas de especial interés: Si ha alcanzado o no el aprendizaje esperado u otros no previstos. Esto aporta información para acciones de ajuste y mejoras que orientan y regulan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

También Santos Guerra menciona cinco funciones de la evaluación: Evaluación como diagnóstico, como selección, jerarquización, comunicación y formación. Esta investigación, centraliza la función de la evaluación como “reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo extraer información útil para adecuar los esfuerzos y re-direccionar la tarea.

8- La evaluación como proceso constante a lo largo del aprendizaje

La evaluación de los aprendizajes escolares se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso.

Si como resultado de la evaluación descubrimos que los objetivos se están alcanzando en un grado mucho menor que el esperado o que no se están alcanzando, inmediatamente surgirá una revisión de los planes, de las actividades que se están realizando, de la actitud del maestro, de la actitud de los alumnos y de la oportunidad de los objetivos que se están pretendiendo. Todo este movimiento traerá como resultado un reajuste, una adecuación que fortalecerá el proceso enseñanza-aprendizaje que se viene realizando.

8.1- La evaluación como motor del aprendizaje, como acto público y político

Sanmartí expresa “*La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende*”. Y

ejemplifica a través de los objetivos que tiene un profesor X. Éste pretende que sus alumnos se apropien de ideas importantes de la ciencia y sean capaces de aplicarlas a la interpretación de fenómenos muy variados. No le interesa comprobar si saben repetir en los exámenes el contenido del libro de texto o resolver problemas muy mecanicistas, sino que busca que se planteen interrogantes a partir de la observación y que sepan utilizar las nuevas ideas aprendidas para dar respuestas coherentes con las científicas. Por lo tanto, en ejercicios y pruebas plantea preguntas que obligan a los estudiantes a pensar, a relacionar hechos con teorías y a escribir sus explicaciones de forma que se entiendan. En cambio, propone muy pocas preguntas cuya respuesta se puede encontrar tal cual en los libros.

La función del profesor se debería centrar en compartir con los estudiantes el proceso evaluativo. No es suficiente que el que enseña “corrija” los errores y “explique” la visión correcta, debe ser **el propio alumno** quien se evalúe, proponiéndoles actividades con ese objetivo específico, para que pueda corregir sus propios errores, dándose cuenta de por qué se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas. Esta evaluación es la que se llama **evaluación formadora**, porque tiene la finalidad de “regular” tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje; identifica los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento. Por ejemplo, cuando se detectan los errores cometidos por los alumnos, se pueden proponer tareas complementarias y revisar la forma en la que se ayuda a comprender cómo y por qué han de realizar determinada tarea.

8-2- La evaluación condiciona qué y cómo se aprende

La idea que los alumnos tienen de lo que aprenderán no depende tanto de lo que el profesor les dice, sino de lo que éste tiene realmente en cuenta en el momento de evaluar, y con relación a ello adaptan su forma de aprender. Por ejemplo, se les puede decir a los estudiantes que establezcan relaciones, deduzcan, jerarquicen, sean creativos..., pero si las preguntas de los exámenes son memorísticas y reproductivas de lo dicho en clase o del libro de texto los alumnos perciben que eso es lo que realmente se les pide, y se limitan a memorizar, el día anterior al examen, los conocimientos que se les va a preguntar.

En palabras de Santos Guerra, la evaluación lleva consigo una carga de poder. El profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar, la sociedad que pide buenos resultados, hacen que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, el alumno, los padres y otros profesores carguen de connotaciones controladoras ese proceso. ¿Qué sucedería en la escuela actual si desapareciese el control de la evaluación?

Todo ello es cada vez más cierto, ya que se está extendiendo el ámbito de la evaluación a más elementos y factores de la personalidad de los alumnos: actitudes, hábitos, disposiciones, etc. La evaluación actúa como una función determinante de la práctica escolar.

La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación. Así oímos decir a los alumnos que han perdido el curso no cuando han aprendido poco sino cuando han suspendido. Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo. Muchos alumnos expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control/examen inmediato. Incluso se denominan los períodos o ciclos de aprendizaje por medio del concepto de su evaluación: Estamos en la primera evaluación, se dice.

La complejidad de lo que sucede en el aula: los comportamientos, las tareas, los indicadores de situación, las estrategias de procesamiento de material académico, etc. están condicionados, entre otras cosas, por el contexto evaluador del medio. En la evaluación se realiza un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones.

Una de las principales causas del fracaso de los alumnos al intentar responder a cuestiones más complejas radica en la poca importancia que se da a la evaluación-regulación de sus dificultades mientras están aprendiendo. Generalmente se planifican actividades para que los alumnos “ejerciten” nuevos saberes, pero no se piensa en cómo regular sus errores.

En la encuesta se preguntó a alumnos y docentes si la evaluación condiciona qué y cómo se aprende. El 82% de los alumnos y el 85% de los docentes, respondieron que sí condiciona. (Anexo I)

8- 3- Evaluar, condición necesaria para mejorar la enseñanza

Parafraseando a Sanmartí, la evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículum aplicado, para mejorar la práctica docente.

Hay muchos casos en los que es posible hablar de evaluaciones realizadas de forma permanente y de manera informal. Por ejemplo, cuando un docente se pregunta: “¿Cómo van las cosas?”, “¿Están comprendiendo?”. O cuando reflexiona: “Hoy la clase fue buena, pudo notarse en el nivel de las preguntas y en la discusión final, pero ¿los que no participaron...?”. O también cuando se preocupa: “Creo que debería disminuir el ritmo”, “Me parece que este tema precisa más ejercitación”, “Hoy noté muchos errores en la tarea individual”. O al cualificar: “Marta mejoró mucho en su rendimiento, se esfuerza y parece más animada, habría que apoyarla un poco más porque, de seguir así, puede aprobar la materia”. Pero, normalmente, la referencia a la evaluación alude a una dimensión más formalizada.

La evaluación se caracteriza por tres rasgos: primero, obtener información del modo más sistemático posible, en segundo lugar valorar un estado de cosas,

de acuerdo con esa información, en relación con criterios establecidos y, tercero, su propósito es la toma de decisiones.

La evaluación se diferencia de una actividad descriptiva, porque, siempre se evalúa para actuar (Perrenoud, 1999). La información es necesaria pero no alcanza para la toma de decisiones. Ellas dependen de los juicios que se elaboran mediante el análisis de la información realizado con ciertos criterios: objetivos, pautas de desarrollo, modelos, reglas de procedimiento, principios.

Como el propósito de la evaluación es tomar decisiones de distinto nivel, la información que se utilice, los instrumentos para obtenerla, los criterios y las pautas de valoración dependen del propósito que se quiera cumplir o, dicho de otra manera, de la decisión que se quiera tomar.

8-4- La utilización de instrumentos diversos e innovadores pueden mejorar la evaluación

Los instrumentos para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos son como cualquier otro instrumento: sirven para algunas cosas, pero no para todas y, dentro de las cosas para las que sirven, sirven mejor para algunas que para otras. Cuando se observa la variedad de propósitos escolares y la relativa uniformidad de los instrumentos de evaluación sistemática realmente utilizados, se tiene la impresión de que algo no está del todo bien. O se evalúan pocas cosas de todo lo que se propone la enseñanza o se está utilizando información insuficiente.

El tipo de información que se necesita y, por lo tanto, el tipo de instrumentos que debería utilizarse, tienen que estar, necesariamente, en función de los propósitos de cada práctica evaluativa. Afortunadamente, los instrumentos, los principios y las reglas de procedimiento de las que se dispone son generales y existen instrumentos apropiados para muchísimas situaciones. Pero, como en tantas otras cuestiones educativas, el problema básico no está en los instrumentos, sino en definir la ocasión para su uso. El instrumento no resuelve el problema sino el uso que hacemos de él. Pero los problemas no se resuelven sin ser capaces de utilizar el instrumental adecuado.

La obtención de información constituye el aspecto visible de la evaluación para los alumnos y para el público en general. Un cuestionario, problemas para resolver, la elaboración de una monografía, un proyecto o un diseño, un examen escrito de preguntas o de selección múltiple, un examen oral, una demostración, la observación sistemática de una actividad, una entrevista son maneras de obtener datos para apreciar algún aspecto del aprendizaje o de las capacidades de las personas y se deben elegir en función de los objetivos de la evaluación. Y como los objetivos de aprendizaje son de diferentes tipos (analizar, aplicar, relacionar, deducir, sintetizar, argumentar...), los instrumentos seleccionados deberán permitir a los alumnos realizar esas operaciones.

Cuando la actividad de evaluación tenga como finalidad la calificación del alumno, será importante analizar previamente si los instrumentos utilizados son válidos (si se evalúa realmente lo que se quiere evaluar), y fiables (si posibilitan comparar y discriminar adecuadamente), ya que se debe recordar que en buena parte se está decidiendo sobre el futuro del estudiante.

Lamas (2005) sostiene que la evaluación debe estar plenamente integrado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y ante la pregunta de cómo se evalúa, responde: *“usando una amplia gama de instrumentos con el objeto de recoger la información y procesarla haciendo ejercicio de la justicia”*.

Se tiende a pensar que sólo un examen tradicional pone de manifiesto qué es lo que el alumno sabe cuáles son sus errores y dificultades, cuando de hecho se pueden utilizar múltiples fuentes de información y aplicar instrumentos bien variados que se adapten a la diversidad de estilos motivacionales y de aprendizaje de los alumnos.

Lo que se observa en las encuestas realizadas es que los alumnos distinguen como instrumentos de evaluación, tan sólo las evaluaciones escritas y las lecciones orales. No reconocen los trabajos grupales, la resolución de problemas, entre otros. Se les interrogó a los alumnos, si creen que los instrumentos y las formas de evaluación aplicadas miden realmente lo que aprendieron. La totalidad respondió que sí. En cambio los docentes, sólo el 64 % opina que sí.

En palabras de Sanjurjo, se pueden revisar, hacer una re-lectura, una revalorización de los instrumentos habituales, desde una nueva perspectiva teórica. Construir mejores instrumentos, más inteligentes, coherentes con el proceso de aprendizaje y con nuestros supuestos básicos, se convierte en un desafío que puede contribuir considerablemente con la modificación de las prácticas evaluativas. Los instrumentos de evaluación deben ser:

- a) Abiertos (que evalúen procesos complejos y no solamente memoria mecánica)
- b) Globalizadores (que posibiliten la integración de aprendizajes significativos)
- c) Flexibles (que puedan ser adaptados creativamente de acuerdo a las situaciones concretas)
- d) Dinámicos (que garanticen la no ritualización de la evaluación y que permitan registrar el proceso con sus logros, dificultades, contradicciones)
- e) Confiables (que permitan reunir las evidencias de aquello que hemos decidido evaluar, que muestren claridad respecto a qué se quiere evaluar y que los alumnos comprendan qué se les está pidiendo)
- f) Coherencia (tanto respecto a la concepción de evaluación, explicitada en los criterios cuanto a la relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se está evaluando).

Por eso es necesario que en el proyecto de trabajo, el docente explicita claramente, no sólo las formas de acreditación de la materia, sino de los criterios de evaluación (qué evaluar, por qué y para qué) y los instrumentos a través de los cuales se llevará a cabo la evaluación y la acreditación.

