

Nueva 8 carrera docente

Nydia Elola, Norma Zanelli, Ana Oliva y Lilia Toranzos

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

*Fundamentos teóricos
y orientaciones prácticas*

lista

CAPÍTULO 1

La evaluación de los procesos educativos

DISPARADOR DE SU REFLEXIÓN

Son las cuatro de la tarde de un miércoles en una escuela. Los docentes van entrando a la Sala de profesores para iniciar una reunión de trabajo. Sería un miércoles cualquiera si no fuera porque se aproxima el fin del curso. Ya se sabe, estos últimos días son siempre especiales: se incrementa el ritmo de trabajo, hay más prisa y tensiones. También aflora el cansancio acumulado durante todo el año; y resulta inevitable la saturación de exámenes, notas, informes, entrevistas finales, etc.... Se nota cierta mezcla de disgusto y desazón.

—¿Y si no existieran las evaluaciones? —pregunta una profesora de Lengua mientras se deja caer en la silla.

—¡Cómo cambiaría todo!... Nos dedicaríamos sólo a enseñar que, de hecho, es lo nuestro, ¿no les parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque siempre nos falta tiempo, ¡al menos, a mí! —responde un profesor.

—Es cierto, si no fuera por la cantidad de pruebas y observaciones que hacemos, podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre contra reloj. Además, no sé ustedes, pero yo después de la primera etapa, ya sé cómo terminarán el curso mis alumnos —comenta otra docente.

—Estoy de acuerdo, tanto control, tanto control, resulta exasperante. Pero suprimir las evaluaciones... es soñar.

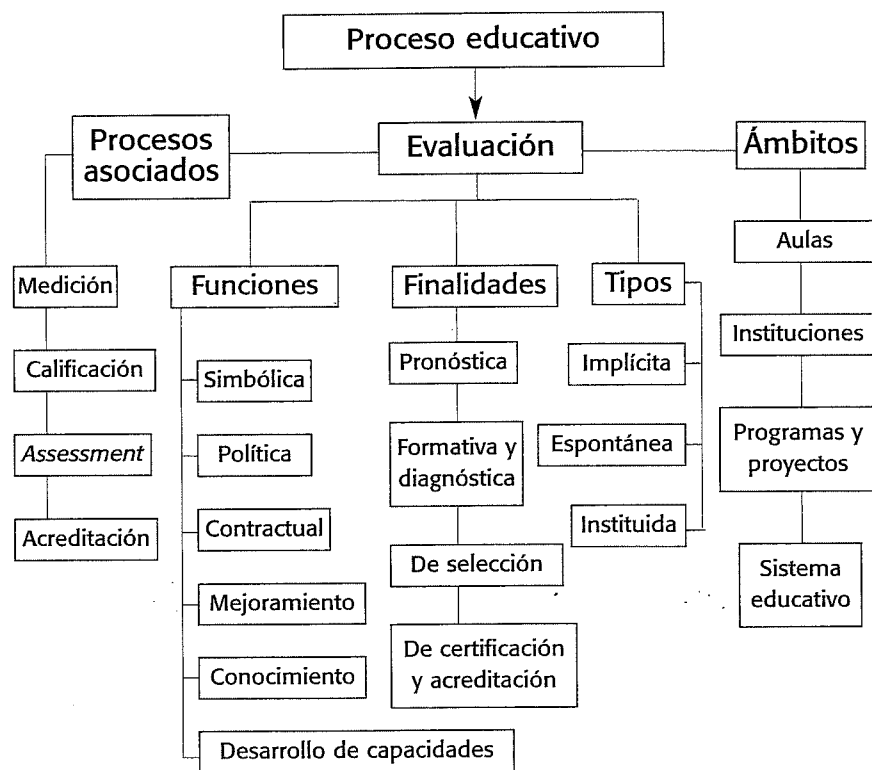
—No sé qué decirles, depende mucho de cómo organice uno la tarea; la evaluación podría servirnos mucho a nosotros como profesores porque...

—Vos leíste mucho sobre el tema —la interrumpe una colega—, pero el asunto es complicado, hace tiempo que hablamos y no encontramos una solución que nos convenza a todos, en todas las áreas...

Elola, N. y L. Toranzos (2000).

- ¿Qué opinión le merece el diálogo de estos docentes?
- ¿Se siente identificado con alguna de las afirmaciones? Si es así, ¿con cuál?
- Desarrolle esa idea a la que usted adhiere registrando por escrito experiencias que avalen esa afirmación y argumentos a favor de ella.
- ¿Qué contraargumentos le podrían presentar sus colegas?
- A partir de las reflexiones volcadas en sus respuestas, elabore su propia definición de evaluación y conserve el material para su posterior análisis.

ORGANIZADOR PREVIO



1. En torno al concepto de *evaluación*

Existen diferentes aproximaciones al concepto de *evaluación*, basadas en distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas. Desde la clásica definición de Ralph Tyler, en la que pone el énfasis en la determinación del

grado de logro de los objetivos educativos (1950: 69) hasta aquellas que, en época posterior, destacan el elemento valorativo de la evaluación, tal como lo hizo Michael Scriven (1967, en Nevo, 1983), cuando define la evaluación como “el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”. Nótese que, en ese cambio, no sólo se modifica el enfoque básico, al reemplazar una concepción normativa de la evaluación que sólo contrasta logros con expectativas iniciales por una concepción valorativa más amplia, sino que también se amplía su objeto, ya que las primeras definiciones sólo se centran en la evaluación de los alumnos.

Aproximaciones posteriores agregaron a este planteo la utilidad de la información recogida en el proceso de evaluación para la toma de decisiones, como lo plantea Terry Tenbrink, quien afirma que la evaluación es el “proceso de obtener información y usarla para formar juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones” (1984: 19).

José Fernández Tejada (1999) realiza una exhaustiva presentación de la evolución histórica del concepto de *evaluación*, luego de la cual, sintetiza los diversos aportes teóricos y conceptualiza la evaluación como:

- **Un proceso sistemático de recogida de información**, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc. En cualquier caso, desde planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes¹.
- **Implica un juicio de valor**, que significa que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ha de valorarse, explicando su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones: los evaluadores pueden realizar esta tarea; y otras personas, ajenas a ellos, pueden tomar las decisiones. La función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones, que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar, políticos, u otros.
- **Orientada hacia la toma de decisiones**. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad; en este sentido apuntamos, entre otros, a la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa, además, que la evaluación ha de ser un medio, pero no un fin en sí misma (p. 33).

¹ Las orientaciones metodológicas sobre el proceso de evaluación se desarrollan en el capítulo 4.

2. Construyendo el marco teórico

La evaluación es hoy un tema convocante y hasta *mediático*. Nuevos desarrollos conceptuales y operativos le dan una omnipresencia en el discurso educativo y social en general. La evaluación es preocupación permanente en las acciones formadoras de las instituciones escolares, también de los gobiernos y de los sistemas educativos, de la sociedad toda. El significado social que poseen los *premios de calidad*, la acreditación por las *normas ISO*, los operativos de evaluación de la calidad son muestra suficiente de este impacto. Finalmente, en el ámbito de la investigación educativa, el tema de la evaluación, lejos de perder interés, mantiene su vigencia, lo cual se evidencia en los numerosos y recientes artículos que pueden consultarse en las más prestigiosas publicaciones del mundo académico.

En educación, la evaluación y los procesos asociados a ella generan en los profesores inquietud y, en muchas ocasiones, desazón. Qué evaluar, cuándo, “con cuánto se aprueba”, a quién se promociona y a quién no, qué es más importante —el esfuerzo o el desempeño resultante del proceso de aprendizaje— son algunas de las cuestiones que preocupan a los docentes. Además, la conciencia de la falta de modelos válidos compartidos por, al menos, los profesores de una misma institución complejiza aún más la cuestión.

Intentaremos presentar un marco teórico que permita aproximarnos con mayor precisión al estudio de la evaluación.

Vamos a partir de una caracterización que propone Elliot Eisner (1985): *la evaluación como crítica educativa*, en el mismo sentido en que podríamos hablar de crítica de arte. Así como un crítico presenta una obra con una mirada enriquecida por sus conocimientos, por la profundidad de su enfoque, porque está en condiciones de relacionar esa obra con otras y encontrar sentidos que al lego le cuesta desentrañar, el evaluador experto es capaz de ver con mayor profundidad y también con mayor alcance lo que puede pasar desapercibido para la mirada ingenua del lego. En palabras del autor:

La evaluación como crítica educativa es válida y confiable cuando capacita a alguien (...) para ver lo que, de otro modo, permanecería oculto. De la misma manera que un crítico nos ayuda a ver en la película, en el cuadro, en el espectáculo lo que de otra manera permanecería oculto, el evaluador —quien quiera que sea— tiene o debe tener solvencia y expertez para ver y ayudar a ver aspectos ocultos de la situación-objeto.

Esta visión de la evaluación contrasta con las imágenes internas más habituales, en tanto pensamos en este proceso como estrecha o exclusivamente ligado al juicio acerca de lo que *está bien o mal, lo correcto o incorrecto, lo aprobado o aplazado*, en una función penalizadora, calificadora y normativa.

En el proceso de construcción de un marco que permita apreciar nuevos sentidos de la evaluación, es preciso rescatar *dos funciones básicas*:

- la de *retroalimentar*,
- la de *dar cuenta de* (“*accountability*”),

que la alejan de la función de control, con la que habitualmente se la reconoce. La función de control es unilateral, ya que la única fuente de control es el evaluador. En cambio, *la retroalimentación y el dar cuenta de* son funciones interactivas, dado que ambas deben involucrar a todos los actores e interesados. Por ello, se afirma que:

Toda evaluación es un proceso que produce información intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento.

Supongamos que se trata, por ejemplo, de los aprendizajes de los alumnos en el área de Lengua respecto de la escritura de textos argumentativos. Se podría afirmar que, en la medida en que se emprenden procesos evaluativos, se genera un cuerpo de conocimientos, sobre esos alumnos y sobre sus cambios cognitivos, cada vez más sólido, ya que se obtendrá información sobre las variables involucradas en la situación de aprendizaje: cómo construyen sus razonamientos; los mecanismos por los cuales elaboran una tesis o plasman una secuencia de argumentos en un producto escrito; las dificultades que les presenta la tarea; las formas que surgen, individual y grupalmente, para salvar esos obstáculos, etcétera.

Iluminar los logros obtenidos o los problemas encontrados ayuda a buscar nuevos caminos. Desde esta perspectiva, la evaluación manifiesta aspectos o procesos que, de otra manera, permanecen ocultos, posibilita una aproximación más precisa y más fina a la naturaleza de esos procesos, a su organización, a los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, y atribuye valor a esos procesos y a esos resultados. En este sentido contribuye a *dar cuenta de* y a *darnos cuenta* de cambios y apropiaciones, de logros y carencias. Lograrlo exige que la evaluación provea de *interpretaciones valorativas*, no sólo de descriptio-

nes de un estado o mediciones de una propiedad de aquello que queremos evaluar.

A partir de este marco, se pueden diferenciar conceptos que aparecen casi como sinónimos y que, en todo caso, identifican sólo procesos parciales, pero que tienden a invadir todo el campo de la evaluación:

A. Assessment

El término inglés *Assessment* tiene su origen en ámbitos no educativos y como tal remite a procesos que no son asimilables a las formas en que proponemos concebir la evaluación. Sin embargo, en la actualidad es cada vez más usual su utilización en la esfera educativa. El significado español más cercano es 'tasación'. En este sentido, alude a un proceso de recopilación de información que orienta hacia una valoración posterior (Brookhart, S., 1999).

En educación, se refiere al proceso durante el cual se recoge y se organiza información, con el propósito de que esa información sirva para análisis e interpretaciones que faciliten la labor de juzgar o evaluar. Un ejemplo de *assessment* son los operativos de análisis de calidad en los sistemas educativos que se realizan en varios países.

B. Medición

Quizás una de las maneras más habituales de concebir la evaluación, especialmente en el contexto de la práctica educativa, es identificarla con la medición. En el ámbito educativo, los términos *evaluación* y *medición* suelen ser comprendidos y utilizados como sinónimos, cuando no lo son. Se mide cuando se recoge información, se registra la presencia o ausencia de la propiedad de un objeto o cuando se compara la extensión de esa propiedad en relación con un patrón. Por ejemplo, cuando en nuestra tarea docente administramos un instrumento de evaluación que nos permite obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos, podemos afirmar que estamos realizando una medición, pero esa sola acción *no* podría ser denominada *evaluación*.

C. Calificación

Calificar es una manera *sintética* de informar resultados de un proceso de evaluación. Sin embargo, la calificación, que debería ser una traducción de los resultados de la evaluación a una escala determinada (por ejemplo, del 1 al 10 o de la letra A a la D), en ocasiones, se reduce sólo a adjudicar a los datos cier-

ta categoría en esa escala, sin respetar un verdadero proceso de evaluación. No se cumple, así, con los momentos de análisis e interpretación necesarios. En otras palabras, esos datos que se convierten en *notas* no fueron procesados explícitamente ni fueron objeto de un juicio de valor que tomara en cuenta la totalidad de la situación; es decir, no pasaron por un proceso sistemático de evaluación.

En la institución y en el sistema educativo, la expresión de ese juicio se traduce a una escala convencional, convención válida generalmente para los procesos de promoción y acreditación, pero no siempre resulta clara para las relaciones internas de los procesos de enseñanza y de formación.

Las ideas relacionadas con la calificación han ido invadiendo el concepto de evaluación en su sentido más amplio y han contribuido a generar un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluativa.

D. Acreditación

La acreditación es el reconocimiento de que alguien o algo ha alcanzado las metas establecidas. Es indudable que la acreditación (o la no acreditación) es una consecuencia de los procesos de evaluación, pero no todos los procesos de evaluación tienen como finalidad la acreditación. De hecho, tanto la acreditación (que daría lugar a la *promoción*) como la calificación pueden ser necesarias en la escuela; fuera de ella, pierden su valor simbólico.

Cuando participamos en un grupo de estudio coordinado por un experto en un tema, se realizan evaluaciones sobre el proceso atravesado, los logros obtenidos y las dificultades enfrentadas y, sobre esa base, se toman decisiones en vista de nuevas etapas de trabajo; sin embargo, este proceso de evaluación no es acompañado de la acreditación.

En la escuela

1. Recupere el material registrado en la primera actividad de este capítulo referido a su idea de evaluación. Analícelo a la luz de las concepciones introducidas en el primer apartado. ¿A cuál de esas concepciones correspondería su definición?
2. ¿Qué modificaciones incluiría en su definición a partir de las tres características que Fernández Tejada enuncia acerca de la evaluación?
3. Relea la situación presentada al inicio del capítulo y sus ideas sobre la evaluación. Señale si, en alguno de los planteos (propios o de los docentes del diálogo), existen confusiones sobre el concepto de evaluación y los procesos asociados.

4. ¿Qué implicancias tiene para la práctica docente la concepción de Eisner sobre la evaluación como "iluminadora de aspectos que, de otro modo, permanecerían ocultos"?
5. ¿Cuáles serían los requisitos que debería respetar la evaluación para responder a la concepción de Eisner, en términos del rol del docente y del alumno?
6. Recuerde alguna situación de evaluación en la que haya participado como alumno. ¿Considera que lo ayudó a "ver lo que estaba oculto" para usted u otros actores? ¿Por qué?

3. Funciones de la evaluación

Una vez que se ha establecido el significado del término *evaluación* y se lo ha diferenciado de otros procesos, es necesario profundizar en la caracterización de dicho proceso. Uno de los aspectos centrales para considerar son las funciones de la evaluación en la vida social e institucional.

El desarrollo de este tema se basa en los aportes de Elola y Toranzos (2000), quienes distinguen seis funciones:

- simbólica,
- política,
- de conocimiento,
- de mejoramiento,
- contractual,
- de desarrollo de las capacidades.

Las autoras plantean que esta categorización contempla las funciones más frecuentes que se atribuyen habitualmente a la evaluación y que estas funciones no son excluyentes entre sí sino que, por el contrario, pueden combinarse y complementarse.

1) Función simbólica

Remite a las cuestiones simbólicas asociadas a la evaluación. En general, suele atribuirse al proceso de evaluación el carácter de *fin de etapa o ciclo*, con independencia de si realmente remite a ese propósito o no, o si se realiza efectivamente al finalizar un ciclo o al comenzarlo. Es común que los miembros de una comunidad educativa le asignen a la evaluación el significado de *broche final* y no visualicen otras funciones u organizacio-

nes, de forma tal que para algunos, después de la evaluación "ya no se trabaja más".

2) Función política

Remite al concepto de política como *poder de acción*. Específicamente remite a la capacidad de generar información retroalimentadora, que funciona como soporte para los procesos de toma de decisiones. En otras palabras, la evaluación posee un importante valor instrumental, en tanto brinda información que alimenta los procesos de planificación y las decisiones sobre la ejecución y el desempeño de programas y proyectos.

3) Función de conocimiento

En la definición misma de la evaluación y en la descripción de sus componentes, se identifica como central el rol de la evaluación en tanto herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido, la búsqueda de indicios² en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación. Por eso cada vez que se emprende un proceso de evaluación, se estará ampliando el conocimiento disponible acerca del objeto de evaluación.

4) Función de mejoramiento

Como la evaluación genera *información retroalimentadora* que permite la toma de decisiones fundamentada para lograr el mejoramiento de la situación de enseñanza, por lo tanto, posee carácter instrumental: es una herramienta para mejorar los procesos-objeto de evaluación. Esta función de mejoramiento es complementaria de las funciones antes señaladas —conocimiento y política— hacia la mejora. Al acceder a un mayor conocimiento de los objetos de evaluación (función de conocimiento), se adquieren elementos para tomar medidas (función política) e introducir mejoras en los procesos que han sido evaluados. Estas mejoras remiten a la efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las propuestas...³.

² El tema de la búsqueda de indicios se desarrollará en el capítulo 4.

³ Para mayor desarrollo de estos conceptos, ver *Metodología de evaluación de la cooperación española*, Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, Madrid, 1998. Disponible en <<http://194.140.3.20/export/sites/default/web/galerias/programas/Vita/descargas/Metodologia1.pdf>>. [Consulta: 11/4/10].

5) Función contractual

En la relación enseñar y aprender, los procesos de evaluación explicitan y conforman el contrato pedagógico subyacente a la vida del aula. Qué se evalúa, cómo y con qué criterios representan lo que el docente realmente espera que ocurra en esa relación y marca lo que cada alumno está dispuesto a invertir en ella. De ahí que una *metaevaluación* de los procesos evaluativos en las aulas ayuda a develar algo de los “minicurrículos” ocultos⁴.

6) Función de desarrollo de las capacidades

Esta función es secundaria. Sin embargo, impacta en la práctica educativa. Los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas promueven el desarrollo de competencias muy valiosas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de evaluación, estas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco estimulados habitualmente. Estas competencias se refieren, por ejemplo, a la práctica sistemática de observaciones y mediciones, de registro de información, de desarrollo de marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de información, etcétera.

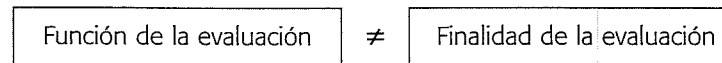
Vale aclarar que, desde nuestro criterio, las tipologías no siempre son exhaustivas; y es común que distintos autores elaboren categorías diferentes para situaciones similares, o nombren de maneras diversas categorías equivalentes. En el caso de las funciones de la evaluación, también se encuentran diferentes posturas:

- Hay quienes diferencian entre funciones básicas y secundarias (las funciones básicas serían la *retroalimentación* y el *dar cuenta de*).
- Otros distinguen entre funciones que se refieren a la enseñanza y el aprendizaje, a la organización escolar y a la sociedad.
- Otros autores como Fernández Tejada (1999) presentan tres categorías de funciones de la evaluación. Serían aquellas relativas a las personas, en primer lugar; luego, a los sistemas (apoyo a la planificación, control de calidad, etc.), y por último, al conocimiento (función de verificación, entre otras).

⁴ *Currículo oculto* es una expresión acuñada por Philip Jackson en 1969 para referirse al conjunto de influencias formativas que la escuela y/o el docente ejercen sistemáticamente, pero que no se encuentran explicitadas ni formalmente reconocidas. Ver Jackson (1991).

4. Finalidades de la evaluación

Nos parece importante diferenciar dos conceptos que suelen usarse de manera indiscriminada: *función* y *finalidad* de la evaluación.



La diferencia entre ambos consiste en que, mientras que la *finalidad* constituye un propósito que, conscientemente, decide perseguir quien impulsa un proceso de evaluación, la *función* es aquello que, de por sí, cumple tal proceso; y, en ocasiones, con efectos que no se controlan o que se desearía evitar. Por ejemplo: los docentes no se proponen que la evaluación ratifique o rectifique el contrato establecido con sus alumnos, sin embargo, no pueden impedir que esto ocurra. En el mismo sentido, es difícil contrarrestar la vivencia asociada a *fin de ciclo* que la evaluación lleva consigo.

En cuanto a las finalidades o los propósitos que debieran establecerse explícitamente, Elola (2001) se refiere a tres grandes categorías:

A. La finalidad *pronóstica*

Enfatiza el valor productivo que pueda tener la información que se origina. Es decir que ubica su ámbito de influencia en la generación de información anticipatoria y explicativa sobre los fenómenos educativos que constituyen el objeto de la evaluación.

B. La finalidad *formativa y diagnóstica*

Centra sus acciones en los componentes vinculados con la producción de información que orientará las decisiones que cada uno de los actores involucrados deberá tomar. Se piensa en una regulación de las acciones siguientes en función de la gestión adecuada del conocimiento.

C. La finalidad *de certificación y acreditación*

Enfatiza las consecuencias que los resultados de la evaluación tienen para el individuo, los grupos de individuos o para las instituciones que son evaluadas. Esta última finalidad es la que más se relaciona con el *valor social simbólico* de la evaluación, ya que de ella dependerán hechos futuros de importancia, como por ejemplo, la posibilidad de continuar los estudios en general o en una rama en particular, o bien, la interrupción parcial de una carrera escolar, etcétera.

La misma autora reconoce que podría agregarse a las anteriores una cuarta finalidad, que es la *de selección*: destaca el empleo de la información producida por la evaluación con propósitos de selección. Por ejemplo: los exámenes de ingreso a diferentes instituciones educativas cuyos aspirantes superan el número de vacantes disponibles. En estas circunstancias, se opta por alguna estrategia de evaluación que, con frecuencia, se justifica adjudicándoles un valor pronóstico a estos resultados.

Elola aclara al respecto que estas finalidades no necesariamente se plantean como excluyentes, pero sí determinan opciones metodológicas diferenciales, donde lo metodológico no es solo el uso de diferentes herramientas sino, y fundamentalmente, de distintos criterios⁵.

En la escuela

1. Piense en una situación de evaluación que usted haya experimentado en la escuela —como docente o como observador—. A la luz de las funciones descriptas (tanto las básicas mencionadas por Eisner como las mencionadas por Elola y Toranzos), reflexione si la evaluación cumplió con cada una de ellas y en qué medida. Intente justificar su respuesta con ejemplos concretos.
2. ¿Qué finalidad/es se proponía la situación de evaluación en la que ha pensado? ¿Se habían explicitado sus finalidades y resultaban claras para todos los involucrados?
3. ¿Alguna de las funciones tratadas puede ejercer efectos negativos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Por qué? Si su respuesta fue afirmativa, ¿cómo podrían evitarse o minimizarse esos efectos?
4. Desde la perspectiva de la función contractual, ¿qué ocurre cuando un docente explicita determinados objetivos a los alumnos, pero sus evaluaciones no concuerdan con esos objetivos?

5. Otras distinciones: evaluación implícita, espontánea e instituida

Cuando se plantean preguntas, tales como “¿Cuándo evaluamos?”, una respuesta frecuente es “Siempre estamos evaluando”. Ante esa respuesta, es difícil hablar con exactitud de ese proceso, puesto que la mayoría de las acciones podrían implicar evaluación. Y aunque, en algún sentido, esto pueda ser cierto,

⁵ El tema de las *finalidades de la evaluación* será profundizado en el capítulo 3, en tanto que la definición de las finalidades de la evaluación constituye una etapa del proceso de evaluación, y es retomado en el resto de los capítulos.

es necesario realizar algunas precisiones que permitan diferenciar procesos para intentar manejarlos. La característica esencial de todo proceso de evaluación es la que su nombre denota: es una valoración, es la enunciación de un juicio de valor. Evidentemente se llega por muy distintos caminos a un juicio de valor y, por esto, a acciones muy diferentes, se las identifica como evaluaciones.

Para tratar de dilucidar este tema, consideramos valioso distinguir entre *evaluación implícita*, *espontánea* e *instituida*, para lo cual, seguimos a Barbier (1993).

A. La evaluación implícita

En este tipo de evaluación...