9-1- - Criterios de valoración

Feldman (2010) plantea que los instrumentos son el aspecto más visible. Nos permiten obtener información relevante. Hasta allí el proceso parece encaminarse hacia una descripción del estado de cosas, es decir, descripción del aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, describir no es equivalente a evaluar. Cuando se evalúa no sólo se describe un estado de cosas. Principalmente, se aprecia, se valora un estado de cosas en función de un estado posible o esperado, de un propósito trazado o de un principio de acción. Se lo valora en función de algún criterio que el evaluador o el sistema de evaluación fijaron. El establecimiento claro de los propósitos de la evaluación está ligado de manera fundamental con el establecimiento de los criterios que se utilizarán para valorar la información obtenida y proponer la base para la toma de decisiones.

¿Cuáles son los criterios necesarios?

Hay distintas maneras de apreciar la situación de cada alumno con relación a esos criterios. La misma situación puede ser valorada según diferentes parámetros. Dos de los más usuales son los que pueden resumirse así: ¿Valorar el rendimiento de un alumno o valorar su esfuerzo? ¿Valorar el nivel alcanzado o valorar el crecimiento en relación con su punto de partida? La definición de estos parámetros es importante. En cada caso, hay decisiones pedagógicas implicadas.

Al retomar la idea de la Evaluación como acto público, se piensa en hacer públicos los criterios, concepciones y metodología que se asumen respecto de la evaluación, y por lo tanto, asumir el rasgo político de ese acto, sus implicancias éticas y sociales. Los criterios se traducen en planillas de seguimiento, registro de avances, indicadores de resultados (que no se suelen hacer públicos ante los alumnos y menos aún, ante los padres), que permiten al docente obtener información para:

- a) Repensar las propuestas de enseñanza y hacerles los reajustes necesarios.
- b) Acompañar a los alumnos en su proceso de producción para que ellos mismos puedan autorregular su propio proceso de aprendizaje.
- c) Construir valoraciones sobre los procesos y producciones logradas por los alumnos que les sirvan para seguir aprendiendo.
- d) Construir valoraciones que puedan traducirse “lo menos arbitrariamente posible” en calificaciones numéricas que permitan la acreditación de los espacios curriculares.

Anijovich (2010) en su libro “Evaluar para aprender”, propone la necesidad de construir herramientas de seguimiento y valoración que sirvan para trabajar con los alumnos la evaluación. Estas herramientas deben ser compartidas desde el inicio con los alumnos. Las planillas deben ser construidas por el docente de acuerdo a los contextos de aplicación de cada propuesta de evaluación.

9-2- La evaluación en la “Enseñanza para la diversidad”

En una entrevista a *Rebecca Anijovich* se le preguntó cuál era el enfoque de la propuesta “Enseñanza para la diversidad” y su relación con la evaluación. Su respuesta se basó en que el concepto de diversidad es un concepto amplio, en el sentido de que “todos nosotros somos diversos en nuestras experiencias, culturas, estilos de aprendizajes, intereses, experiencias exitosas o no exitosas de aprendizajes anteriores, tipos de inteligencia”. “La didáctica no es un campo aislado del contexto, pero el enfoque aborda las cuestiones del docente trabajando en un aula con múltiples heterogeneidades”.

El interrogante de qué ocurre con el campo de la evaluación, es un segundo problema complejo del enfoque -porque el primero es enseñar considerando la diversidad que no es menor- por supuesto aparece con el tema de la evaluación. Cuando los docentes comienzan a trabajar con el enfoque, la fantasía es que tienen que hacer una evaluación para cada alumno y, por supuesto, nadie puede hacer una evaluación para cada alumno.

También aparece la preocupación por el concepto de justicia y entonces se dice:

“Si yo evalúo de manera diferente, los alumnos nos cuestionan, por ejemplo, por qué a Juan le diste una prueba más fácil y a mí una más difícil”.

Y mientras se piensa cómo seguir haciendo una evaluación igual para todos los alumnos, surge la pregunta:

“¿Qué ocurre cuando se utiliza la misma evaluación para todos los alumnos?”

Los docentes responden que a los buenos alumnos les va bien y a los malos alumnos les va mal, dicen que se repiten los problemas que encuentran con la evaluación tradicional.

Entonces se empiezan a hacer pequeñas modificaciones en el campo de la evaluación, que no son tan pequeñas. Por ejemplo:

Una idea central en este enfoque educativo es enseñarle y darle la oportunidad al alumno para elegir y después que el alumno elige, ayudarlo a pensar por qué eligió, cómo hizo su proceso de toma de decisiones para elegir, qué le resultó difícil, en qué necesita ayuda.. Porque una meta central del enfoque es el desarrollo de la autonomía en los estudiantes pero no solo declararla sino proponerse instancias diferentes para que los alumnos aprendan a ser estudiantes autónomos.

Entonces, la capacidad de elegir está absolutamente ligada a la autonomía, aunque no es el único camino. Es posible empezar con algo sencillo como por ejemplo, si una prueba tiene cinco preguntas, proponerles a los alumnos que todos respondan la uno y la dos cuyas respuestas darían cuenta de los contenidos básicos comunes y, que elijan una más para responder entre las opciones tres, cuatro y cinco. Entonces, empieza un ¡proceso de elección! Cuando se ofrece elecciones, en principio, se están contemplando algunas

diversidades, que puede ser la de intereses, que puede ser el tipo de producción, que puede referirse a diferentes áreas disciplinares, es decir, hay muchos criterios que se ponen en juego. Pero el alumno elige y cuando elige, hay más posibilidad que su aprendizaje sea más duradero, que le encuentre sentido a lo que aprende. Entonces, se empieza con prácticas sencillas como éstas: ofrecerles para elegir. Otro ejemplo es la utilización de proyectos. La segunda práctica que hemos introducido, es utilizar los proyectos de trabajo como evaluación considerando que permiten obtener productos diferenciados ya que no habrá dos proyectos iguales.

El modo en que van a demostrar lo que aprendieron admite formatos diferentes, y permite que los alumnos elijan con qué formato sienten que pueden dar cuenta mejor de lo que han aprendido. Cambiar el enfoque de evaluación no es sencillo, se necesita tiempo para dar cuenta de los procesos, para comprender qué y cómo cambiar, entre otros factores.

10- Autoevaluación y retroalimentación

Entre las cuestiones señaladas por Lanas respecto de lo que los alumnos deben conocer sobre la evaluación, se destacan:

- a) Que se evalúa para mejorar.
- b) Que no todo lo que está bien quiere decir que está completo.
- c) Que no todos los contenidos tienen el mismo valor.
- d) Que la evaluación es continua y global.

Para involucrar al alumno, es necesario ofrecerles información sobre qué y cómo está aprendiendo y también, mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse. Y para que mejoren sus aprendizajes, “la retroalimentación” debe permitirles conocer lo que tienen que hacer. Por lo tanto se podrían formular los siguientes interrogantes: “¿Qué estoy aprendiendo?, ¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Estoy llegando al nivel de aprendizaje que se espera de mí? Anijovich y González manifiestan que este proceso es de difícil concreción, si los alumnos reciben sólo marcas, palabras, signos, subrayados o calificaciones de sus trabajos. En cambio, si se combinan los tipos de retroalimentaciones con otras estrategias que van más allá de las marcas, y esto se hace sistemáticamente, se contribuye a construir la “**autonomía cognitiva**”.

Se entiende por <i>autonomía cognitiva</i> , la posibilidad de:
<ul style="list-style-type: none">• Resolver problemas,• Crear nuevas producciones• Transferir información a otros contextos

Y esto se logra a través de múltiples prácticas y de reflexiones sobre estas. Por ejemplo, la autonomía cognitiva se evidencia cuando un alumno puede cuidar el agua de su casa y explicarles a sus hermanos cómo y por qué hacerlo; cuando puede relacionar los conceptos del cuidado del agua y de la salud según lo que haya aprendido en la escuela sobre los recursos naturales.

La retroalimentación debe ser comprendida como una función de la evaluación que busca sugerir, orientar y dialogar. Además debe generar nuevas prácticas que incluyan la reflexión, que ayuden a los alumnos a encontrar sentido a los comentarios que reciben y que puedan, a partir de estos:

- Revisar sus estrategias
- Conocerse como aprendices
- Avanzar en sus aprendizajes

Para que el proceso de retroalimentación sea considerado una contribución y un valor para el aprendizaje de los alumnos, Anijovich y González sugieren:

- a) Compartir las expectativas de logro con los alumnos, con el fin de explicarles hacia dónde se va, por qué y para qué.
- b) Brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje.
- c) Mostrar buenos ejemplos y contraejemplos.
- d) Plantear la retroalimentación en un tiempo cercano al desempeño o a la producción de los alumnos.
- e) Focalizar algunos aspectos del desempeño o de la producción para que el alumno lo considere.
- f) Contribuir a identificar las fortalezas de los estudiantes, sus zonas de desarrollo actuales y a qué pueden llegar tomando como base estos puntos de partida.
- g) Ofrecer preguntas para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes.
- h) Impulsar nuevas y variadas oportunidades para que los alumnos demuestren sus avances, dudas y formulen preguntas.
- i) Producir en un clima no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje, confiando en los alumnos, en sus posibilidades y capacidades.

Para que los efectos de la retroalimentación sean visibles, es necesario sistematizar estas prácticas con el objetivo de que se sostengan en el tiempo y se conviertan en un modo de aprender.
--

11- 1 ¿Por qué focalizar la comunicación?

La evaluación es un proceso de comunicación y autorregulación. Celman, Olmedo y Litwin sostienen que la comunicación es un encuentro entre diferentes, aunados por algo que merece ser trabajado en común: el

conocimiento como objeto cognitivo y los modos de construirlo como posible conflicto social. La comunicación no sólo circula de manera verbal, porque las acciones comunicativas no verbales, muchas veces brindan una mayor cantidad y calidad de información sobre lo que entra en el espacio de lo comunicable y decible en un tiempo y lugar determinados. Así, el silencio, los gestos, lo visual permite enriquecer aquello que se pone en juego en la comunicación entre los sujetos, en este caso, lo educativo, y debe señalarse el sentido ético-político que asumen. Por ejemplo, prácticas donde tomar la palabra y construir argumentos son actos ciudadanos, donde respetar silencios genera climas de confianza, donde escuchar a los otros invita a considerar puntos de vista, donde interpretar ayuda a reconsiderar los conflictos socio-cognitivos y comprenderlos.

Si se habla de aprendizaje, son los propios alumnos quienes tienen algo para decir sobre por qué hicieron ciertos trabajos y cómo arribaron a esos procesos. Referentes, criterios, enfoques metodológicos, herramientas y juicios de valor son posibles objetos que merecen ser comunicables y construidos con la participación de los estudiantes. Poner en común desde dónde se piensa el diseño de las propuestas evaluativas, por qué se conforman y construyen desde ese lugar, y desde qué dimensiones se sostienen su validez, sus cuestiones que hay que dialogar con los otros. Referenciar las prácticas evaluativas, transparentando los anclajes que las sostienen, debería ser parte del **contrato pedagógico**. Todos y cada uno de los componentes de la tarea evaluativa deberían ser objeto de comunicación intersubjetiva entre docentes y estudiantes.

Ser transparentes en evaluación es intentar construir prácticas evaluativas en las que se pueda visualizar y discutir intencionalidades, enfoques y posturas.