[...] *el juicio de valor no se explicita más que a través de sus efectos*. Es especialmente el caso en que el juicio de valor inicia la múltiple toma de decisión que acompaña a las acciones. Probablemente sea en esta primera forma de manifestación de la evaluación, muy tenue, en la que se piensa cuando se presenta la evaluación como un acto social universal. Es incuestionable que, en realidad, cualquier sujeto, en el ejercicio de no importa qué acción, se embarca constantemente en este tipo de evaluación, en la medida en que no puede dejar de plantearse la cuestión del valor de lo que está haciendo. La respuesta modifica, evidentemente, cada una de sus decisiones (p. 35).

Barbier menciona a manera de ejemplo la *autoeliminación* sin examen que se produce en los sistemas educativos por parte de alumnos que no se consideran a sí mismos provistos de disposiciones para la formación. La autoeliminación resultaría de juicios de valor personales o familiares que no se explicitan nunca socialmente.

La evaluación implícita está presente en acciones individuales de percepción del otro, o de respuestas afectivas ante los sentimientos que en nosotros despierta, pero también en fenómenos sociales, como el valor de los diplomas en el mercado de trabajo. “En este sentido, podemos hablar efectivamente de la omnipresencia de la evaluación en la formación, así como en otros dominios distintos de actividad” (ibidem).

B. La evaluación espontánea

Es un tipo de evaluación en el que “[...] el juicio de valor no se explicita más que a través de su enunciado, de su formulación, como es el caso particular en

que se manifiesta espontáneamente la propia opinión sobre una actividad o sobre una persona" (ibídem).

Se trata de una evaluación que no está socialmente organizada ni tampoco existe una delegación explícita en aquellos que emiten los juicios a través de conversaciones anónimas, debates grupales, alusiones directas o indirectas hacia otras personas o actividades.

Las evaluaciones espontáneas "se presentan bajo la forma de elementos fragmentarios, incoherentes, eventualmente contradictorios, ya que son múltiples los agentes que, en función de sus propias preocupaciones, pueden emitirlos en todo momento. Precisamente la posibilidad de formular tales evaluaciones en función de sus propias preocupaciones se vive por parte de los individuos como un derecho esencial" (ibídem).

En este sentido, es habitual que distintos miembros de la comunidad educativa —alumnos, padres, directivos, docentes, no docentes— emitan opiniones sobre propuestas de enseñanza, resultados de aprendizajes, actores institucionales específicos, etcétera.

Estas opiniones no son azarosas, sino que se basan en las propias experiencias, necesidades y preferencias. La diferencia entre comunicar las percepciones a través de una evaluación espontánea y evaluar —en el sentido que asume el término en nuestro marco— es que, en el segundo caso, *se trata de un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que se orienta a la toma de decisiones*.

De esta manera, por ejemplo, las opiniones de los padres de alumnos de una escuela podrían considerarse una fuente valiosa de información para evaluar el cumplimiento del proyecto educativo institucional (PEI), pero en el marco de un proceso que considere otras fuentes, que proponga un análisis e interpretación de esas opiniones y que tenga como objeto tomar decisiones tendientes a mejorar la concreción de dicho proyecto.

C. La evaluación *instituida*

La evaluación instituida se presenta cuando se explicita el juicio de valor como resultado de un proceso social específico y en el que sus primeras etapas pueden ser observadas.

Barbier señala las características:

- pone en funcionamiento unos instrumentos y una metodología cuyo desarrollo es variable, pero siempre presente y algunas veces importante;

- quienes la promueven son socialmente aptos para llevarla a cabo, y su papel está explícitamente reconocido;
- los resultados a los cuales llega se explicitan en la mayor parte de los casos, a fin de poder utilizarse eventualmente en marcos diversos (idem, p. 37).

Como se mencionó, en el ámbito educativo se reconoce la presencia tanto de evaluaciones implícitas como espontáneas. Sin embargo, cuando en el presente texto se conceptualiza la evaluación, estamos pensando en este tercer tipo. Y a la *evaluación instituida* —aunque no incluyamos el segundo término—, nos referiremos en todos los casos, sobre la base de concebir al docente como un actor cuyo papel está explícitamente habilitado para realizarla. No desconocemos que otras instancias pueden intervenir en las evaluaciones educativas las que, en ocasiones, reivindican el estatus científico de este proceso y, en consecuencia, vuelven más compleja la tecnología que se aplica. Por ejemplo: agencias técnicas gubernamentales efectúan procesos de evaluación institucionales, no necesariamente solicitados por las instituciones ni en respuesta a demandas explícitas de sus miembros, pero que deben concretarse a través de estos últimos.

6. Los ámbitos de la evaluación y algunas falacias frecuentes

Para abordar algunas distinciones referidas a los ámbitos en los que ocurren procesos de evaluación, seguiremos el desarrollo realizado por Lilia Toranzos (2001).

La asociación entre la evaluación y la práctica educativa escolar parece muy directa. La sola mención de la palabra *evaluación* remite a escenas reiteradas en la propia experiencia como alumno en cualquier tramo de nuestra trayectoria educativa. Sin embargo, estas asociaciones siempre responden a un mismo patrón de evaluación, a estrategias relativamente similares entre sí, a la idea de alguna forma de control, de finalización de una etapa o ciclo y a un conjunto de consecuencias directas e indirectas, no siempre claramente establecidas, derivadas de los resultados de la evaluación. Pero no siempre cabe considerar a la evaluación del mismo modo y adoptando formas tan poco variadas entre sí.

Con el propósito de avanzar en la construcción de un concepto más amplio sobre la evaluación educativa, parece adecuado detenerse en la consideración de un componente fundamental de cualquier proceso de evaluación: la correcta y precisa definición del *ámbito de la evaluación*, es decir, *el espacio o los límites dentro de los cuales tendrá lugar el proceso de evaluación*. Esta es una

definición complementaria e imprescindible para la pregunta sobre el *objeto* y el *propósito* de la evaluación⁶.

En un ámbito determinado, pueden seleccionarse distintos objetos para su evaluación; por otra parte, un mismo objeto puede ser evaluado en distintos ámbitos. Por ejemplo, el aprendizaje de los alumnos puede evaluarse en el marco del aula, de una institución, de un sistema educativo... Cada ámbito determinará diversos enfoques y posibilidades de la evaluación de los aprendizajes; en cada caso se perseguirán distintos propósitos, que determinarán la aplicación de instrumentos específicos, darán lugar al uso de criterios propios y a diferentes modalidades de análisis e interpretación de la información, ajustada a las decisiones que han de adoptarse.

La pregunta por el ámbito de la evaluación, entonces, determina la necesidad de precisar el alcance de esta última, y el conjunto de herramientas e instrumentos que se seleccionarán para efectuar dicho proceso, es decir, se definen el alcance y el marco metodológico que habrá de utilizarse.

En el contexto de la problemática educativa, es posible sostener, al menos, la diferenciación entre cuatro ámbitos posibles para el desarrollo de una propuesta de evaluación:

- las aulas,
- las instituciones,
- los proyectos y programas,
- el sistema educativo.

• La evaluación en las aulas

Reconoce como ámbito o espacio típico lo que sucede en el aula. Entre todos los objetos que pueden ser evaluados en este ámbito, el aprendizaje de los alumnos ocupa un lugar privilegiado; por ello se requieren estrategias metodológicas precisas destinadas a registrar indicios claros sobre un proceso tan complejo e individual. En este terreno, si bien se encuentra una práctica frecuente, no se han desarrollado gran variedad de estrategias, instrumentos y herramientas. Se observa una tendencia sostenida a la reiteración en el uso de estos últimos y la exigencia de adecuación de las mismas herramientas para diferentes propósitos evaluativos, con diversas consecuencias para los alumnos y con el objetivo de consignar el rendimiento o el alcance de distintos tipos de aprendizajes.

⁶ La definición del *objeto de evaluación* se profundiza en el capítulo 4.

• La evaluación en las instituciones

Reconoce un ámbito muy claro y muy complejo: el de la institución escolar; en este caso, demanda estrategias metodológicas, muchas veces, próximas al marco general de lo que se conoce como *análisis institucional* aplicado a otros espacios organizacionales, pero con el requerimiento básico de reconocer la especificidad de la escuela como forma particular de institución. La evaluación institucional requiere una definición clara de sus propósitos y alcances, de las limitaciones que se reconocen desde un inicio, de quién o quiénes son los responsables de la evaluación y de quiénes intervienen de uno u otro modo. En este sentido, se abre un abanico de combinaciones entre formas de evaluación externa e iniciativas de autoevaluación que, una vez más, obedecen a finalidades diferentes e implican desarrollos metodológicos diversos.

• La evaluación en el marco de programas y proyectos

En este caso, el ámbito es el delimitado por un conjunto organizado y coherente de decisiones que se concretan en un proyecto educativo, en un programa de trabajo. Este terreno de los programas o proyectos es muy amplio; y resulta evidente que cualquier propuesta de evaluación tiende a incluir componentes ligados a las estrategias de evaluación de proyectos y, en especial, de proyectos sociales. Sin embargo, el ámbito educativo requiere de algunas especificidades; y no siempre los criterios adoptados para cualquier tipo de proyecto social resultan satisfactorios. En este espacio, es necesario reconocer la diferencia que implica la evaluación de proyectos o programas educativos originados en diversas organizaciones o entidades de aquellos proyectos o programas que forman parte de una política educativa, es decir, cuyo promotor es el Estado. En este sentido, esta evaluación de programas y proyectos se acerca a una evaluación de la política educativa o de las políticas educativas. Volviendo la mirada hacia los requisitos metodológicos, es imprescindible precisar cuál o cuáles serán los ejes centrales de la evaluación del proyecto, programa o política: el diseño, la gestión y ejecución, los resultados, el impacto, etcétera.

• La evaluación en el sistema educativo

Es el ámbito más amplio y se refiere a la búsqueda de respuestas sobre el funcionamiento más o menos adecuado de la totalidad o de un segmento del sistema educativo, con todas las complejidades que esto conlleva. La consideración de la evaluación en este espacio supone la inclusión de algunos compo-

nentes vinculados típicamente con otros ámbitos, pero donde la lectura, el análisis y el uso de la información incluyen juicios de valor sobre las características distintivas del sistema educativo en su conjunto. Los objetivos de esta evaluación se asocian con la toma de decisiones a nivel macro y la definición de políticas educativas y líneas de acción a nivel nacional o subnacional, y no se refieren a situaciones particulares o individuales en ningún caso. Los componentes metodológicos son complejos y abarcan las decisiones respecto del alcance y los propósitos de la evaluación. Cualquier evaluación en este terreno supone complejos dispositivos técnicos y logísticos a la vez que fuertes consecuencias e impacto en el conjunto de los actores involucrados en el sistema educativo y en la opinión pública en general.

Esta distinción de los ámbitos de la evaluación educativa puede parecer obvia, pero no lo es en la práctica actual de la evaluación educativa, y menos aún cuando llega el momento de extraer conclusiones una vez desarrollado el proceso de evaluación.

Con frecuencia, se producen falacias que no contribuyen a la construcción de una idea más amplia y útil de la evaluación y que, en buena parte, son derivadas de la escasa o nula identificación precisa del espacio en que se desarrolla la evaluación. Algunas de las falacias son las siguientes.

- *Desarrollar un proyecto de evaluación propio de un ámbito y extender el análisis y las conclusiones a otro ámbito.*

Por ejemplo: es frecuente sostener acciones de evaluación centradas en la evaluación de los aprendizajes en el aula y extender dichas conclusiones como suficientes para explicar el funcionamiento institucional o del sistema educativo.

- *Utilizar el marco metodológico, las herramientas y los instrumentos propios de un ámbito específico para desarrollar acciones de evaluación dentro de otro ámbito.*

Ocurre, habitualmente, una suerte de abuso de las herramientas e instrumentos. Por ejemplo: los test o exámenes regularmente escritos y de estructura cerrada —de elección múltiple, entre otros— que están destinados a la evaluación de determinados tipos de aprendizajes en el sistema educativo, en aplicaciones masivas y con propósitos bien explícitos. Sin embargo, con frecuencia, se intenta utilizar estos instrumentos o criticar su uso como los únicos posibles para la evaluación de los aprendizajes en el aula, y se deja a un lado la consideración del ámbito específico en que esta tiene lugar.

- *Diseñar proyectos de evaluación que abarquen más de un ámbito simultáneamente sin reconocer las diferencias entre esos ámbitos.*

Esto conduce a cierta pobreza de los resultados del proceso de evaluación ya que, en su desarrollo, habitualmente se producen estas definiciones —ámbito, objeto, propósito— en forma explícita o implícita. Sin embargo, la escasa precisión del ámbito de desarrollo de la acción de evaluación en forma previa trae como consecuencia un planteo confuso, poco constructivo, así como el escaso aprovechamiento de las instancias de evaluación para la generación de aprendizajes relevantes alrededor del objeto de evaluación.

En síntesis, la preocupación por los ámbitos de la evaluación educativa es la de incrementar la precisión, y por ende la relevancia de los procesos de evaluación. Se aspira a que las acciones de evaluación educativa resulten efectivas en términos de mejora, es decir, que produzcan información significativa sobre los procesos que ocurren en el espacio educativo y que, por su complejidad, no resultan sencillos de abordar. Se intenta así advertir sobre la necesidad de diseñar proyectos de evaluación que atiendan a las especificidades del objeto de evaluación y que desarrollen simultáneamente herramientas metodológicas variadas y adecuadas, a la vez que capacidades y competencias específicas en quienes los llevan a cabo. Sólo de este modo la evaluación significará un aporte en términos de acciones de mejora.

En la escuela

1. Ejemplifique con situaciones concretas experimentadas en la escuela (como docente u observador) los tres tipos de evaluación desarrollados conforme a las distinciones de Barbier.
2. La definición que usted construyó al inicio del capítulo, ¿se acerca más a una evaluación espontánea, implícita o instituida? ¿Por qué? Las modificaciones que imprimió a esa definición a partir de la lectura de los primeros apartados, ¿modificaron también esta caracterización? Si su respuesta es afirmativa, ¿en qué sentido?
3. "La escuela XX ha ocupado el primer puesto en un Operativo Regional de Evaluación en el cual se evaluó el rendimiento de los alumnos a través de pruebas estructuradas. El Secretario de Educación ha afirmado que, sin dudas, se trata de la mejor escuela de su región". ¿Qué falacia referida a los ámbitos de la evaluación puede identificar en la situación planteada?

Actividades de autoevaluación

- 1) Si un docente que no leyó este capítulo pidiera que le comentase las ideas centrales, ¿cuáles son las que no dejaría de mencionar?
- 2) "La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente" (Casanova, 1995).
¿Qué opinión le merece esta definición? ¿Coincide con el planteo teórico? Desarrolle coincidencias y diferencias.
- 3) Recuerde un contenido que haya enseñado en el ciclo lectivo anterior (o que haya observado enseñar por otra docente). Registre brevemente cómo lo enseñó.
 - a. ¿Qué acciones de evaluación efectuó? Analícelas en función de lo aportado en este capítulo, de su adecuación a la definición de evaluación presentada y al planteo de Eisner, de las funciones que asumió, del ámbito en el cual se desarrolló.
 - b. Analice, en esa instancia, en qué momento midió, valoró, calificó y acreditó (en el caso en que corresponda).
 - c. Reflexione sobre su análisis y elabore una lista con propuestas de mejora de ese proceso de evaluación.
- 4) Reflexioné sobre el proceso de aprendizaje que está realizando. Describa brevemente su opinión sobre los temas tratados en este capítulo, considerando el interés, el grado de dificultad y el impacto que tendrán en su práctica docente cotidiana.

Claves de corrección de las Actividades de autoevaluación

- 1) Las ideas principales de este capítulo son:
 - La evaluación es un proceso sistemático de recogida de información, que implica un juicio de valor y que se orienta hacia la toma de decisiones.
 - Según Eisner (1985) "La evaluación como crítica educativa es válida y confiable cuando capacita a alguien (...) para ver lo que, de otro modo, permanecería oculto".
 - No debe confundirse la evaluación con los procesos asociados a ella: *assessment*, medición, calificación y acreditación.
 - La evaluación asume funciones no excluyentes entre sí: simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento, contractual y de desarrollo de las capacidades.
 - La evaluación cumple finalidades pronóstica, formativa y diagnóstica, de selección, y de certificación y acreditación.
 - Barbier (1993) distingue tres tipos de evaluación en función de las maneras en que se realiza este proceso: implícita, espontánea e instituida.
 - Se diferencian cuatro ámbitos para el desarrollo de una propuesta de evaluación: en las aulas, en las instituciones, en los proyectos y programas, en el sistema educativo. Suelen cometerse falacias, producto de la escasa identificación del ámbito en el cual se desarrolla la evaluación.
- 2) La definición de M. A. Casanova coincide, en gran medida, con la caracterización del proceso de evaluación realizada en este primer capítulo, en tanto proceso sistemático de recogida de información, que implica un juicio de valor y que se orienta hacia la toma de decisiones.
- 3) La respuesta a esta consigna variará de acuerdo con las situaciones que haya analizado: le sugerimos compartir sus respuestas con colegas para identificar aciertos y debilidades de su análisis.
- 4) Al realizar esta propuesta, se intenta ofrecer un espacio para la metacognición (reflexión sobre el aprendizaje). Resultará útil que usted dedique un tiempo a establecer qué ha aprendido, qué grado de interés y dificultad presentan los contenidos para usted y cómo influirán en su práctica. No es posible incluir una clave que establezca, por ejemplo, qué debe resultarle interesante: se sugiere que comparta estas reflexiones con sus colegas a fin de enriquecer la mirada.

Bibliografía

- BARBIER, Jean (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- BROOKHART, Susan (1999): *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy* [en línea]. Disponible en <<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/artsciassess.html>>.
- CASANOVA, María Antonia (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- EISNER, Elliot (1985): *The art of Educational Evaluation: a personal view*. Londres, Filadelfia: The Falmer Press.
- (1995): *Educación la visión artística*. España: Paidós educación.
- ELOLA, N. (2001): *Evaluación y aprendizaje. Aportes para el debate curricular*. Buenos Aires: GCBA, Secretaría de Educación.
- y L. TORANZOS (2000): *Evaluación educativa: una aproximación conceptual* [en línea]. Disponible en <<http://www.oei.es/biblioteca/digital.htm>>.
- FERNÁNDEZ TEJADA, José (1999): "La evaluación: su conceptualización", en Bonifacio JIMÉNEZ (ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- JACKSON, Philip (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- NEVO, David (1983): "The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature", *Review of Educational Research*, vol. 53, núm. 1, 117-128.

- TENBRINK, Terry (1984): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TORANZOS, L. (2001): *Los ámbitos de la evaluación y algunas falacias frecuentes* [en línea]. Disponible en <<http://www.oei.es/biblioteca/digital.htm>>.
- TYLER, Ralph (1950): *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

CAPÍTULO 2

Evaluando aprendizajes

DISPARADOR DE SU REFLEXIÓN

Las siguientes son frases escuchadas en las escuelas...

1. "La evaluación, la necesitan los alumnos, yo ya sé cómo les va a ir".
2. "Este alumno aprobó la prueba y ahora no puede resolver estos ejercicios más simples. ¡Con todas las veces que los enseñé!".
3. "Espero que hagan rápido esta evaluación así seguimos y podemos terminar el programa".
4. "Hay propuestas de evaluación muy lindas, pero en esta institución, no se pueden realizar".
5. "Siempre necesito tomar exámenes para evaluar los contenidos".

- ¿Qué opinión le merecen estas frases?
- ¿Ha dicho o ha escuchado, alguna vez, frases similares? ¿En qué circunstancias?
- ¿Qué concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación subyacen bajo cada afirmación?

mino *aprendizaje escolarizado* para abarcar todo aprendizaje producido dentro de situaciones de enseñanza sistemática, mientras que reservamos la expresión *aprendizaje escolar* en el caso en que las situaciones de enseñanza tengan por ámbito el sistema educativo formal.

2. El aprendizaje escolar

José Contreras Domingo (1994: 90 a 97) dedica un apartado de su libro a caracterizar el aprendizaje escolar. Comienza afirmando:

No se puede identificar de entrada cómo se aprende en una institución que por definición busca el aprendizaje, con cómo se aprende en otros lugares y circunstancias, aunque no sea más que por el hecho de que la intencionalidad de la escuela acerca de su búsqueda de determinados aprendizajes genera expectativas sobre los alumnos que, previsiblemente, afectan su propio aprendizaje.

Como decíamos anteriormente, los sujetos aprenden muchas cosas en sus experiencias cotidianas, pero se asume que existen algunas formas de aprendizaje que sólo pueden ocurrir en las escuelas, en tanto instituciones creadas especialmente para la *transmisión de saberes considerados valiosos por una sociedad a todos los integrantes de ese grupo social*. Resulta necesario aclarar que, aun en el caso de que una familia enseñe un determinado conocimiento a sus hijos, esta situación no equivale a la de aprender ese saber en una escuela, en la cual se produce un encuentro de sujetos que piensan y han vivido cosas diferentes, que poseen intereses y modalidades de aprendizaje diversas y donde se realiza con control epistemológico y moral².

Para justificar esta diferenciación, con Jerome Bruner³ y Sylvia Scribner y Michael Cole⁴, el autor agrega que la creación de instituciones específicas para

generar aprendizajes implica que en estas los procesos de enseñanza y aprendizaje se generan *fuera del contexto*⁵, es decir, “se producen al margen de donde transcurren los fenómenos acerca de los cuales se trata” (ibídem).

La escuela, por su misma naturaleza, debe extraer de los contextos reales los fenómenos que se han de estudiar y debe reelaborarlos en formas abstractas de manera que sea posible transmitirlos a las futuras generaciones. Como consecuencia de esta elaboración y formalización, la enseñanza escolar tiene como componente central el lenguaje verbal. Según J. Bruner (1972, citado por J. Contreras Domingo, 1994: 91):

Lo importante sobre la escuela tal como hoy está constituida es el hecho de que se encuentra apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante. Esta auténtica ruptura convierte al aprendizaje en un acto en sí mismo y posibilita su inserción en un *contexto de lenguaje y actividad simbólica* [...]; las palabras, antes que la acción, son las principales invitaciones para formar *conceptos*.

En las aulas, se aprende básicamente a través del *lenguaje verbal*. Se utilizan explicaciones o secuencias de argumentaciones en lugar de recurrir a las demostraciones, como ocurre en otros ámbitos —por ejemplo, el de la abuela que enseña a amasar pan—. Por supuesto que habrá gran cantidad de casos en los que docentes de diferentes niveles hacen propuestas en las que se incluyen otros lenguajes y formas de enseñar, pero aún así el lenguaje verbal será el mediador esencial de los intercambios entre docentes y alumnos.

De la misma manera, también fuera de la escuela se aprende a través del lenguaje, pero siempre estos aprendizajes suceden en contextos significativos. Un ejemplo resultará esclarecedor:

En el aprendizaje informal, los números se emplean para contar cosas, y se aprende en conexión con las cosas particulares que se cuentan [...]. En contraste, cuando se le pide al niño escolar que aprenda números, la operación ha cambiado. No utiliza ya números con el fin de manipular cosas concretas, sino que manipula los números en cuanto números: los propios números son las cosas (Scribner, S. y M. Cole, 1982, citados por Contreras Domingo, 1994: 92).

² Al definir la *buená enseñanza*, Gary Fenstermacher (1989) explica el significado y alcance del control epistemológico y moral. En relación con el primero, señala que aquellos saberes que se enseñan en las escuelas deben responder a los criterios y principios vigentes para la comunidad científica. En palabras del autor: “Preguntar qué es buena enseñanza en sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (p. 158). Respecto del control moral, el autor señala que responden a este requisito las acciones docentes que pueden justificarse recurriendo a principios morales y que son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Es decir, tanto las formas de enseñar como los contenidos seleccionados deben ser *moralmente inobjetables*. Al respecto, R. Peters plantea (1969: 17): “Hablar de educación, desde el interior de una forma de vida, es inseparable de hablar de lo que se considera valioso, y esto incluye el concepto de que lo valioso ha sido o es transmitido de manera moralmente inobjetable”.

³ *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Uteha, 1972.

⁴ *Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18; 1982.

⁵ La bastardilla es nuestra.

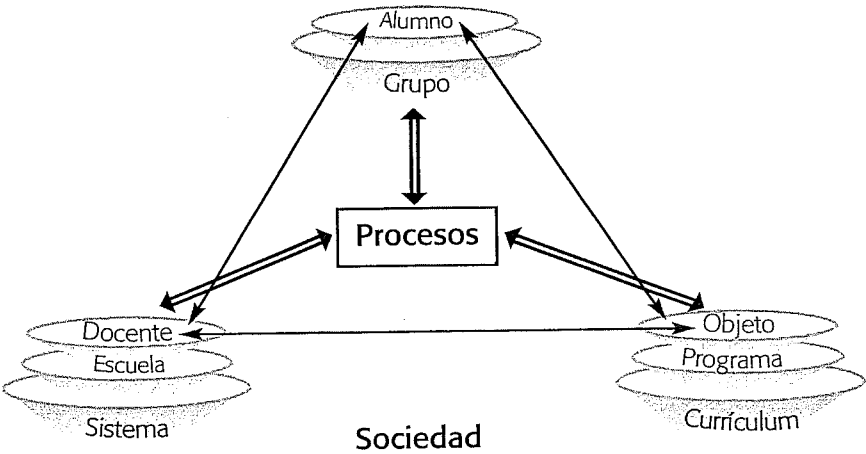
Como consecuencia y complemento de las características del aprendizaje escolar antes mencionadas, este tipo de aprendizaje —desvinculado del contexto— es más *genérico y universalista* que el aprendizaje producido en otros contextos. Posee gran capacidad de abstracción y de utilización de sistemas simbólicos.