Ser transparente en evaluación es exponer, en el espacio público de la escuela, razones, referentes y criterios que sostienen las decisiones de los docentes.
(Celman, Olmedo y Litwin)

Docentes y estudiantes, diferentes en saberes y prácticas, convocados en un tiempo y espacio, se igualan en la posibilidad de participar en los diferentes modos de construir el conocimiento y en el derecho a usar la palabra como herramienta de poder democrático, para generar acuerdos posibles y deseables sobre la tarea escolar común.

11- 2- En el aula todos evalúan y regulan

Sanmartí comenta un ejemplo aplicado por una profesora de ciencias y matemática: considera muy útil plantear problemas que una vez resueltos, los alumnos intercambian entre ellos para detectar errores, remarcar los éxitos y proponer mejoras. La docente determina quién evalúa a quién. Procura que el alumno con más dificultades corrija a los que tienen menos. Así puede reconocer cómo resolver bien el problema, ya que se supone que estos alumnos lo hacen bastante bien y los posibles errores no son importantes. En cambio los mejores alumnos son más capaces de interpretar resoluciones con más errores e incluso encontrar sus causas. En esta actividad de **co-**

evaluación son importantes los comentarios y ayudas que se generan cuando se retornan los comentarios al compañero. Ejemplo: “¿Por qué me has puesto este comentario?”, “No entiendo, ¿me lo explicas mejor?”, “¡Ah, sí es muy fácil!”, “Pero entonces, ¿qué tendría que haber hecho?”...

La concepción de la autoevaluación y la co-evaluación como motor del aprendizaje sólo puede aplicarse en aulas donde impere un estilo de **trabajo cooperativo**. Si el conocimiento se construye a partir del intercambio, de la discusión y de la reelaboración en equipo, no tiene sentido un trabajo competitivo. El estudiante razona con más lógica cuando discute con otros, porque lo primero que se busca es evitar contradicción y, también, la objetividad, demostrar las ideas y dar sentido a las palabras.

La evaluación es la actividad en la que principalmente se ponen de manifiesto los valores del/a profesor/a. Por eso el contrato didáctico de cada enseñante se comunica a los estudiantes de forma implícita al evaluar, no sólo cuando califica, sino también cuando se opina sobre cómo trabajan, se comentan sus errores y sus aciertos, o se sugieren estrategias para superar las dificultades. Esto requiere revisar y pactar las “reglas de juego” del trabajo en el aula. Un buen trabajo de grupo permite que cada estudiante aprenda a integrarse en un colectivo, a compartir las ocupaciones, a coordinar los esfuerzos, a encontrar vías para solucionar problemas y a ejercer responsabilidades.

La primera condición para que los alumnos aprendan a co-evaluarse y auto-evaluarse, es que el enseñante esté convencido de que ello es posible.

11-3 Relevancia de los procesos comunicativos

Los procesos comunicativos cobran relevancia en los procesos evaluativos porque a partir de ellos podría crearse un clima de confianza que posibilite el intercambio y circulación de voces de aquellos que intervienen en dichos procesos.

En los momentos de cierre de un trimestre, es frecuente que en las instituciones educativas la comunicación se vincule a transmitir la nota y sus implicancias en la acreditación. Esto es importante pero también es valioso aprovechar esta situación para recuperar los referentes que operan desde un inicio y los criterios acordados in situ para reflexionar acerca de las producciones individuales y grupales.

Por ello, **La devolución comunicativa**, como instancia de comunicación evaluativa en manos del docente –escrita, oral, individual, colectiva- permite poner en común las argumentaciones que validan los juicios educativos.

No se le ha otorgado la suficiente atención a la participación de los estudiantes en la devolución comunicativa, ni se la considera como una instancia de aprendizaje.

Si los alumnos participan de esta herramienta evaluativa tienen la posibilidad de reconsiderar los propios trayectos realizados y de someter a crítica reflexiva y argumentada el proyecto pedagógico que los aúna.

Rebecca Anijovich, manifiesta que **en la evaluación formativa, la retroalimentación es lo más novedoso en evaluación**, porque está comprobado que impacta para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Impacta en los aspectos emocionales, y se espera que también lo haga en las tareas. Es decir que cuando uno le devuelve algo a un alumno sobre su trabajo,

pretende que la información dada le sea útil y que perdure en el tiempo. Anijovich dice que es muy importante considerar los modos en los que se produce esa retroalimentación, para que impacte positivamente en el alumno y en su aprendizaje. Deben comunicar con claridad a los alumnos, por ejemplo, que **la evaluación es y debe ser parte integral y formadora en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.**

La idea es que se establezca un diálogo entre el docente y el alumno.

Evaluación de los aprendizajes: nuevas miradas

12-1-La evaluación según una concepción integradora

La evaluación puede ponerse al servicio de la toma de decisiones de naturaleza pedagógica y didáctica. Es decir, se confiere una función pedagógica a la evaluación, que se logra por la aplicación de la evaluación formativa, mediante la cual se evalúa continuamente durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las tareas y medios de la evaluación son una extensión de este proceso, que enfatiza una caracterización cualitativa y dinámica de los aprendizajes. **Esta función pedagógico-didáctica es de carácter integrador**, en el sentido de que **hace posible la integración de la unidad enseñanza, aprendizaje y evaluación.**

A esta función pedagógica se contraponen una función social de la evaluación, que separa las actividades de la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta concepción se caracteriza, entre otras razones, por el empleo de la evaluación sumativa; por el énfasis en los resultados cuantitativos y estadísticos, que redundan en la calificación de los estudiantes al final del proceso de enseñanza y de aprendizaje; por el empleo de pruebas escritas de tipo test, hechas por el profesor, pero que imitan las pruebas estandarizadas. Esta función social hace que la evaluación esté dissociada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En la realidad del proceso educativo que se da en las aulas de nuestras escuelas existen tensiones entre estas dos funciones, la social y la pedagógico-didáctica, pero predomina la función social.

La evaluación debe estar relacionada con un modelo cognitivo que no excluye la ayuda social que el enfoque sociocultural aporta con respecto a cómo aprende el estudiante.

12-2- Caracterización de la evaluación según una concepción pedagógico-didáctica

Las características necesarias para que la evaluación tenga una función pedagógico-didáctica, según Esquivel (2009), requiere que:

- Los objetivos o intenciones de aprendizaje estén claramente definidos y deben ser entendidos de igual forma por el profesor y sus estudiantes. Estas intenciones deben ser objeto de discusión en la sala de clase y de una debida apropiación por parte de todos los actores: estudiantes y profesor.
- Además deben estar igualmente claros los criterios con que se juzgarán las tareas, demostraciones, exhibiciones y resolución de problemas con que el estudiante demostrará el dominio de los aprendizajes. La elaboración conjunta o la discusión de una propuesta de las hojas o escalas de calificación o rúbricas entre el profesor y los estudiantes constituyen una excelente forma de comprensión de esos criterios.
- El desempeño del estudiante debe ser juzgado en relación con los criterios definidos y no comparando su desempeño con el de sus compañeros (evaluación referida a criterios).

- Los estudiantes deben participar en la valoración de sus propios aprendizajes y en la valoración del aprendizaje de sus compañeros. En otras palabras, el profesor incluirá oportunidades de autoevaluación y co-evaluación en el planeamiento de su proceso de enseñanza.

- **La evaluación debe ser esencialmente formativa y formadora.** Estas características implican que el profesor no sólo debe ofrecer numerosas y continuas oportunidades para que el estudiante se enfrente a situaciones problemáticas que le permitan demostrar sus aprendizajes, sino también establecer el clima apropiado para una clara retroalimentación que sea entendible y que ofrezca al estudiante la oportunidad de llenar las carencias y reflexionar sobre su propio aprendizaje. La evaluación formadora requiere no sólo que los estudiantes se apropien de los objetivos o intenciones, como se ha explicitado en una caracterización anterior, sino también que logren supervisar su propio mejoramiento y asumir la plena responsabilidad de su aprendizaje.

- Los estudiantes deben realizar procesos mentales más complejos y retadores, pues las actividades de evaluación los obligan a ejercitarse en estos procesos

- Es importante la comprensión por parte del profesor de las consecuencias motivacionales de la retroalimentación, pues podrían tener consecuencias negativas el empleo de elogios falsos o exagerados y la retroalimentación negativa directa. Facilitar el aprendizaje es la finalidad fundamental de la retroalimentación; por lo tanto, este propósito debe ser bien comprendido por los profesores y los estudiantes.

- La relación estrecha entre enseñanza, aprendizaje y evaluación se ejemplifica con el diseño y la ejecución de actividades de evaluación que se constituyan de la forma más semejante posible en ejemplos de los objetivos reales de aprendizaje. De tal manera, las actividades de enseñanza se convierten en actividades de evaluación.

- La evaluación debe ser continua. Las oportunidades de realizar evaluaciones formativas se planifican de tal forma que se presenten durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

13- 1- La evaluación desde una perspectiva alternativa

En palabras de Liliana Sanjurjo, la evaluación debe basarse en una concepción de sujeto activo, en permanente interacción con su medio. Se parte de la visión del aprendizaje como un proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto de aprendizaje se interrelaciona activamente con el objeto a aprender, apropiándose de él y produciéndose mutuas modificaciones. Se aprende no a partir de certezas impuestas, sino de dudas, cuestionamientos, problemas a resolver. Sustentada en estos supuestos, la evaluación será, desde esta perspectiva, el proceso de comprensión del camino realizado. Incluirá la medición y la acreditación pero cumplirá también múltiples funciones, principalmente la de ajuste pedagógico. Se evaluarán los procesos y los productos. Será una permanente tarea

investigativa de las dificultades y logros. Tenderá a ser un proceso continuo, cualitativo, formativo e integral, es decir, a propiciar en el alumno la autoconciencia de sus procesos de aprender.

Se evaluarán todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y participarán de la evaluación todos los implicados. Requerirá de parte de docentes y alumnos, la puesta en juego de todas las capacidades posibles. El docente no será un simple corrector de ejercicios, sino que tendrá que poner en juego su creatividad para fijar criterios y elaborar instrumentos.

La escuela cumplirá con su misión: acrecentar el capital cultural de los sujetos que concurren a ella, producir aprendizajes significativos, compensar las diferencias producidas por las distintas posibilidades de acceso a experiencias enriquecedoras fuera de la escuela. Adquirirá sentido desde esta perspectiva, la recuperación en proceso en lugar de la repetición.

Cuando empiezan prácticas alternativas de enseñanza, se plantean tareas más relevantes y significativas para el universo del adolescente y esto necesita tener un correlato en la evaluación. Desde esta perspectiva la evaluación alternativa ofrece instrumentos diferentes como los portafolios, los diarios de aprendizaje, los proyectos de trabajo, entre otros, a través de los cuales los alumnos no sólo dan cuenta de un saber declarativo sino muestran desempeños a través de los cuales resuelven problemas, definen problemas, analizan perspectivas diferentes, comunican lo aprendido a diversos tipos de auditorios y conocen los criterios de evaluación que son públicos.