Además, este tipo de aprendizaje es *intencional y selectivo*. La escuela exige que los estudiantes se comprometan en procesos dirigidos especialmente a aprender aquellos contenidos que se consideran valiosos para la sociedad en un momento dado y no, otros que pudieran resultarles interesantes. Por último, luego de producidos los aprendizajes, se les solicita que *den cuenta y demuestren* que han aprendido eso que se considera válido e importante, proceso que no siempre se realiza en los contextos informales.

En síntesis, el aprendizaje escolar sucede en instituciones especialmente creadas para generar un determinado tipo de aprendizajes, cuyas características esenciales son:

- descontextualización y desvinculación de contextos significativos,
- uso prioritario del lenguaje verbal,
- alto nivel de generalidad,
- selectividad,
- intencionalidad,
- control sistemático sobre lo aprendido.

Componentes de toda situación en la que se concreta un aprendizaje escolar



Siempre que se hable de *procesos de aprendizaje escolar*, habrá situaciones que involucran, básicamente, tres componentes interrelacionados:

- a- alumno,
- b- objeto de aprendizaje,
- c- docente.

a. Alumno

El componente del *alumno o sujeto de aprendizaje* se refiere a un sujeto que puede ser colectivo o no, puede tratarse de un grupo de sujetos o de un individuo. En ambos casos, el sujeto que aprende imprimirá características particulares a la situación en función de sus aprendizajes anteriores, intereses, emociones, vínculos, etcétera.

b. Objeto de aprendizaje

Con la expresión *Objeto de aprendizaje* se define aquel objeto cultural que se desea transmitir y aprender. Puede tratarse de objetos de naturaleza diversa:

Objetos culturales	Ejemplos
Datos y conceptos	Una fecha, un acontecimiento, el concepto de <i>átomo</i> , de <i>estructura textual</i> , de <i>evaluación</i> ...
Actitudes y valores	El respeto a la diversidad, la valoración de la democracia, etcétera.
Normas	Normas de convivencia, como la puntualidad; normas de seguridad en un laboratorio, y otras.
Competencias	El análisis de casos profesionales, la resolución de conflictos, etc. Ser competente en un área implica poner en juego saberes conceptuales —el <i>qué</i> —, saberes procedimentales — <i>cómo</i> actuar— y valores —qué resulta preferible, qué debe contemplarse—.

Los objetos que el docente seleccione para su enseñanza, a través de determinado proceso de elaboración, formarán parte de un *programa*, que tiene como marco de referencia el *currículum* de una carrera, una modalidad, un nivel del sistema, etcétera.

c. Docente

El tercer componente de esta tríada es el *docente*, quien constituye el mediador entre el sujeto que debe aprender y el objeto que ha de ser aprendido. No se trata de un mediador *neutro*: lo que pone a disposición de los alumnos es su personal apropiación del objeto de conocimiento. Su función será reelaborar, organizar y producir adaptaciones de los objetos culturales, así como diseñar experiencias que posibiliten que los sujetos de aprendizaje se apropien de esos objetos culturales. Su trabajo se inserta en una institución determinada, que forma parte de un sistema educativo⁶.

3. Enseñanza y aprendizaje

Al abordar el análisis de los aprendizajes escolares, ha surgido reiteradamente el tema de la situación de enseñanza, las acciones y las ideas docentes. Entender la relación entre el aprendizaje y la enseñanza es central para quienes se dedican a la educación, y su conceptualización ha generado a lo largo de los años controversias y confusiones. Intentaremos aclarar de qué manera los procesos de *enseñanza y aprendizaje* se relacionan a partir de las ideas de Gary Fenstermacher (1989: 150-159).

El autor define el concepto de *enseñanza* y, en función de esa definición, establece la relación entre este proceso y el proceso de aprendizaje. Respecto de la definición genérica de enseñanza, Fenstermacher (ibídem) apunta:

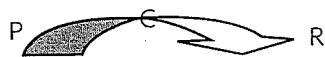
Hasta el momento, hemos aislado las siguientes características de la actividad llamada *enseñanza*:

Hay una persona, P, que posee cierto contenido, C, y

trata de transmitirlo o impartirlo a

una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que

P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C.



Es decir, lo que caracteriza el proceso de enseñanza es la presencia de alguien *que posee un saber, se relaciona con quien no lo posee e intenta transmitirlo*. La elección del verbo *intentar* no es azarosa, sino que responde a un

rasgo esencial del proceso de enseñanza, que es la intención de que sucedan aprendizajes. Como consecuencia de este rasgo, el autor afirma que genéricamente se seguirá tratando de un proceso de enseñanza aun sin que la *persona R* aprenda, o sea, sin que existan aprendizajes.

Este planteo de Fenstermacher se inscribe en la línea de pensamiento del filósofo de la educación inglés Richard S. Peters y sus colegas, quienes afirman que la intención de la enseñanza "es la de poner en marcha los procesos de aprendizaje, exhibiendo, llamando la atención, enfatizando o explicando determinado rasgo de lo que debe aprenderse, colocando así a la persona que aprende en posición tal que su experiencia pueda estructurarse según líneas deseables" (Peters, 1969: 27).

Esta idea reviste especial interés ya que cuestiona a quienes, desde diversas posturas teóricas, plantean que, si no se produce aprendizaje, no se puede hablar de enseñanza. Por el contrario, estos autores defienden la independencia de ambos procesos, y Fenstermacher acude a una analogía ilustrativa:

Supongamos que R nunca aprende C como resultado de su asociación con P. ¿Puede sostenerse aún que P está enseñando a R? Sí. Tomemos una serie análoga de conceptos: correr y ganar. Puedo correr hasta el fin de los tiempos, no ganar nunca, y sin embargo estar corriendo. Pero aunque no necesito ganar para correr, el concepto de correr no tendría sentido en ausencia del concepto de ganar. Es decir si nadie gana nunca, lo que quiera que la gente haga en una pista no debería llamarse correr una carrera. Hay una especial relación semántica entre los términos *correr una carrera* y *ganar*, de modo tal que el significado del primero depende del significado del segundo. [...] Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar?... (Fenstermacher, 1989).

También existen muchas situaciones en las que se buscan cosas que no se encuentran y, nuevamente, aquí se seguirá afirmando que se trata de una búsqueda. De la misma manera, no es necesario que se produzcan aprendizajes para que se hable de enseñanza ya que, como se decía, el concepto genérico de enseñanza remite al intento de transmitir un saber a quien no lo posee.

De esta manera, la independencia entre los conceptos de enseñanza y de aprendizaje se relativiza. No es necesario que se produzcan aprendizajes para hablar de enseñanza, pero si nunca se produjeran aprendizajes no se podría hablar de enseñanza, ya que la enseñanza intenta que se generen esos apren-

⁶ De tal sistema, se derivan las exigencias formales de *evaluación y certificación*.

dizajes. Esta relación es caracterizada por el autor como de *dependencia ontológica*: la razón de existir de la enseñanza es que se produzcan aprendizajes. Pero la dependencia ontológica implica aceptar que no siempre la enseñanza puede provocar aprendizajes.

Continúa argumentando el autor que, con frecuencia, el aprendizaje se produce después de la enseñanza, pero ello no debería llevar a concluir que la enseñanza es su causa. La enseñanza sólo es responsable de *intentar* que se produzcan aprendizajes, pero no tiene el poder de causarlos, porque esencialmente el aprendizaje es el resultado de una actividad interna de los sujetos en la que intervienen muchos factores: saberes previos, intereses, experiencias de vida, situaciones coyunturales, entre otros. Las acciones docentes —relativas a la enseñanza— constituyen un factor de capital importancia en los procesos de aprendizaje, pero de ninguna manera los provocan, porque estos están afectados por múltiples variables. Además, como lo señala el autor, ambos procesos poseen características diferentes:

El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurre en la cabeza de un solo individuo... El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo [...]. El profesor, más bien, instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de *sí mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante se vuelve capaz de adquirir el contenido, aprende* (ibídem).

En síntesis, coincidiendo con G. Fenstermacher, se puede afirmar que la enseñanza es un proceso en el que se involucran, al menos, dos personas con la intención de que una de ellas aprenda lo que no sabe hasta ese momento. Este concepto genérico de enseñanza implica una relación de *dependencia ontológica* con el concepto de aprendizaje, que no debe confundirse con una relación de causa-efecto.

Es indudable, entonces, que sostener que el aprendizaje es un proceso interno y, además, que no es un producto *automático* de la enseñanza, tiene consecuencias de peso sobre la evaluación.

En este momento, merece la pena recuperar la línea argumentativa que se ha presentado. Si aceptamos que la enseñanza es un proceso que intenta movilizar en el alumno las disposiciones necesarias para provocar aprendizajes en el marco de las instituciones educativas; si acordamos en que los procesos de aprendizaje son personales, internos, condicionados por experiencias previas,

saberes ya adquiridos, intereses, etc; y, por último, si admitimos que resulta necesario encontrar fundamentos para mejorar la propuesta docente con ajuste a la realidad y para *dar cuenta* de las características de los aprendizajes de nuestros alumnos, la evaluación adquiere un papel más que relevante.

¿De qué manera? La evaluación como proceso sistemático de búsqueda de información servirá de sustento para:

- la emisión de juicios de valor,
- la toma de decisiones respecto de la enseñanza y del aprendizaje.

Es decir, permitirá y propiciará la mejora de las prácticas al mostrar cuestiones relativas al aprendizaje de los alumnos y a la propuesta de enseñanza que, de otro modo, quedarían ocultas por su propia naturaleza.

En la comunidad académica, existe consenso en considerar que la evaluación es parte inherente de la enseñanza y, como tal, debe guardar coherencia con las otras decisiones didácticas adoptadas —propósitos, objetivos, contenidos, actividades—.

No es posible hablar de evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación [...] es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución ya que solo alcanzan su propósito de servir como dispositivos para el perfeccionamiento de los resultados de la educación cuando se convierten en juicios de autoevaluación, tanto para los alumnos como para los docentes y las autoridades de la escuela y del sistema (A. Camilloni, 2003: 68).

En la escuela

1. ¿Qué consecuencias sobre la evaluación tendrá la concepción de enseñanza y aprendizaje expuesta?
2. Según lo expuesto, ¿qué le respondería al docente que afirma: "La evaluación, la necesitan los alumnos, yo ya sé cómo les va a ir"? ¿Y a aquel que sostiene: "Este alumno aprobó la prueba y ahora no puede resolver estos ejercicios más simples. ¡Con todas las veces que los enseñé!"? (Primera y segunda frase de la actividad inicial).
3. Analice el diagrama que interrelaciona al alumno, el objeto de aprendizaje y el docente. Cada uno de estos elementos está inserto en un contexto más amplio (el alumno, en un grupo; el docente, en una institución, etc.). ¿Qué influencias tendrán tales contextos sobre el proceso de evaluación que un

docente intenta desarrollar? ¿Qué variables intervienen en cada caso? ¿Cómo aprovecharlas de un modo productivo? ¿Qué relación puede establecer con la tercera y cuarta frase de la actividad inicial?

4. ¿Qué es lo que efectivamente evaluamos?

Estamos realizando un recorrido que analiza y caracteriza los procesos de enseñanza y de aprendizaje, incorporando paulatinamente los planteos teóricos que permiten abordar el estudio de dichos procesos en tanto representan los diversos objetos de evaluación de la tarea educativa.

En tal sentido, cabe advertir una confusión habitual que se manifiesta en aquellas expresiones docentes que afirman —o rechazan— la necesidad de *evaluar los contenidos*. Frente a ello, es importante subrayar que lo que efectivamente evaluamos, o al menos deberíamos intentar evaluar, es el aprendizaje de los alumnos; en tal caso, sería *aquello que los alumnos son capaces de hacer con los contenidos que ponemos a su disposición*. Pero dado que el aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior del sujeto, la esencia de todo proceso de evaluación de aprendizajes remite a los procesos u operaciones cognitivas.

Los procesos cognitivos son operaciones disponibles en el repertorio cognoscitivo de un sujeto. Este concepto ha sido utilizado, en ocasiones, como sinónimo de destrezas, capacidades o habilidades intelectuales. Los estudios sobre la elaboración de taxonomías de objetivos educativos han dado lugar a diversas categorizaciones de estos procesos, utilizadas en tareas de planificación, diseño curricular y evaluación.