En la entrevista realizada a Rebeca Anijovich, (2009) se le preguntó cuál era su apreciación acerca de las posibilidades que ofrece la idea de “**evaluación alternativa**”, cuáles son sus condiciones y qué desafíos presentan al docente y el alumno. Su respuesta fue que el obstáculo para poder incorporar nuevos instrumentos e ideas, es la distancia que hay entre cómo se enseña y cómo se evalúa. Ejemplifica primero, con el tema de la diversidad: los docentes dicen que enseñan considerando los principios del enfoque de la diversidad, pero cuando evalúan hacen una única evaluación para todos. Un segundo ejemplo que menciona, es que los docentes dicen: “...yo enseño en forma contextualizada, situada, vinculado a lo que pasa en la realidad y cuando voy a tomar una prueba hago preguntas sueltas, recurriendo a la memoria o a definiciones o explicaciones teóricas, sin ninguna conexión con los problemas trabajados en clase, los casos analizados durante la enseñanza”. Ella considera que con las prácticas de evaluación no hay suficiente tiempo para discutir, aprender, estudiar, acceder a las investigaciones que hay sobre temas de evaluación. Piensa que sigue siendo un tema tabú, un tema de temor, un tema con un cierto respeto hasta temeroso a cambiar las prácticas de evaluación.

13-2- La compensación, como estrategia de post-evaluación

Hay otros aspectos, relacionados con lo técnico, que requieren un análisis. Uno de ellos se refiere a la repetición, recuperación o compensación, como estrategia post-evaluación. La repetición del proceso de enseñanza con aquellos alumnos que no aprendieron, sin realizar ninguna variación, no tiene sentido.

Santos Guerra se pregunta **cómo afrontar los procesos de recuperación de los alumnos** porque existe un fenómeno particularmente inquietante en el

tratamiento que la escuela hace de los alumnos que necesitan recuperación. El alumno que no ha aprobado debe trabajar o aprender por su cuenta durante el verano, acudirá a unos nuevos exámenes sin que en ese proceso intermedio haya existido un trabajo razonablemente planificado. Se entiende que el alumno no ha superado los niveles mínimos porque no ha estudiado lo suficiente. Y, dado el tiempo disponible durante las vacaciones, es previsible entender que podrá resarcirse adecuadamente. Los principios que explican este modo de proceder eluden un análisis más profundo de la realidad. Si un alumno no aprendió con el profesor durante el curso, ¿cómo puede aprender en el verano sin él? Y si puede aprender sin él, ¿para qué sirve el profesor? Otro tanto sucede en las evaluaciones que se realizan durante el curso académico. Los alumnos que no hayan superado esos controles o evaluaciones habrán de esforzarse más o buscar la ayuda de los llamados profesores particulares. Lo que hacen éstos es tratar de preparar a los alumnos para las pruebas que realiza el profesor en el aula. No hay un proceso de aprendizaje propiamente dicho sino un objetivo inmediato prioritario: los padres pagan al profesor particular para que saque adelante a su hijo en los exámenes.

El profesor puede argüir que es el responsable de todo el grupo y que no tiene tiempo para adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno. El programa es demasiado largo y el número de los alumnos excesivo para una tarea individualizada.

La recuperación se convierte, institucionalmente, en una acusación al alumno de que no aprender es un problema exclusivamente suyo. Si no estudió a su tiempo, deberá hacerlo en otro momento que resultará más doloroso, ya que otros lo dedican a las vacaciones o al descanso.

Sanjurjo sostiene que “el fracaso escolar debe llevarnos a reflexionar acerca de cómo enriquecer las estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo en aquellos alumnos que no aprendieron con los recursos habituales”. Y propone la **compensación**, porque puede ser un buen recurso didáctico, pues permitiría dedicar más tiempo a aquellos que necesitan una mayor atención. En la escuela primaria, existen excelentes experiencias docentes niveladoras. En la escuela secundaria, es más difícil de concretar porque los profesores trabajan “horas cátedras” y se trasladan de una escuela a otra.

Respecto de la *recuperación en proceso*, bien instrumentada, puede resultar un buen recurso, ya que posibilitaría que el alumno que no comprendió algo, pueda revisar más o menos inmediatamente dicho aprendizaje. Se debe *evitar* que el alumno haga el proceso de recuperación fuera de la escuela, y luego se les tome exámenes parciales para dar cuenta de ese proceso realizado.

14-1 - La evaluación auténtica

Saber algo no significa recibir pasivamente y memorizar nueva información; significa ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de los

conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

La **evaluación auténtica** responde a este cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. Para tratar de resumir las principales diferencias entre una evaluación tradicional y una evaluación auténtica, el siguiente cuadro, esquematiza las principales discrepancias entre ambos enfoques.

Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
Para evaluar, emplea ítems indirectos	Se examina directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas relevantes
Revela solo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas, fuera de ellas.	Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida extraescolar
Las pruebas convencionales suelen ser de "lápiz y papel" y las preguntas a menudo suponen una única respuesta	Se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación
Suelen tenerse en cuenta sólo los resultados	Se requiere la justificación argumentada de las respuestas
La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido del currículum	Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea
Se evalúan elementos estáticos y arbitrarios, que pueden resolverse casi siempre a través de la aplicación mecánica de principios y formulaciones	Se proponen problemas mal estructurados, ambiguos, que reflejan la complejidad del mundo extraordinario

La Evaluación alternativa y auténtica se sustenta teóricamente en los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza.

14-2 Prácticas recomendadas en el enfoque de Evaluación Auténtica

La Evaluación auténtica incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. La evaluación auténtica no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor ya que ellas son válidas para valorar algunas competencias y conocimientos de los alumnos, sin embargo son insuficientes, cuando se las considera como única fuente de información. De este modo, entonces, la evaluación basada en exámenes escritos pasa a basarse en otras formas de obtener información respecto de los alumnos que involucran el uso de instrumentos variados. Los instrumentos de evaluación al ser variados, incluso pueden ser diferentes para cada alumno.

Ejemplos más típicos de técnicas de evaluación auténtica son valoraciones de desempeño, portafolios y auto-evaluación.

La evaluación de los desempeños comenzó a utilizarse en el área de la ciencia, a través de resolver problemas, construir un artefacto o efectuar un experimento. Se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito, a la matemática y en general a todo el currículo, ya que plantea que los y las estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

La Evaluación auténtica es consistente con el uso de portafolios, que permiten evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo con borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Cuando hablamos de portafolios estamos aludiendo a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación no ocurre en un momento específico, si no durante todo el tiempo que el estudiante está en la escuela.

La autoevaluación por otra parte, ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La autoevaluación puede ser estimulada a través de distintas técnicas tales como diarios de aprendizaje, registros de la actividad a través de listas de cotejo, entre otras. Para que esta sea efectiva se requiere establecer objetivos, propósitos y criterios claros, que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, saber hacia dónde avanzar y que se espera de él, en una situación determinada.

Otra de las formas más productiva de evaluación la constituye la observación directa (y registro) de las actividades diarias dentro de la sala de clase.

14-3 Requisitos que deben cumplir las tareas propuestas a alumnos

- ?? **CONSTRUCCIÓN DE UNA RESPUESTA:** Los estudiantes construyen las respuestas explorando múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto.
- ?? **HABILIDADES INTELCTUALES DE ORDEN SUPERIOR:** Los estudiantes construyen respuestas a preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.
- ?? **AUTENTICIDAD:** Las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades que reflejan buen aprendizaje, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.
- ?? **INTEGRACIÓN:** Las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias, dominios y sectores (como lenguaje con ciencias) en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.
- ?? **PROCESO Y PRODUCTO:** Con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon no solo para llegar a respuestas potenciales, sino para explorar soluciones múltiples a problemas complejos, además de o en lugar de, evaluar solo un producto final o una respuesta única, correcta.

?? **PROFUNDIDAD EN LUGAR DE AMPLITUD:** Las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferirán a la solución de otros problemas.

Pasar de hacer ejercicios del libro de texto y exámenes de selección múltiple a realizar proyectos en grupo es dar un paso, pero generar actividades retadoras que involucren recursos reales o auténticos debe ser la meta.

Los ejercicios reales sitúan al alumno dentro de simulaciones donde él o ella deben buscar y obtener información pertinente para comprar un automóvil usado; financiar su educación universitaria; planear las vacaciones de su familia; invertir en el mercado de capitales; cuidar, de manera independiente, una mascota; establecer cuáles son los recursos indispensables necesarios para iniciar un pequeño negocio; planear una recepción para visitantes; hacer una propuesta para una nueva legislación departamental; establecer a cuál de las organizaciones administradoras de salud se debe seleccionar para prestar un servicio, entre otras.

Estas actividades del mundo real necesitan el uso de un amplio número de recursos que estén actualizados y que con frecuencia, solo están disponibles fuera de la biblioteca de la escuela, por lo tanto, para implementar actividades más reales deben localizar, con ayuda de otros profesores, estos recursos en la comunidad. Tener acceso a esta información es lo que va a posibilitar y respaldar la realización de tareas que involucren toma de decisiones del mundo real.

15- Evaluaciones mediadas por TIC.

Dos estrategias de evaluación que están asociados a lo que hoy se entiende como evaluación auténtica, y que busca evaluar en los estudiantes su desempeño, entendido como los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren alcanzar. Estas estrategias de evaluación son el Portafolio y las Rúbricas.

PORTAFOLIO

A modo de ejemplo se plantea la siguiente situación:

Solicitar a un grupo de alumnos(as) que realice una investigación en Internet, referida a un tema, problema o proyecto, para lo cual tienen como primer desafío buscar información en Internet.

Esta actividad implica definir indicadores para la evaluación tales como:

- Busca información, utilizando motores de búsqueda
- Selecciona información relevante para el tema
- Organiza sus fuentes de información
- Guarda URL que le interesan
- Hace fichas resúmenes
- Selecciona imágenes, videos, recursos

- Realiza una síntesis de la información
- Redacta informes
- Prepara una exposición con la información recopilada en el software de presentaciones
- Localiza y recupera información de diversas fuentes electrónicas
- Busca música y videos en sitios especializados
- Busca elementos que le permiten analizar la validez de la información (autor, fecha, fuente)

En este ejemplo podemos observar que los alumnos deben demostrar habilidades de orden disciplinar y tecnológicas, dado que las habilidades incluyen entornos de aprendizajes que integran las TIC.

RÚBRICAS

Los alumnos deben preparar un informe en el software de presentaciones que dé cuenta de los resultados de su investigación, en la cual se solicita como estructura mínima la siguiente:

- Título
- Tema o problema
- Objetivos de la investigación
- Resultado (texto, imagen o video)
- Conclusiones

Para evaluar esta presentación, se puede elaborar una rúbrica, en la cual se establezcan criterios y estándares por niveles, que permitan determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en tareas específicas.

Los componentes esenciales de una rúbrica son:

- Criterios
- Niveles de ejecución
- Valores o puntuaciones según escala

Los nuevos entornos tecnológicos aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye, pero también a través de los cuales se difunde. La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas para el conocimiento.

Un ejemplo de propuestas de evaluación que abogue por esta idea de conocimiento, podrían estar vinculadas con ejercicios que impliquen pedir a los alumnos acciones de investigación en la Web. Es decir, elaboración de trabajos monográficos que requieren navegar en la red para utilizarla como fuente de información.