Algunas tipologías constituyen un clásico en el campo pedagógico. Una es la de Benjamin Bloom⁷, quien establece una jerarquía en los objetivos de la educación y propone la clasificación de los procesos cognitivos en: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Otra es la de Robert Gagné y Leslie Briggs (1976), quienes clasifican las capacidades que pueden ser resultados de aprendizaje en: información verbal, capacidades intelectuales, estrategias cognitivas, destrezas motoras y actitudes.

Una aproximación que, sin resultar contradictoria con la anterior, constituye un aporte para clarificar los procesos mencionados es la de Louis d'Hainaut (1985)⁸.

⁷ *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica. Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), 1971.

⁸ *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Según este autor, las operaciones cognoscitivas constituyen *actividades mentales que hacen corresponder un producto a un objeto dado*. Estas actividades intelectuales se definen en función de tres elementos en interacción:

1. la situación propuesta (el objeto de la actividad),
2. el aprendizaje anterior del alumno (¿de qué proceso dispone en su repertorio cognoscitivo para aplicar a ese objeto y obtener un producto?),
3. su respuesta (el producto de la actividad).

Louis d'Hainaut distingue diferentes operaciones cognoscitivas, que dependen de la interacción entre el sujeto y la situación:

- reproducción o repetición,
- conceptualización,
- aplicación,
- exploración,
- movilización,
- resolución de problemas,
- comunicación (involucrada en todas las operaciones anteriores).

Por ejemplo, si un docente desea que el alumno logre una integración de los conceptos que se abordaron en las clases, se podrían aislar las características de la situación de la siguiente manera:

- *El objeto de la actividad*: en este caso, se intentaría que el alumno estableciera relaciones entre diferentes conceptos.
- *El producto de la actividad*: se refiere a los resultados, qué debe hacer el alumno, a qué tiene que llegar. El producto que ha de ser alcanzado podría ser la elaboración de una red conceptual, o alguna estructura semejante que incorpore los diversos conocimientos previamente adquiridos.
- *El operador disponible en el repertorio cognoscitivo* nos remite a los procesos que tiene disponibles para aplicar a ese objeto y para obtener ese producto. Estos procesos podrían ser, entre otros, la capacidad de establecer relaciones de clase, subclase, de *parte de*, relaciones causales, etcétera.

Reseña de las operaciones cognoscitivas, según la propuesta de D'Hainaut, consideradas en este trabajo

1. Reproducción o repetición

Es la actividad cognoscitiva en la cual el sujeto, colocado ante el mismo objeto que durante el aprendizaje, formula la misma respuesta. El aprendizaje de esta actividad consiste tanto en asociar un objeto a un determi-

nado producto específico como en discriminar (distinguir el objeto de un objeto vecino), diferenciar (distinguir el producto del que se exige de una respuesta semejante, pero no pertinente) y, por último, generalizar, reconocer y evocar. Se trata de situaciones en las que, por ejemplo, se pide a los alumnos que enuncien lo que dice un autor sobre un tema o cuestión o se solicita que reproduzcan una definición que fue enunciada en la clase o en la bibliografía. Si bien se está pidiendo *que digan lo mismo que otro ya ha dicho*, es un proceso importante en determinadas etapas de abordaje de un tema, permite disponer de datos relevantes en una situación, enriquecer el propio vocabulario con terminología específica de una disciplina, etcétera.

2. Conceptualización

Es la identificación de una clase o de un objeto como miembro de una clase, siempre que no haya sido aprendida previamente la relación particular entre ambos. La actividad diferirá de acuerdo con los conceptos que involucre (su grado de abstracción, si se trata de conceptos relativos, complementarios, etcétera).

A todo concepto, corresponde:

- un nombre,
- una representación interna,
- una realidad externa.

La evaluación tiene que aludir al juego entre estos tres elementos.

La conceptualización se suele confundir con la reproducción; sin embargo, conceptualizar no es decir una definición, salvo que se solicite al alumno que organice una definición personal de un concepto. Quizás no se necesite la reproducción de una definición para decidir que el alumno ha comprendido un concepto: puede ofrecer un ejemplo, o decir a qué concepto corresponde un objeto o una situación determinada.

3. Aplicación

Es hacer corresponder un objeto dado con un producto determinado, partiendo de la relación entre la clase del objeto y la clase del producto ya aprendida. Nótese que la clase del objeto es diferente de la clase del producto, lo que distingue esta operación de la conceptualización. Incluye actividades, tales como evaluar, traducir, decidir, ordenar, calcular, medir, explicar, prever, comparar. Se trata de que el alumno analice una situación y decida de qué conceptos o procedimientos se va a servir para manejar-

la. Es decir, en un caso particular, se observará cómo funciona un concepto, una regla, un principio, una fórmula, un procedimiento aprendido anteriormente.

4. Exploración

Es extraer un elemento, un contenido o una información determinada de una situación. Cuando el producto se encuentra presente en la situación en forma explícita, la exploración se denomina *extractiva*. Si por el contrario se encuentra en forma implícita, es una exploración *inferencial*. Se trata de una búsqueda con menos límites que las operaciones anteriores. Entre las acciones que se incluyen en esta operación, se podrían destacar la indagación, la comparación, la diferenciación o discriminación de conceptos, teorías, relaciones, etc. Por ejemplo, buscar en la bibliografía diferentes conceptos de *hombre*.

5. Movilización

Implica extraer del *repertorio cognoscitivo* del sujeto uno o varios elementos, o informaciones que respondan a una o varias condiciones precisas, sin que haya habido relación previa entre la condición y el elemento particular (si no, habría repetición). En este caso, el objeto está constituido por un conjunto de informaciones que el sujeto posee; sin embargo, no hay una indicación clara sobre el objeto que ha de recordarse, como en la reproducción, sino sobre los criterios que aquel debe satisfacer. Es lo que se propicia con preguntas del estilo de "¿Qué se te ocurre ante esta situación?", "¿Adónde te parece que lleva este concepto?". Esta operación es más abierta aún que la anterior, porque en la exploración busco algo en una situación según ciertas pautas, en cambio en la movilización, se abren las posibilidades de lo que se espera. Además, es probable que, en cada uno de los sujetos, se movilicen distintas cuestiones cuando proponemos una movilización divergente. La propuesta de *inventar el título de un relato* sería un ejemplo de esta operación.

6. Resolución de problemas

El problema es una situación que puede resolverse de muchas maneras. Esta operación implica conjugar varios de los operadores anteriores, combinar las operaciones de las que se dispone y/o adaptarlas a la situación nueva. Se diferencia de la aplicación, en la cual ya se sabe qué conceptos y procesos sirven para responder a los requerimientos de la situación; pero a

veces, suelen confundirse los *problemas* con los *ejercicios*⁹. Merece la pena destacar que en este trabajo no se está desmereciendo ninguno de estos procesos, ambos son importantes y útiles para situaciones particulares.

Problema

≠

Ejercicio

7. Comunicación

Los procesos anteriores son parte de la *emisión* y *comprensión* de mensajes. Cualquiera de esas operaciones implica siempre un intercambio de información con otros sujetos y en relación con el objeto de la operación. No es posible operar mentalmente si no hay comunicación con el mundo. Este proceso, que podría llamarse *transversal* (aunque el autor no lo presente en esos términos), puede ser origen de conflictos, ya que el sujeto tendrá siempre la exigencia de operar mentalmente y comunicar a otros el producto de esa operación. Esto se relaciona con la afirmación de Contreras Domingo acerca de la centralidad del lenguaje verbal en el aprendizaje escolar.

Para finalizar, las preguntas que cabría formularse son:

Los docentes, ¿qué procesos cognitivos se proponen desarrollar a través de la enseñanza?

¿Y cuáles seleccionan al elaborar sus instrumentos de evaluación?

En la escuela

1. Piense, por lo menos, en dos ejemplos para cada operación mencionada por D'Hainaut.
2. Liste algunos de los aprendizajes que los alumnos adquieren a lo largo de su escolaridad y que podrían ser objeto de evaluación. Es probable que, en su lista, surjan ejemplos como los siguientes:
 - realizar búsquedas de referencias bibliográficas,
 - hablar en público, en un idioma extranjero,
 - repetir la letra de una canción patria,
 - resolver problemas de lógica formal,

⁹ Un *ejercicio* es una situación similar a otras ya conocidas y resueltas, en la que el alumno aplica un conocimiento sin necesidad de reestructurar ni relacionar sus saberes.

En términos didácticos, un *problema* es una situación de mayor complejidad que un ejercicio, ya que exige que el sujeto realice una serie de procesos de razonamiento y atraviese fases no necesariamente fijas para alcanzar un fin. La solución de un problema puede obtenerse por caminos diferentes.

- interpretar textos de filosofía antigua,
- explicar el concepto de *accidente orográfico* y, en relación con ese concepto, distinguir y clasificar diferentes tipos de accidentes,
- elaborar textos argumentativos,
- medir ángulos con un transportador,
- evaluar informes de investigación en su disciplina y en áreas afines.

Especifique a qué operación cognitiva correspondería cada ejemplo de la lista realizada por usted.

Actividades de autoevaluación

- 1) Si un docente que no leyó este capítulo pidiera que le comentase las ideas centrales, ¿cuáles son las que usted no dejaría de mencionar?
- 2) Piense en un instrumento de evaluación que haya empleado recientemente. Intente analizar, desde los conceptos de D'Hainaut, qué operaciones cognitivas estarían evaluándose a través de él.
- 3) Lea el siguiente relato:

La profesora de Matemática evalúa siempre con pruebas objetivas de elección múltiple. Los alumnos saben perfectamente cómo pone las notas: cada cuatrimestre, toma 2 pruebas con 20 ejercicios de 0,50 puntos cada uno. Promedia los resultados y listo. Además, en las clases trabaja de manera coherente, hacen muchos, muchos ejercicios. Los alumnos terminan el año resolviendo muy bien ejercicios y problemas. Suele aprobar la mayoría. En cambio, el profesor de Física usa diferentes métodos para evaluar: lecciones, trabajos y pruebas, que no sólo incluyen ejercicios, sino también preguntas que rescatan información y otras que provocan la reflexión. No es sencillo entender cómo llega a las notas, pero los alumnos no se quejan porque les entrega, en cada cuatrimestre, un breve informe de lo logrado, los problemas y los objetivos para la siguiente etapa (relato del Prof. González, Director de Nivel Medio).

Analice los dos casos presentados en el relato del profesor González, recurriendo a todos los conceptos trabajados en el capítulo.

- 4) Le proponemos que reflexione sobre el proceso de aprendizaje que usted está realizando. Describa brevemente su opinión sobre los temas tratados en este capítulo, tenga en cuenta el interés, el grado de dificultad y el impacto que considera que tendrán en su práctica docente cotidiana.

Claves de corrección de las Actividades de autoevaluación

- 1) Las ideas principales de este capítulo son:
 - El *aprendizaje* es un cambio en la disponibilidad de un sujeto para comprender y actuar sobre el mundo.
 - El *aprendizaje escolar* sucede en instituciones especialmente creadas para generar determinado tipo de aprendizajes, y sus características esenciales son: descontextualización y desvinculación de contextos significativos, uso prioritario del lenguaje verbal, alto nivel de generalización, selectividad, intencionalidad y control sistemático sobre lo aprendido.
 - Siempre que se hable de *procesos de aprendizaje escolar*, nos encontraremos con situaciones que involucran básicamente tres componentes interrelacionados: *alumno, objeto de aprendizaje y docente*.
 - Entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no hay una relación de causalidad, sino de dependencia ontológica.
 - Una serie de operaciones cognoscitivas constituyen el núcleo de todo proceso de aprendizaje. Según el planteo de Louis d'Hainaut, estas actividades mentales que hacen corresponder un producto a un objeto dado se definen en función de tres elementos en interacción: a) la situación propuesta, b) el aprendizaje anterior del alumno (repertorio cognoscitivo, incluyendo operadores) y c) su respuesta o producto. Las diferentes operaciones cognoscitivas presentadas son: reproducción o repetición, conceptualización, aplicación, exploración, movilización, resolución de problemas y por último, involucrada en todas las operaciones anteriores, la comunicación.
- 2) Existen diversas respuestas en función del material elegido para contestar. Le proponemos que presente su respuesta a otros docentes para verificar la claridad y adecuación de su planteo.
- 3) Los dos ejemplos varían en cuanto a su postura respecto de la evaluación y de los proyectos de enseñanza que llevan adelante. No hay una práctica *mejor* que la otra: cada una presenta aspectos fuertes y débiles. En su análisis de estos casos, podría incluir cuestiones tales como: hasta qué punto estas propuestas responden al planteo de Eisner, qué funciones de la evaluación se cumplen o no en cada caso, qué procesos asociados a la evaluación se hacen presentes, si se produce alguna falacia en relación con los

ámbitos de la evaluación, qué relación se establece entre enseñanza y aprendizaje, y qué procesos cognitivos se están evaluando.

4) Ver la última clave del capítulo 1.

Bibliografía

- CAMILLONI, Alicia Rosalía WIGDOROVITZ de y cols. (2003): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- D'HAINAUT, LOUIS (1985): *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FENSTERMACHER, Gary D. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Merlin WITTROCK (ed.): *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GAGNÉ, Robert y Leslie BRIGGS (1976): *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Trillas.
- PETERS, Richard (comp.) (1969): *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ NEIRA, Teófilo (coord.) (2000): *La evaluación en el aula*. Oviedo: Nobel.
- SAWIN, Enoch I. (1970): *Técnicas básicas de evaluación*. Madrid: Magisterio Español.

CAPÍTULO 3

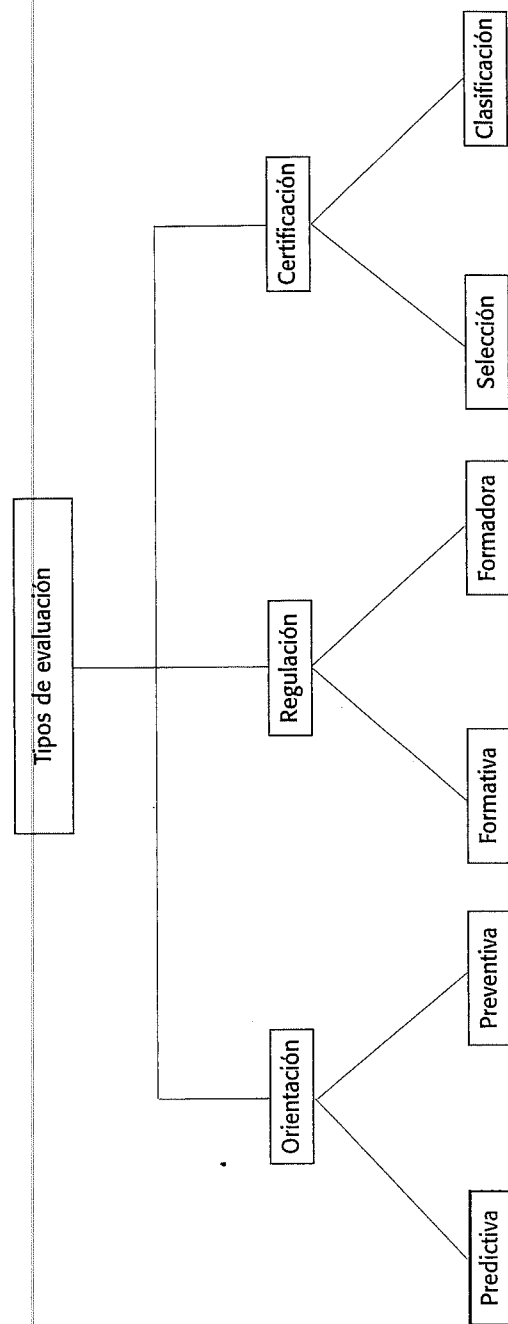
Tipos de evaluación

DISPARADOR DE SU REFLEXIÓN

Juan se ha quedado solo en la escuela. Después de ordenar la sala, se sentó frente a la computadora, decidido a investigar la novedad que la escuela había incorporado: la conexión rápida a Internet. Eran las seis de la tarde, el silencio a su alrededor lo motivó. Comenzaría a aplicar lo que su hijo, alguna vez, le había enseñado. Recordó los pasos para ingresar y los cumplió con una disciplina casi religiosa. Quería buscar información sobre evaluación. La pantalla respondió obediente. Muchas páginas, muchos documentos, muchas universidades, muchos autores, muchas editoriales. Comenzó a leer con avidez: "La evaluación formativa en el aula", "La evaluación de procesos", "La evaluación sumativa", "La evaluación diagnóstica", "La evaluación de selección", "La evaluación formadora", "La evaluación preventiva".

Dejó de leer, se recostó en su silla y reconoció que estaba confundido, tal vez, un poco agobiado. No sabía con seguridad el significado de cada uno de los términos. Empezaría de a poco...

- ¿Qué opinión le merece la situación descrita?
- ¿Ha experimentado alguna situación similar?
- ¿Emplea con claridad y seguridad alguna clasificación sobre evaluación? Si es así, ¿cuál?
- ¿De qué modo organizaría usted la búsqueda de información sobre evaluación?



1. Consideraciones preliminares

Antes de dedicarnos al estudio de los tipos de evaluación, conviene realizar algunas aclaraciones previas.

Al igual que otras actividades humanas complejas, la enseñanza exige siempre cierta planificación y control de lo realizado. Si se parte de la idea de que la enseñanza es una acción sistemática, intencional y bastante imprevisible, que se desarrolla en períodos de tiempo relativamente extensos, resulta necesario desplegar acciones que tiendan al monitoreo y a la rectificación de nuestras actuaciones. En términos generales, esta acción de *volver la mirada sobre lo que se hace o ha hecho* permite confirmar si las intenciones y propuestas se han cumplido, en qué grado lo han hecho y, fundamentalmente, habilita a tomar decisiones pertinentes para concretar aquello que deseamos.

Por esto, en todo proceso educativo, la evaluación adquiere una importancia capital. La pedagogía, la teoría de la educación y la didáctica han dedicado grandes esfuerzos a conceptualizar y a elaborar modelos que permitan efectuar esta tarea con eficacia y adecuación. Una parte importante de esta producción teórica se ha dedicado a conformar *clasificaciones* sobre los tipos de evaluación que se emprenden o podrían emprenderse.

Estas *tipologías* son útiles para ampliar las posibilidades de un docente que aborda la difícil tarea de promover aprendizajes en sus alumnos. Permiten diferenciar los conceptos y, en consecuencia, lograr mayor precisión en las decisiones. La distinción de las variadas opciones que un docente tiene disponibles posibilita una acción más ajustada a las necesidades y, por lo tanto, resulta más efectiva.

El diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española, establece que *tipología* significa 'Estudio y clasificación de tipos que se practica en diversas ciencias' y, con referencia a *tipo*, especifica: 'Modelo, ejemplar. / Ejemplo característico de una especie, género, etcétera. [...]'

A partir de estas definiciones, se puede visualizar que las tipologías son construcciones teóricas. Se trata de elaboraciones científicas realizadas generalmente en función de procesos inductivos de abstracción de las características comunes de diversas entidades².

Al tomar el concepto de *tipos* y aceptar que son construcciones teóricas, se debe tener claro que no poseen una absoluta adecuación a la realidad ya que

¹ Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en <www.rae.es>. [Consulta: 26 de abril de 2010].

² También pueden construirse categorías a partir de leyes o principios teóricos, es decir, por procesos deductivos.

esta se halla conformada por una infinita gama de fenómenos multideterminados y complejos.

Por esto, cada vez que se trabaje con una clasificación teórica, habrá que considerar que la realidad siempre impone una acomodación parcial de las categorías o de los tipos. Esta acomodación implicará, eventualmente, la necesidad de revisar la categoría en sí, o de aceptar la existencia de casos concretos que no se corresponden totalmente a ese tipo particular. Frente a estas situaciones, los límites entre una categoría y otra pueden volverse parcialmente difusos.

De todas formas, la construcción de categorías para ordenar los fenómenos es útil para cualquier persona que actúa en la complejidad del mundo real. En el caso de los docentes, es importante conocer las clases de fenómenos que tienen que enfrentar, ya que su tarea les exige actuar de manera moralmente correcta en múltiples situaciones de diversa naturaleza, que suceden en forma simultánea o consecutiva en períodos de tiempo breves³.

Luego de este reconocimiento, estamos en condiciones de comenzar el estudio de las *clasificaciones de los procesos de evaluación*. Como decíamos al comienzo del capítulo, el espectro teórico sobre el tema es amplio. Muchos autores han propuesto variados tipos de evaluaciones en función de criterios disímiles.

Existen clasificaciones que consideran el *momento* en el que se realiza la evaluación —al inicio, al final o durante el proceso de enseñanza— o la *finalidad* que se le atribuye en relación con la tarea global, como: diagnosticar, orientar, promover. En otros casos, se distinguen tipos de evaluación en función de algunos de los *componentes* que conforman el proceso de evaluación, como por ejemplo, el objeto que se ha de evaluar (los aprendizajes de los alumnos, la planificación docente, la enseñanza, la misma evaluación) o la *función* del proceso de evaluación. Además, es relativamente común que diferentes autores utilicen denominaciones distintas para categorías que poseen características similares o, por el contrario, nombren de manera similar categorías que son parcialmente diversas.

En este trabajo, se desarrollará una propuesta realizada por Jean-Marie de Ketele y Xavier Roegiers (1995). La elección de esta clasificación tiene su fundamento en la seriedad y en la amplitud de la visión, pero no implica que se la considere la única valiosa.

Para esos autores, el proceso de evaluación requiere, en términos generales, "[...] confrontar un conjunto de informaciones con un conjunto de criterios

(marco de referencia) para tomar una decisión". Afirman que, en la actualidad, la mayor parte de los estudios sobre evaluación se focalizan en *la función que se le atribuye, en el porqué y el para qué*. Plantean que hay acuerdo en que todo proceso de evaluación "[...] debería permitir fundamentar la toma de decisiones". En otras palabras, se asume que la tarea de evaluar está dirigida a brindar información que permita decidir cómo actuar de forma adecuada en cada una de las situaciones que se le presentan a un docente a cargo de un curso.

En la misma línea, se mostró el proceso de evaluación en el capítulo 1. Pero dentro de la función ampliamente considerada de generar información retroalimentadora, hay que distinguir necesidades más específicas de mejora, tales como planificar un curso o certificar aprendizajes de los alumnos. Es decir, se requiere que el evaluador analice y caracterice qué decisiones tendrá que tomar a partir de la información que producirá el proceso de evaluación.

La *naturaleza de la decisión* funciona, entonces, como criterio de clasificación de los distintos *tipos de evaluación*.

Veamos algunos ejemplos.

Al comienzo del curso Sara, profesora de Matemática en tercer grado de Educación Básica, desea confirmar que sus alumnos poseen los saberes necesarios para emprender la enseñanza de la multiplicación con reagrupación. Necesita información para decidir si comienza directamente con el algoritmo de la multiplicación con reagrupación de unidades de diverso orden (unidades, decenas, centenas) o si debe retomar conceptos más básicos referidos a la multiplicación o a decenas y centenas.

Aquí, la información producida por la evaluación servirá para *orientar* la tarea futura, o sea, para planificar su propuesta de enseñanza.

Otro ejemplo, que implica una decisión diferente y, por lo tanto una finalidad de la evaluación también diferente, se observa en esta situación:

Un profesor de segundo año de Educación Media, del Área de Ciencias Sociales, está trabajando con sus alumnos sobre el tema de la Constitución nacional. Dada la importancia de este contenido, decidió dedicarle tiempo y previó una secuencia didáctica que incluyese cíclicamente exposiciones del profesor y análisis del documento por parte de sus alumnos. Luego de dos clases, el docente percibe que los estudiantes no logran seguir sus razonamientos. Los nota apáticos: no preguntan ni participan.

En este caso, surge una necesidad de mejorar la propuesta de enseñanza con el fin de hacer que las clases resulten más motivadoras y permitan a los

³ Una definición de *práctica* y una descripción de las exigencias que esta impone se encuentran en Donald Schön, 1991.

estudiantes comprender los conceptos y las categorías, así como realizar las tareas de análisis. Este profesor buscará datos sobre cómo los alumnos están percibiendo las clases, qué cuestiones les resultan interesantes y cuáles no, qué aspectos de la modalidad de trabajo les generan dificultad, con el fin de corregir sobre la marcha los puntos débiles de la propuesta.

En la última situación, la evaluación está dirigida a *regular* las acciones para ajustar la implementación de la propuesta en curso:

Otra situación particular se presenta cuando un director pretende evaluar si el proyecto institucional de Educación para la Salud ha tenido éxito. Contrastará los objetivos con los logros y buscará información sobre, por ejemplo, el impacto que el proyecto produjo en la prevención de malos hábitos —¿disminuyeron? Sí/No. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué grado? ¿Cuáles persisten?, etcétera—.

Entonces, estará concretando un tipo de *evaluación de certificación*, de la misma manera en que lo hace la docente del primer ejemplo, cuando busca determinar si sus alumnos han aprendido a operar correctamente en casos de multiplicación con reagrupamiento.