En la Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, se ofrece un listado de habilidades que se requerirían para realizar lecturas críticas en la

Web, susceptibles de ser traducidas en criterios de evaluación para este tipo de actividades, que podrían ser insumos para repensar estos trabajos de investigación en internet y diseñar los instrumentos para evaluarlos:

Habilidades para investigar en la Web	Criterios posibles de evaluación
Se demanda la capacidad del sujeto para tomar	<ul style="list-style-type: none"> • Originalidad en la construcción de

decisiones y construir un camino personal de lectura.	<p>las ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justificación de las ideas formuladas.
En las representaciones hiper-textuales del conocimiento, los nodos se nivelan; a priori, ninguno es más importante que otro. Se requiere capacidad para comprender el conocimiento como una construcción social, resultado de la pluralidad de voces, la ausencia de verdades únicas, etcétera.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para identificar puntos de vista diferentes frente a una misma problemática. • Capacidad para reconocer las fuentes y procedencia de las ideas.
Los textos en la Web producen el efecto de fragmentar y descontextualizar las ideas al liberarlos de su posición en alguna narración o línea argumentativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para integrar las ideas. • Capacidad para relacionar lo particular con lo general.
La Web requiere habilidad para discriminar y seleccionar la información pertinente en el contexto particular de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de una línea argumentativa que dé cuenta de los recorridos realizados.

16-Función de los Directivos en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Fasce, en su conferencia en Colombia, expresa que la relación entre docente y alumno debe ser sana y deben lograrse acuerdos institucionales explícitos, que fijen fundamentos y consecuencias del proceso evaluativo.

Qué evaluar, cómo evaluar, qué tiempos manejar en la evaluación, son interrogantes que Fasce propuso como tema de diálogo entre estudiantes y docentes. Preguntar, dialogar con los niños, niñas y estudiantes, saber qué aprendieron. Sugiere, compartir con los estudiantes los instrumentos de prueba".

Sin embargo, el camino requiere de un gran esfuerzo. Desde su experiencia en Argentina, señaló que el proceso es "difícil de lograr sólo con los docentes". Se requiere de la **participación de los directivos para estas nuevas prácticas evaluativas.**

Se deben vincular miradas complejas de la realidad y facilitar la construcción de una verdadera cultura evaluativa. Para que esto ocurra, el directivo debe prever y disponer de los espacios que propicien la participación y el compromiso de todos los sujetos institucionales en el proceso de la evaluación. Además deberá orientar la evaluación como una práctica cotidiana, desvinculada de un sentido único de valoración terminal, de resultados o de rendimiento para ligarla con el sentido de una práctica que puede aportar y apoyar permanentemente a la planificación e implementación de los distintos procesos.

Los acuerdos institucionales son elementales en toda institución educativa. Esto acuerda con lo que plantea Norma Placci, cuando en la entrevista se le pregunta qué haría ella si fuera Directora, "un trabajo institucional donde se pueda avanzar en el desarrollo de la evaluación en el marco de la enseñanza, en un sentido que implique una ruptura con la lógica tradicional de la calificación imperante".

El/a Director/a tiene la responsabilidad de inspirar acuerdos sobre las prácticas educativas, promover la investigación, alentar la innovación, crear clima, despertar ilusiones, animar en el desaliento...

17-Descripción y análisis de los hallazgos en el trabajo de campo

El trabajo de campo representa una construcción del conocimiento con respecto a un tema que permite integrar el análisis bibliográfico con el escenario empírico. Es una vía esencial para confrontar ideas, el marco teórico que sustenta el tema seleccionado y aquello que acontece en el contexto. (Segovia y Goncalves, 2014). Para llevarlo a cabo en este trabajo, se planificaron y seleccionaron los instrumentos considerados apropiados: encuestas y una entrevista. En primera instancia, se decidió encuestar a alumnos de 5to año de las escuelas secundarias orientadas, a Directivos y a Profesores, que voluntariamente aceptaran participar. Se hizo una muestra con 100 alumnos y 100 profesores seleccionados de:

- a) Pequeñas escuelas, con aproximadamente una matrícula de 100 estudiantes.
- b) Escuelas medianas, con matrícula aproximada de 250 alumnos.
- c) Grandes escuelas, con matrícula aproximada de 800 alumnos.

Respecto de los Directivos, fueron 13 los que participaron.

La síntesis que se puede desarrollar es la siguiente:

Alumnos:

Las respuestas de los alumnos coinciden totalmente con la de los profesores. Mencionan la misma finalidad, iguales instrumentos, y creen que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende.

El 100% cree que los instrumentos y las formas de evaluación miden realmente lo que se aprende. Y el 82% considera que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende. Sanmartí ejemplifica esta situación diciendo que “se les puede decir a los estudiantes que establezcan relaciones, deduzcan, jerarquicen, sean creativos... pero si las preguntas de los exámenes son memorísticas y reproductivas de lo dicho en la clase o del libro de texto, los alumnos perciben que eso es realmente lo que se les pide, y se limitan a memorizar el día anterior al examen, los conocimientos que se les va a preguntar.

Profesores:

En la primera pregunta, respecto de cuál creen que es la finalidad de la evaluación de los aprendizajes, en general responden que es para saber si los alumnos comprendieron y aprendieron lo que se enseñó. Santos Guerra dice que responder a las preguntas “¿para qué?”, “¿Cuál es la finalidad?”, “Qué

pretende?”, “¿qué consigue?”, resulta más importante que poner en marcha evaluaciones que puedan resultar no sólo estériles sino contraproducentes. Plantea también, **que “una de las finalidades que ha de perseguir la evaluación es el aprendizaje”**. El aprendizaje de los evaluadores, de los evaluados y de los testigos de la evaluación.

En la segunda pregunta, mencionan como instrumentos la observación, evaluaciones escritas y orales, interrogatorio. Este tipo de instrumentos mencionados, coinciden con los dichos por los alumnos. Parafraseando a Litwin, los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo variadas propuestas de reproducciones de los conocimientos, en donde el almacenamiento de información, - memoria a los largo o a corto plazo en situaciones en donde el alumno fundamentalmente recuerda hechos y datos-, ha sido una práctica constante en los diferentes niveles del sistema educativo. Ella propone desde una perspectiva cognitiva, plantear actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final.

En cuanto a las formas de evaluación más comunes, responden: oral y escrita, midiendo, seguimiento de clase, esfuerzo, compromiso.

El 64% cree que los instrumentos y las formas de evaluación aplicadas miden realmente lo que ha aprendido el alumno.

El 85% considera que la evaluación condiciona el qué y el cómo se aprende. La justificación que se puede resumir en las siguientes frases: “el alumno estudia de acuerdo a la forma de explicar o desarrollar la clase del docente, el alumno estudia sólo para ese día, inevitablemente es un resultado que expresa el recorrido de aprendizaje realizado por los alumnos, al cabo de algún tiempo los alumnos ya saben cómo evalúa cada profesor y muchas veces no estudian de la misma forma para una materia que para otra”.

El 88% determina que la forma de evaluar ha cambiado y lo fundamentan diciendo: “ahora se evalúa todo, se ha tratado de cambiar a partir de la incorporación de las TIC, trabajos prácticos, orales que ayudan a razonar, reflexionar, sobre todo en materias de estudio, se apela a recursos y modalidades innovadoras, ahora se tiene en cuenta la evaluación procesual”. Se puede observar que la fundamentación es poco específica. Sí es interesante resaltar a quien responde que “NO ha cambiado la forma de evaluar, sólo cambiaron las maneras de exigirles, no porque soy un docente de poca antigüedad y se recurre a lo conocido”.

En la séptima pregunta se los consultó sobre propuestas o cambios que se deberían implementar en la evaluación. Las respuestas son muy variadas, pero se podrían resumir diciendo que algunos expresaron que no tienen ninguna propuesta para hacer, otros sugieren: considerar las trayectorias de los alumnos, las ideas previas, la autoevaluación, buscar la forma de evaluar la capacidad de resolución de problemas, que es tan útil para la vida diaria, evaluaciones mediadas por TIC, que sean más cualitativas que cuantitativas, dinamismo, creatividad, que sea coherente con lo que se enseña, que el alumno no sufra el día de la prueba.

Directivos:

En el primer interrogante se les plantea qué nivel de conocimiento tienen de las evaluaciones de sus docentes, y el 62% responde que conoce un 50% de ellas. El 42% cree que los profesores buscan las mejores formas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y el 58% considera que se diseñan evaluaciones enciclopédicas y memorísticas. *Estos son datos relevantes porque muestran en primer lugar, que en las aulas predominan las evaluaciones tradicionales, y coincide con los instrumentos de evaluación que nombran alumnos y docentes: evaluaciones orales y escritas. En segundo término, se genera una contradicción con las respuestas de los profesores en cuanto a que el 88% expresó que la forma de evaluar ha cambiado.*

Respecto de la pregunta tres, todas consideran que los alumnos no aprueban sus evaluaciones porque no estudian, no entienden las consignas, no les interesa, no entienden, no prestan atención. *Toda la responsabilidad se la otorgan al alumno.* Este convencimiento se puede relacionar primero, con el estudio clásico de la literatura pedagógica de Rosenthal y Jacobson, 1980, (citado por Edith Litwin, 1998), en el que se describió el papel de las creencias de los docentes en los procesos del aprender de los estudiantes. Se mostró cómo las expectativas de los docentes pueden convertirse en una profecía que se cumple inexorablemente. Buenos y malos alumnos desde las representaciones de los docentes, generan buenos y malos rendimientos. Otro análisis de ese convencimiento y afirmación, es que el fracaso de la evaluación está puesto siempre en el alumno. Santos Guerra dice que cuando los alumnos no han conseguido realizar los aprendizajes exigidos, “es por algún defecto suyo, es decir, o son torpes, o son vagos o no estaban suficientemente preparado”. Desde esta suposición, el aprendizaje de los docentes resulta imposible. Si el fracaso se explica de forma tan poco rigurosa y exigente, es imposible poner en cuestión las prácticas profesionalizantes.

En la pregunta cuatro, el 100% responde que acuerda con la expresión de Neus Sanmartí “Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas”, porque todos opinan que los docentes evalúan de la misma manera que su forma de enseñar.

El método utilizado por medio de encuestas, sirvió puntualmente, para cuantificar la situación de diagnóstico. Mientras se hacían, por supuesto que surgieron en el pensamiento del investigador, otros interrogantes, para hacerles a los docentes, por ejemplo: ¿fueron formados en materia de evaluación?, cómo profesores, ¿sintieron temor al ser evaluado alguna vez? Por ello se puede decir que los estudios tipo encuestas, reflejan sólo parte de la realidad y que esta investigación en particular, pretende abrir nuevas reflexiones, como por ejemplo: ¿Cómo recuperar el sentido de las notas? ¿Se puede cambiar el enfoque de la nota, es decir, pasar de considerarla como un fin en sí misma a un medio de información? ¿Qué sugerencias surgen para enriquecer la información de la nota?

La otra técnica utilizada fue la entrevista, como instrumento de la investigación cualitativa. Se entrevistó a la Prof. Norma Placci, a quien se le planteó que una de las competencias fundamentales de la profesionalidad docente es saber

evaluar, pero se sabe que es una debilidad de los docentes, por lo tanto, ¿cómo evitar la contradicción que reflejan los docentes en sus clases, al fomentar la creatividad, la autonomía de los alumnos, seleccionando detenidamente los contenidos propuestos, la metodología y los recursos utilizados, y luego toman exámenes conceptuales y memorísticos? Se toma como síntesis de su respuesta: “Creo que acá hay un ‘nudo’ o un quiebre que no se analiza ni se trabaja desde la formación docente, luego repercute en el ejercicio profesional: las prácticas de evaluación no son motivo de reflexión, se sigue ‘evaluando como me evaluaron’. Sigue presente una cierta naturalización: primero se enseña, luego se evalúa, con el agravante de que se busca evaluar lo que no está, lo que no saben”... “Los docentes trabajan diseñando quizás, propuestas innovadoras o más acorde a los intereses de los estudiantes y evalúan de modo informal, mediante preguntas, puestas en común, comentarios, etc. Pero esto no alcanza, hay que poner una nota, debe haber un resultado visible y objetivo. De este modo la evaluación queda subsumida a la calificación, la función meramente social en detrimento de la función pedagógica (una especie de bastardeo) con el agravante de no considerar las funciones periféricas de la evaluación, digo de la calificación (humillación, problemas familiares, económicos-la mayoría con notas bajas va a un instituto privado o a particular para aprobar en la escuela pública ¡vaya paradoja!)” ... “Del lado docente, hasta que no haya cambios conceptuales profundos no se pueden avisorar transformaciones para pasar de una evaluación tradicional a modos alternativos o más auténticos”.

18-Conclusiones finales.

Este trabajo, pretendió demostrar la importancia que tiene el hecho de considerar a *“la evaluación como parte integral de la enseñanza y del*

aprendizaje, porque las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar”.

Para responder al eje-problema planteado se sugiere considerar en primer lugar, que la evaluación sea capaz de integrar el trinomio enseñanza-aprendizaje y evaluación. Luego, la propuesta consiste en **adherirse a las evaluaciones miradas desde una perspectiva alternativa, a las evaluaciones auténticas, evaluaciones mediadas por TIC, a la compensación como estrategia de post-evaluación**, que redundarán en beneficio de las trayectorias escolares de los estudiantes. También, la evaluación que reconoce las diferencias individuales de los sujetos de la actividad, como son los estilos de aprendizaje, los ritmos, las diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida. La **evaluación alternativa** incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo a estas, como cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso.

Se apuesta a la importancia que tiene la comunicación docente-alumno, previa, durante y posterior a la evaluación. Las devoluciones del docente respecto de los resultados de las evaluaciones son altamente significativas, por ello se deben convertir en una práctica constante.

Por supuesto que la elección del instrumento adecuado constituye una de las decisiones más importantes para garantizar la dimensión didáctica de la evaluación y, por ello, su construcción debe ser coherente con las habilidades cognitivas que se busca desarrollar, los objetivos que se formulan y las situaciones de aprendizaje que se propongan. **La evaluación debe basarse en objetivos y criterios claros; debe ser participativa y formadora**, porque los instrumentos deben obligar a los estudiantes a realizar procesos mentales complejos y retadores, retroalimentar e indicar cómo superar las deficiencias, requerir el diseño de actividades de evaluación muy semejantes a las de enseñanza, ser continua y porque sus resultados permiten mejorar la enseñanza.

La razón de ser de toda institución educativa es el sujeto que se educa en ella. Por consiguiente, la evaluación se debe visualizar de manera natural en el proceso didáctico, ya que aporta y valora información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo, de la realización de las tareas docentes, de la comunicación entre los participantes, con el fin de orientar, regular, promover el aprendizaje. Esto implica, predominio de funciones y finalidades educativas y no de control, calificación y clasificación. Predominio de medios informales de captación de información sobre las vías formales.

En síntesis, la propuesta es **convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica**. El profesor puede encontrar en la evaluación un permanente camino de aprendizaje, si:

- Se corre de las evaluaciones tradicionales en las que sólo es un “medidor” y se transforma en un “verdadero evaluador” capaz de asumir a la evaluación dentro de un proceso integral que tiene más de una dirección.
- Asume el rol de Docente Evaluador signado por la creatividad, la honestidad y el deseo de hacer de su función docente una verdadera razón para la evaluación que defina.

- La participación de los involucrados, va más allá de un tú y un yo, y pasa a ser un nosotros, porque cada uno sabe que la evaluación es un conjunto, una red, un sistema.

En palabras de Muñoz Cuenca (2007), es necesario plantear **a la evaluación como un proceso humano, fundamentalmente subjetivo, donde la prédica de “objetividad”, se cambia por la de “honestidad”**, al considerar que la diferencia entre evaluar y medir es un problema de actitud. La evaluación para la calidad se da cuando los participantes del proceso (evaluador-evaluado), además de evaluar, miden, ponderan, acreditan, valoran y acrecientan.

En pocas palabras, se puede decir que si se siguen las tendencias de una evaluación que tenga **función pedagógica-didáctica, que llevan a constituir una verdadera evaluación educativa, con carácter formativo** y si los Equipos Directivos de las Escuelas Secundarias Orientadas están convencidos de que se debe institucionalizar una conceptualización renovada de la evaluación de los aprendizajes en el aula, se estará brindando un aporte que colabore a mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la escuela secundaria actual.

El cambio ya es palabra escrita, es discurso, en las respuestas de las encuestas realizadas. Sólo falta ponerla en práctica.

19-BIBLIOGRAFÍA CITADA

--González Pérez, M. **“La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica”**. Tomado de Revista Cubana de Educación Superior. Universidad de La Habana. Cuba.

---Díaz Barriga, A. (1987). **“Problemas y retos del campo de la evaluación educativa.”** *Perfiles educativos*. Nº 37,3-15. Extraído el 7 de agosto de 2013.

---Santos Guerra, M.; **“Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos”** Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. R.A.

---Celman, S.; (1998) **“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”** En “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” Autores varios. Editorial Paidós. Buenos Aires.

---Sanmartí, N.; (2010) **“10 ideas claves. Evaluar para aprender”**. Editorial Graó. 3ª reimpresión. Barcelona.

--Elías, L. (2000); **“La evaluación auténtica de los aprendizajes”**. En “Área de Formación inicial docente”. Biblioteca Digital.

---Ley de Educación Nacional Nº26.206/06.

---Feldman, D.; (2010) **“Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general”** – 1ª ed. – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

---Anijovich, R.; (2010) **“Evaluar para aprender”**. AIQUE Educación. Buenos Aires.

---Sanjurjo, L y Vera, M.T.; (2006) **“Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior”**. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.

---Lamas, A.M.; (2005) **“La evaluación de los aprendizajes”**. **Acerca de la justicia pedagógica**. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe. Argentina.

---Mena Lozano, A. y Quiroz Posada, R.E. (2006). El conocimiento y las relaciones de poder en los procesos docentes educativos. *Unipluriversidad*, vol 6, No.1, –Versión Digital, Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/1200/10873>

---Foucault, “El examen”, extraído de internet, el 19 de junio de 2014.

---Perrenoud, P.; (2008) **“La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”**. Ediciones Colihue S.R.L. Buenos Aires. Argentina.

- Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F.; (2008) **Didáctica para profesores de a pie**. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.
- Carrió, C. (2011) “**Decires y desaires de la lingüística**”. En “La lengua y la literatura en la escuela secundaria”. Gerbaudo Analía. Homo Sapiens Ediciones. Rosario- Argentina.
- Decreto 181/09. Legislación Educativa Ministerio Provincia de Santa Fe.
- Celman, S., Olmedo, V. Litwin, E.; (2011). **Diálogos entre comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa**. *Revista de Educación*, a. 2, N° 2, 67-82. Extraído el 7 de agosto de 2013.
- Esquivel, J.M., “**Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada**”. En “Evaluación. Avances y desafíos en la evaluación educativa”. Martín, E. y Martínez Rizo, F.- Coordinadores. OEI – Fundación Santillana- Impreso en ISBN. España.
- Fasce, J.; “**La evaluación como una cuestión de pensamientos, poder y ético**”, en Foro Educación Nacional “Evaluar es Valorar”.
- Anijovich, R.; (2009) “**La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas**”. FaHCE.
- Camilloni, A.; Litwin, E. y otros; (1998) “**La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**”. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Lic. Segovia, N.S. y Lic. Goncalves, M; (2014) “**Taller de Desarrollo de Trabajo Final II**”. En Lic. Gestión de Instituciones Educativas. UAI. Buenos Aires.
- Muñoz Cuenca, G.A.; (2007) “**Un nuevo paradigma: La quinta generación de evaluación**”. En Laurus. Revista de Educación. Vol. 13, número 23, pp.158-198. Universidad Pedagógica Experimental Liberador. Venezuela.

20-BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Baquero, R.; Teriggi, F. y otros:(2009) La **obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos**.
- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1999) **Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja**. Bs. As: Capelas.
- Boggino, N y Avendaño, F. (Comp.). (2000) **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**. Bs. As: Ediciones Homo Sapiens.

---Cols, E.; (2009) **“La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas”**. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de H. y Ciencias de la Educación.

---Corbella, V. **“Poder y evaluación en la enseñanza”**. CONICET Bahía Blanca. Boletín Electrónico. Extraído de Internet, el 13 de junio de 2014.

---**Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.I. (1996)** Comprender y transformar la enseñanza. La evaluación en la enseñanza. Morata, Madrid.

---Lic. González Pérez, M; (2001) **“La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica”**. Revista Cubana de Educación Superior.

---López, B. y E. Hinojosa; (2001) **“Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos”**. México. Trillas.

---Monereo, C.; (2009) **“La autenticidad de la evaluación”**. En “La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria”. Barcelona. Edebé.

---Mozzicafredo, R.; (2014) **“Seminario de evaluación”**. En “Especialización docente de nivel superior en educación y TIC”. Ministerio de Educación de la Nación.

---Sabino, C. (1994); **“Cómo hacer una tesis”**. Ed. Panapo. Caracas.

---Santos Guerra, M.; (2002): **‘Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje’**. Revista Andalucía Educativa. Opinión. Nº34.

---Trabajos varios: (2009) **“La eterna complejidad de la evaluación”**. Revista Novedades Educativas. Año 21. Nº 221. Buenos Aires.

---Trabajos varios: (2012) **“Calidad y evaluación: una disputa de sentidos”**. En Revista Novedades Educativas. Año 24. Nº 258. Argentina.

21-ANEXO I: Análisis de datos.

21-1- Entrevista a Norma Placci.

21-2- “La evaluación como una cuestión de sentimientos, poder y ética” Jorge Fasce en Foro Educación Nacional “Evaluar es valorar”.

21-3- Encuesta alumnos de 5to año de Escuelas Secundarias Orientadas.

- 21-4- Gráficos de resultados de respuestas alumnos.
- 21-5- Encuesta a profesores de E.S.O.
- 21-6- gráficos de resultados de respuestas profesores.
- 21-7- Encuesta a Equipos Directivos de E.S.O.
- 21-8- Gráficos resultados de respuestas a Equipos Directivos.

21-1-Análisis de datos.

Entrevista on-line a la Prof. Norma Placci

Objetivo de la entrevista: Conocer qué aporte puede hacer desde su posición académica, para motivar a los docentes a pasar de las evaluaciones tradicionales a los nuevos paradigmas sobre prácticas evaluativas.

1º) Uno de las competencias fundamentales de la profesionalidad docente es saber evaluar, pero también es uno de los puntos débiles de la docencia. ¿Cómo evitar?:

- a) La contradicción que reflejan los docentes en sus clases, al fomentar la creatividad, la autonomía de los alumnos, seleccionando detenidamente los contenidos propuestos, la metodología y los recursos utilizados, y luego plantean exámenes conceptuales y memorísticos.
- b) La confusión entre evaluación y examen.

2º) Si fuera Directora de una Escuela Secundaria de la Provincia de Santa Fe, ¿Qué estrategia utilizaría para disminuir la aplicación de los sistemas convencionales de evaluación en las aulas?

1-

A- La evaluación en general y en particular la de los aprendizajes de los estudiantes es un tema que genera tensión. Desde la postura que asumo entiendo esta tensión y agrego que es también una oportunidad para conocer no sólo qué aprenden y cómo nuestros alumnos sino para analizar la práctica docente y la propuesta con la que se aborda la enseñanza: evaluar/enseñar /aprender no pueden separarse ya que son acciones inherentes entre ellas, una depende de la otra.

Creo que acá hay un 'nudo' o un quiebre que no se analiza ni se trabaja desde la formación docente, luego repercute en el ejercicio profesional: las prácticas de evaluación no son motivo de reflexión, se sigue 'evaluando como me evaluaron'. Sigue presente una cierta naturalización: primero se enseña, luego se evalúa, con el agravante de que se busca evaluar lo que no está, lo que no saben (este mecanismo en algunas investigaciones aparece como inconsciente). Tomando algunas ideas de Perrenoud me animo a pensar que no es tarea sencilla cambiar las prácticas de evaluación y hacer que estas sean más formativas, menos selectiva sin cambiar la escuela. La evaluación está y es el núcleo del sistema pedagógico didáctico de enseñanza. Además ciertas contradicciones al interior del sistema educativo hacen que la evaluación siga sosteniendo la herencia y el impacto de un paradigma centrado en la objetividad.

Los docentes trabajan diseñando quizás, propuestas innovadoras o más acorde a los intereses de los estudiantes y evalúan de modo informal, mediante preguntas, puestas en común, comentarios, etc. Pero esto no alcanza, hay que poner una nota, debe haber un resultado visible y objetivo. De este modo la evaluación queda subsumida a la calificación, la función meramente social en detrimento de la función pedagógica (una especie de bastardeo) con el agravante de no considerar las funciones periféricas de la evaluación, digo de la calificación (humillación, problemas familiares, económicos-la mayoría con notas bajas va a un instituto privado o a particular para aprobar en la escuela pública ¡vaya paradoja!). Lo señalado unido a la idea de neutralidad continúa vigente. La falta de coherencia entre el modo de enseñar y el de evaluar responde a enfoques teóricos diferentes; por mi trabajo en investigación los docentes no son conscientes de este desfasaje, no lo piensan como un problema. En secundaria como en la universidad hay un fuerte peso de la especificidad, por lo tanto el examen o los modelos más tradicionales dan respuesta a la mirada que tienen los docentes sobre el evaluar. Pareciera que solo valen los conceptos específicos de las distintas áreas de conocimiento, que esos mismos conceptos gozan de cierta carga de certidumbre, se considera que sin ellos el estudiante no puede avanzar. Quedan en el camino con el mote de ser de 'segunda' no solo otros conceptos e ideas, sino los procedimientos, las habilidades, los modos de comprender la realidad a través del análisis, de la interpretación, del descubrimiento de relaciones, etc. No se puede seguir planificando solamente desde lo conceptual. Ante el avance de la ciencia el conocimiento envejece antes de lo previsto, debería pesarse en diseños que privilegien habilidades y operaciones de pensamiento. Y por supuesto, evaluar en ese mismo sentido.

Del lado docente, hasta que no haya cambios conceptuales profundos no se pueden avisorar transformaciones para pasar de una evaluación tradicional a modos alternativos o más auténticos. Como siempre la llave la tiene el macro poder o quienes los ejercen para formular cambios a nivel del sistema. Mientras el sistema siga siendo jerárquico y graduado y la nota sea la única herramienta de ascenso por los niveles, no alcanza con cambiar modalidades de evaluación. Además dentro de las escuelas, o donde se juega el micro poder, los cambios deben ir acompañados por una reflexión sincera y honesta acerca del impacto y la vigencia actual que en las instituciones escolares tienen los paradigmas o enfoques tradicionales y cómo en ese contexto se pueden dar las transformaciones. (¿Pueden las escuelas dentro del sistema y con la actual reglamentación vigente habilitar espacios y tiempos para estas reflexiones?)

- B -Estimo que la respuesta está fundamentada en el texto anterior, no se analizan los paradigmas desde donde se trabajan, ni las teorías. La vigencia de los principios de objetividad y neutralidad es una de las causas, la poca o nula profundización acerca del tema evaluación, el problema de la formación docente. Un alto porcentaje de docentes en ejercicio manifiestan disconformidad con la formación de grado, expresan que se fueron haciendo al lado de quienes los guiaron, siempre un experto que les pasó 'el brebaje' a modo de un 'mano santa'.

No sé si se puede evitar la confusión, sí entiendo que es posible abordarlo a través de un trabajo teórico práctico centrado en la reflexión sobre la propia práctica docente. Idea esta que demanda una tarea

sistemática, planificada y deliberada. Tarea que exige tiempo y espacios de encuentros. Tarea que puede ayudar a construir otros modos de ver la evaluación pero estará siempre subordinada a la reglamentación, que en muchos caso obtura proceso de cambios.

Los docentes necesitan comprender que la evaluación como procedimiento es necesaria en tanto aceptamos la existencia de "una realidad que no es visible desde la mirada cotidiana que se sustenta en rituales y hábitos de la práctica, y a la que es posible (y deseable) acceder mediante estrategias más agudas de observación y análisis" (Brailovsky, 2004).

Con esto digo que lo que sucede en el aula no es totalmente 'transparente y objetivo' se necesita o hace falta mirar la realidad cotidiana con algún otro tipo de lente conceptual y práctico (instrumento) para identificar y analizar determinados fenómenos, para crear y combinar categorías, para comprenderlos, para construir hipótesis descriptivas o explicativas, para reconocer qué sucede con el aprendizaje que no se ve a simple vista. Esto se realiza quizás con un examen, no están prohibidos desde mi postura pero no es la única y santa herramienta. Por lo expresado, la evaluación debe basarse en algún dato de la realidad que no sea discrecional, sino razonablemente objetivo: tal es la naturaleza de la evidencia, del dato. Esto no significa que no vaya a asumirse una cosmovisión, una ideología, un marco teórico, o un sistema de creencias determinado para analizar esos datos. Este es otro nudo, cómo se analizan los datos y la información que brinda una evaluación, sea a través de un examen, de la resolución de problemas etc. ¿se analizan? Dudo

Confundir evaluación con examen es confundir un procedimiento inherente al acto político de educar y enseñar con el instrumento que se emplea. No hay claridad conceptual al respecto y lo peor es que los estudiantes internalizan esta concepción errónea y aceptan que lo único que vale es la nota del examen y sólo estudian o memorizan para resolver esa situación, o como dicen ellos para 'zafar', para 'tirar' tal materia, etc.

2-

El sistema de gobierno y las direcciones de las instituciones escolares, no pueden continuar asentándose sobre esquemas de pensamiento que ya no facilitan la comprensión de lo que le está sucediendo dentro de las propias escuelas y en la educación en una sociedad que cambia y se transforma de un modo vertiginoso. No se puede continuar con políticas y prácticas que siguen mirando con nostalgia un mundo pasado que no sólo no volverá, que dio sus resultados, quizás no tan halagüeños, para otra sociedad y en otro momento. No podemos seguir ofuscados en responder a los cambios tan impresionantes que están ocurriendo con los mismos pensamientos y modos de hacer de ayer. Imposible sostener una escuela democrática, abierta a todos en el acceso con prácticas que responden a la lógica meritocrática y competitiva que clasifica y jerarquiza a los alumnos.

Desde esta postura y en el rol directivo me jugaría a trabajar con los docentes la temática de la enseñanza, no en calidad del que sabe sino en rol de coordinador de jornadas para abordar los **problemas pedagógicos didácticos** de la institución. Es decir, primero centrar la escuela en su trabajo

específico, atender al mandato fundacional y luego interrogarnos: ¿qué problemas pedagógicos didácticos debemos atender? ¿cómo los enfrentamos?.etc

Un director en esta provincia no puede pensar ni creer que con parches se curan los males, no es posible o no se puede trabajar la evaluación en abstracto, con sentido instrumental porque estaríamos haciendo más de lo mismo. Un director no puede ignorar que la construcción del conocimiento es diferente en cada etapa de la vida y en cada área en particular. Por esta razón vale pensar en un trabajo institucional donde se pueda avanzar en el desarrollo de la evaluación en el marco de la enseñanza, en un sentido que implique una ruptura con la lógica tradicional de la calificación imperante. En este sentido apelo a la combinación del saber experiencial de los docentes con el de los especialistas en la didáctica y en la enseñanza de las disciplinas. Esto requiere el desafío de nuevas formas de comprender la enseñanza, que integre la evaluación como una herramienta de construcción de conocimiento y no de selección. Puede fomentarse, por ejemplo, la autoevaluación o bien que los estudiantes participen de su propia evaluación como una forma de asumir compromiso con sus procesos de construcción de saberes.

21-2 –“La evaluación como una cuestión de sentimientos, poder y ética”

Usted está en: [Foro Educativo Nacional "Evaluar es Valorar"](#)

Usted está en: [Artículos](#)

Los roles y la relaciones, esenciales en sanos procesos evaluativos

La evaluación más allá de la práctica, y analizada desde el punto de vista de las actitudes y los roles presentes en aula de clase, fueron analizados por el argentino **Jorge Fasce**, en su conferencia "**La evaluación como una cuestión de sentimientos, poder y ética**", en la mañana del segundo día del **Foro Educativo Nacional "Evaluar es Valorar"**.



El **profesor en Ciencias de la Educación**, de la Universidad de Buenos Aires y **especialista en Gestión Educativa** de la Universidad de San Andrés, retrató las **relaciones que se dan en los procesos educativos**, una relación que se caracteriza por la presencia del poder del educador, una realidad que se debe manejar adecuadamente y que representa una gran responsabilidad no sólo para el docente, también para el resto del entorno educativo.

"La situación de enseñanza en el aula se muestra como una relación de poder", afirmó el experto, al indicar que esta noción debe ser apropiada y llevada concientemente por el docente. El no reconocimiento del docente sobre esta condición generaría problemas en el equilibrio del **aprendizaje del estudiante**, y en la percepción de éste hacia la figura de orientador de su maestro, inclinándose hacia **el temor y la desconfianza**.

La reacción de docentes y estudiantes, como ser humano, hacia la presencia de poder

tiene dos reacciones, según Fasce: **la omnipotencia o la impotencia**. En la omnipotencia, el poder proporciona seguridad, aunque no garantiza que sea una **seguridad sana**, y la impotencia inmoviliza. Respecto a la autoridad, no se debe confundir con el autoritarismo, certeza de una tensión permanente en la relación de docentes.

Para que la relación entre docente y alumno sea sana se debe manejar con cuidado y responsabilidad, y dejar a un lado los intereses particulares. Sin embargo, los acuerdos deben extenderse al resto del centro educativo, con **acuerdos institucionales explícitos** que fijen fundamentos y consecuencias del proceso evaluativo. Así el diálogo se torna global.

Qué evaluar, cómo evaluar, qué tiempos manejar en la evaluación, son interrogantes que Fasce propuso como tema de diálogo entre estudiantes y docentes. Preguntar, dialogar con los niños, niñas y estudiantes, saber qué aprendieron. "Como evaluadores debemos estar tranquilos en estos procesos, compartir con los estudiantes los instrumentos de prueba", señaló Fasce, hablando sobre las **nuevas prácticas**.

Sin embargo, el camino requiere de un gran esfuerzo. Desde su experiencia en Argentina, señaló que el proceso es "difícil de lograr sólo con los docentes. Se requiere de la **participación de los directivos**".

Queda la invitación a revisar la manera en que los roles se desempeña en el aula. La evaluación es el proceso que reafirma estas **relaciones entre estudiante y docente**, y el diálogo debe ser el puente de mejores prácticas que proporcionan la seguridad en el estudiante. "Hacemos esto para tener **seres humanos más solidarios**, con más libertad" concluyó.

21-3-EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS ENCUESTA A ALUMNOS 5to año- JUNIO 2014 –

Objetivo de la encuesta: Conocer cómo perciben los alumnos la evaluación de los aprendizajes.

Consignas a responder

1º) ¿Cuál crees que es el fin de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos?

.....

2º) ¿Qué instrumentos de evaluación conoces?

.....

3º) ¿Cuáles son las formas de evaluación más comunes que se toman en la escuela? -----

.....

4º) a) ¿Crees que los instrumentos y las formas de evaluación aplicadas miden realmente lo que aprendiste? SÍ NO

b) ¿Por qué?

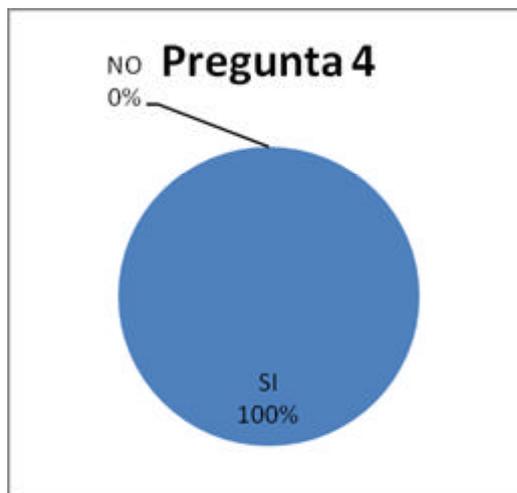
5º) a) ¿Consideras que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende?

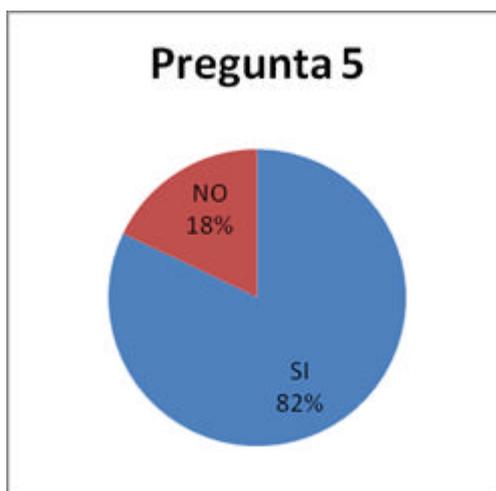
b) ¿Por qué?

6º) ¿Qué propuestas o cambios se deberían implementar?

7º) Observaciones:

21-4-Gráficos de porcentaje respuestas alumnos a preguntas Nº 4 y 5.





21-5-- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

ENCUESTA A PROFESORES - JUNIO 2014 –

Curso/s en los que desarrolla sus clases:.....

Cantidad de escuelas en las que trabaja:

Objetivo de la encuesta: Conocer cómo perciben los profesores la evaluación de los aprendizajes.

Consignas a responder

1º) ¿Cuál considera que es el fin de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos?

.....

2º) ¿Qué instrumentos de evaluación conoce?

.....

.....

3º) ¿Cuáles es su forma de evaluar?

.....

.....

4º) a) ¿Cree que los instrumentos y las formas de evaluación aplicadas miden realmente lo que ha aprendido el alumno? **SÍ** **NO**

b) ¿Por qué?

5º) a) ¿Considera que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende?

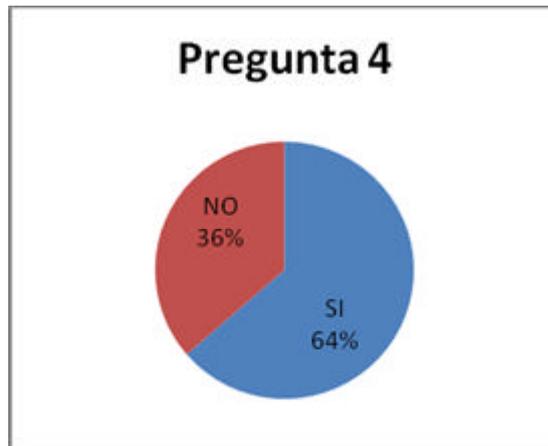
b) ¿Por qué?

6º) ¿Ha cambiado la forma de evaluar los aprendizajes? ¿Cómo?

7º) ¿Qué propuestas o cambios se deberían implementar en la evaluación?

8º) Observaciones:

21-6-Gráficos de porcentaje respuestas Profesores Preguntas N°4, 5 y 6.



.....

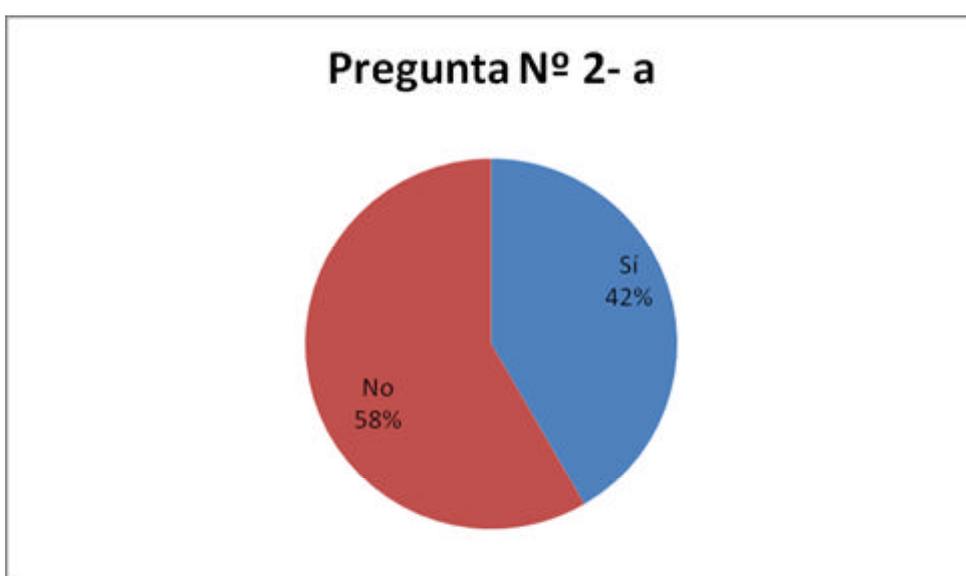
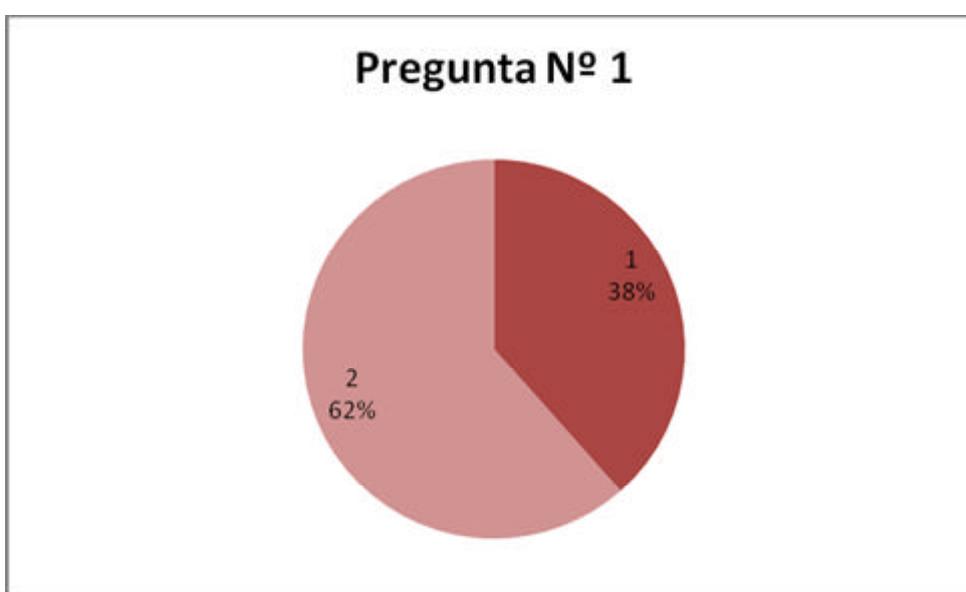
4) Neus Sanmartí (2010) en su libro “Evaluar para aprender”, (Barcelona), dice: “Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas (y qué y cómo aprenden tus alumnos)”.

a) ¿Estás de acuerdo? Sí NO

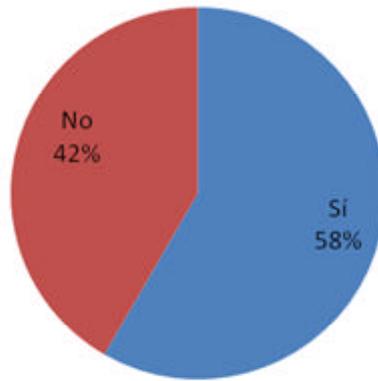
b) ¿Por qué?.....

.....

21-8- Gráficos con porcentajes de respuestas de Directivos



Pregunta 2 - b



22.ANEXO II

22-1- Ejemplo de instrumento para evaluar las retroalimentaciones.

22-2- Ejemplo de pautas de co-evaluación.

22-1- Instrumento para evaluar las retroalimentaciones- Tomado de “Evaluar para aprender”. (Anijovich, 2010)

Los comentarios que me hizo la/el docente en la corrección de este trabajo:	SÍ/ NO	Explicar o dar un ejemplo
Me ayudaron a entender lo que tengo que lograr.		
Me ayudaron a entender si estoy resolviendo bien las tareas.		
Me ayudaron a entender dónde están mis dificultades.		
Me orientaron para futuras tareas.		
Me ayudaron a revisar mis trabajos.		
Me ayudaron a entender las calificaciones que recibo.		
Me ayudaron las preguntas para resolver o mejorar mis tareas.		
Me ayudaron los ejemplos para resolver o mejorar mis tareas.		

20-2- Pauta de co-evaluación

Criterio	Puntaje	Comentarios
Aspectos positivos del trabajo:		
Aspectos a ser mejorados en el trabajo:		
Visión general del trabajo:		