Los ejemplos precedentes permiten distinguir situaciones de naturaleza diversa, en relación con los requerimientos de la práctica y la información generada en los procesos de evaluación. Los tres tipos de evaluación presentados responden a necesidades diferentes. En un caso, se trata de buscar información para orientar las acciones por emprender; en otro, se necesita ajustar las acciones en marcha y, en el último caso, existe una exigencia de determinar el éxito o el fracaso de acciones desarrolladas con anterioridad.

Una vez realizada esta distinción, se observa que conocer clasificaciones no solo redundará en una mayor precisión conceptual y en un enriquecimiento del abanico de posibilidades disponibles por los docentes, sino que existe otra consecuencia del manejo de los tipos de evaluación. Se trata de las mejoras del proceso de evaluación en sí, ya que si se distingue claramente qué decisión se deberá adoptar a partir de la información recogida y, por lo tanto, cuál es la finalidad de la evaluación, se estará en óptimas condiciones para tomar las decisiones involucradas en el proceso. Por ejemplo, cuál será el objeto para evaluar, si se desea planificar correctamente un curso (evaluación de orientación); qué instrumento de recolección de datos será más adecuado, si se necesita mejorar una propuesta sobre la marcha (evaluación de regulación); cómo se deberá presentar la información recogida sobre el éxito o el fracaso de los alumnos al final de un curso (evaluación de certificación). Se retomará este tema al final del capítulo.

En lo que sigue, se desarrollarán con mayor profundidad los tres tipos de evaluación: a) *de orientación*, b) *de regulación* y c) *de certificación*, que surgen de distinguir la naturaleza de la decisión que se ha de tomar. Para hacerlo, se considerarán básicamente los aportes de Ketele y Roegiers (1995).

En la escuela

1. ¿Qué opinión le merece lo expuesto sobre las tipologías teóricas con relación a su tarea como enseñante? ¿Por qué pueden resultar útiles a un docente?
2. Habitualmente, usamos clasificaciones para entender la realidad y actuar en ella. Piense en alguna clasificación que usted conozca. Por ejemplo, en la de los tipos de aprendizaje, los métodos didácticos, los contenidos, etc. ¿En qué situaciones usa esa clasificación? ¿En qué medida ella le sirve para actuar en la realidad?
3. ¿Conoce alguna o algunas clasificaciones de evaluación? Sí/No. Si su respuesta es *Sí*, describa brevemente las categorías que integran la/s clasificación/es que conoce. ¿Qué criterio de clasificación asumen?
4. Elabore un listado de los procesos de evaluación que suele realizar en su práctica. Utilice la técnica del torbellino de ideas, que consiste en concentrarse en el tema y apuntar de forma rápida y sin correcciones todas las ideas que le surgen*. Mencione para cada proceso la decisión que adopta a partir de la información obtenida.

2. Evaluación de orientación

Retomemos el ejemplo de Sara.

Sara está planificando un nuevo tema de gran importancia del área de Matemática: la multiplicación con reagrupamiento. Sabe que, para aprender este tema, sus alumnos deben saber multiplicar con seguridad y precisión, lo que para ella implica: comprender el concepto de multiplicación, identificar situaciones problemáticas que se refieran a esta operación matemática, conocer el algoritmo convencional y saber las tablas de memoria con fluidez. Sabe también que el tema fue enseñado y que la docente del año anterior, a quien valora por su seriedad y profesionalismo, evaluó que los alumnos lo habían aprendido. Sin embargo, Sara ya ha comprobado que no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, que algunos logran resolver bien las tareas presentadas en las pruebas, pero no han compren-

* Para una descripción más detallada de la técnica de *torbellino de ideas* (también llamada *tormenta cerebral* o *brainstorming*), puede recurrirse a Cirigliano, Gustavo y Aníbal Villaverde: *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1997.

dido profundamente los conceptos, que algunos alumnos comprenden los conceptos en el período en el que se están enseñando, pero el tiempo demuestra que la adquisición ha sido lábil y no son capaces de operar con los conceptos supuestamente aprendidos⁵. Por estas razones, antes de diseñar la unidad, Sara se propone evaluar los conocimientos de sus alumnos respecto a la multiplicación, abordando todos los aspectos involucrados. Buscará datos sobre el manejo del concepto y del algoritmo, la aplicación de ese concepto para resolver problemas y el recuerdo de las tablas. Determinará el objeto de la evaluación, seleccionará la técnica y los instrumentos más adecuados⁶ y elaborará un perfil grupal e individual. Luego analizará cuál puede ser la mejor manera de emprender la enseñanza de la multiplicación con reagrupamiento. Por ejemplo, podría resultar que los alumnos de Sara comprenden con claridad el concepto de multiplicación, identifican y resuelven problemas de diversa índole que involucran la multiplicación, pero no todos recuerdan las tablas ni aplican el algoritmo correctamente. Esta información le permite decidir que dedicará algunas sesiones a revisar y practicar el algoritmo, y que indicará a los alumnos que revisen y/o vuelvan a memorizar las tablas en sus hogares. Cree que, de esta manera, podrá avanzar rápidamente para que los alumnos estén en condiciones de aprender el nuevo tema.

El ejemplo anterior ilustra las *necesidades* y las *decisiones* que toma un maestro al comenzar una nueva etapa. Como se mencionó, en este caso, se trata de una *evaluación de orientación*, ya que los resultados derivados de ella conformarán una de las variables que se han de considerar a la hora de prever la acción futura⁷. La docente del ejemplo evalúa antes de emprender su proyecto de enseñanza, necesita decidir, entre otras cuestiones, por dónde empezar, qué secuencia será más provechosa, qué grado de complejidad podrá proponer, qué actividades serán más atractivas y enriquecedoras, etcétera.

Resulta importante comentar que no siempre que se mencione la evaluación de orientación se está aludiendo a procesos realizados al inicio del año. Por el contrario, es posible que surjan necesidades de evaluar para iniciar un nuevo proyecto en cualquier período del ciclo escolar, por ejemplo, a tres meses de comenzadas las clases. Si bien la evaluación de orientación se realiza en el momento previo a iniciar un proyecto o una

⁵ En su libro *La escuela inteligente*, David Perkins (1995) describe el aprendizaje lábil.

⁶ Para un desarrollo exhaustivo del proceso de evaluación, ver el capítulo 4. Respecto de las técnicas e instrumentos disponibles, ver el capítulo 5.

⁷ En el ejemplo, queda claro que no es la única variable que se ha de considerar. La docente tiene en cuenta los contenidos que desea enseñar en toda su complejidad, los antecedentes del grupo, la disponibilidad de tiempo, entre otros aspectos.

secuencia de actividades, esto no significa que solamente se comience una nueva propuesta al inicio del año escolar. La determinación de los períodos en los que conviene realizar una evaluación de orientación varía dentro de múltiples opciones. Es decir, se podrá considerar el inicio del ciclo lectivo, el comienzo de la formación en un nivel (Escuela Básica, Nivel Medio); o podrían establecerse otras organizaciones, tales como períodos de dos o tres años (por ejemplo: comienzo de un ciclo dentro de un nivel determinado), de algunos meses o eventualmente semanas, si el proyecto didáctico lo hiciera necesario.

Hasta el momento, se ha resaltado el carácter de orientación de esta clase de evaluación, es decir, la intención de ordenar las acciones futuras. Ketele y Roegiers mencionan que, en relación con la tarea futura, la *evaluación de orientación* posee un doble propósito:

- Permite definir los objetivos de esa acción futura ya que "[...] describe el entorno en cuestión, identifica las necesidades que han de ser satisfechas, las ocasiones favorables que han de asegurarse, las principales limitaciones que han de abordarse [...]" (p. 47).
- [Como derivado de lo anterior] Da oportunidad de definir de manera precisa los medios y recursos que habrán de mobilizarse para el logro de esos objetivos.

Las dos cuestiones son centrales para el éxito de la acción futura, ya que permiten recoger información sobre la realidad particular en sí. En términos metafóricos, podría decirse que se *toma una fotografía* del contexto en el cual se prevé actuar. Esta imagen se construye a partir de detectar las fortalezas y debilidades, los puntos de partida, los requerimientos que impone, las tramas de problemas que se tejen, etcétera.

A partir de un adecuado proceso de evaluación de orientación, se genera información valiosa para la tarea de diseño y planificación de las propuestas didácticas. Volviendo al ejemplo de la fotografía, puede ser útil comparar la evaluación con las fotos computarizadas con las que trabajan los científicos en las películas: tienen la imagen completa en la pantalla, pero pueden ampliar el foco en cualquier

punto y ver en detalle, por ejemplo, el anillo en el dedo índice de una de las personas o el titular de una noticia de un diario que está en segundo plano.

En términos pedagógicos y volviendo al ejemplo de Sara, ella podría lograr una descripción general de toda la situación, pero también podría focalizar la atención en un alumno, en aspectos específicos del material de instrucción o en parte del contenido de menor nivel de generalidad como, por ejemplo, la dificultad en recordar el resultado de 7×8 .

La representación de la realidad facilita las decisiones sobre los medios y recursos de los que habría que disponer para lograr los objetivos propuestos. En el caso de la docente que debe enseñar la multiplicación con reagrupamiento, al saber si los alumnos manejan o no el concepto, si conocen el algoritmo y si recuerdan las tablas, podrá realizar previsiones realistas y consistentes sobre el tiempo necesario, la dedicación, los materiales y las actividades que requerirá la enseñanza de ese tema.

La evaluación de orientación puede referirse a *personas* o a *situaciones de enseñanza*.

	Personas	Situaciones
Se refiere a...	Sujetos individuales involucrados en tareas sistemáticas de enseñanza y de aprendizaje.	La situación evaluada en toda su complejidad.
Ejemplos	La evaluación de las posibilidades de éxito de un alumno que inicia estudios superiores en Ciencias Exactas y posee dificultades para el razonamiento abstracto. Conocer esta información es útil para el estudiante y para los profesores. Visualizar eso que estaba oculto permitirá decidir si el alumno enfrentará su proyecto con condiciones de progreso a corto o mediano plazo, qué tipo de propuesta docente será adecuada para compensar sus dificultades, cómo podrá hacerlo, etcétera.	La evaluación de todas las variables involucradas en la situación educativa que se propone realizar Sara. La evaluación de la creación de nuevas escuelas rurales (evaluación de sistemas): se desea saber cuántas escuelas funcionan en cada zona, con cuántos alumnos y cuántos maestros, a qué distancia están unas de las otras, etcétera. Sistematizar el análisis de estos datos permitirá decidir dónde es necesario crear una escuela y con qué estructura.

Un aporte interesante en el emprendimiento de procesos de evaluación de este tipo es que ellos favorecen la toma de decisiones *oportuna*. Por ejemplo, si se trata de futuros aprendizajes de grupos o personas, será altamente perjudicial que se comience la nueva secuencia sin saber si los requisitos de saberes previos se cumplen para luego comprobar que los alumnos no poseían esos conocimientos básicos. En una situación como esta, el docente se verá obligado a detener la enseñanza del tema nuevo para reforzar los temas anteriores. Demorar decisiones de este tipo, tales como posponer la enseñanza de un tema, consolidar aspectos del contenido, proponer actividades que generan interés y no desidia, puede acarrear problemas más graves y más difíciles de resolver. En palabras de Ketele y Roegiers: "Cuanto más se retrase el momento de la primera evaluación, más difíciles serán las decisiones a tomar y las modificaciones a aportar; será difícil orientar a un estudiante una vez iniciado el curso escolar [...]" (p. 47).

Es necesario realizar una aclaración: no debe atribuírsele a este tipo de evaluación el poder de predecir con total seguridad cómo se desarrollarán los acontecimientos futuros. Evaluar para orientar la acción de enseñanza es imprescindible si se desea cumplir con los propósitos. Hay que saber el punto de partida para llegar a la meta. De todas formas, conocer la *imagen de larga* no garantiza el control sobre las *marchas y contramarchas* a las que está sujeta toda acción de enseñanza.

En algunas ocasiones, este tipo de evaluación se ha denominado *diagnóstica*. Este nombre no da cuenta con precisión de la finalidad que se desprende de la evaluación de orientación: el ordenamiento de la tarea futura y no solo la descripción de la situación presente. El énfasis debe ubicarse en las acciones que se llevarán a cabo a partir de este tipo de evaluación, en qué decisiones se tomarán sobre el modo de emprender una nueva etapa.

Los autores que estamos analizando distinguen *dos subclases de evaluación orientadora: preventiva y predictiva*. La segunda es, en realidad, un subconjunto de la evaluación preventiva.

La *evaluación preventiva* remite a la posibilidad de anticipar el comportamiento de alguna variable, se anticipa la realidad, se elaboran hipótesis sobre acontecimientos futuros. En este caso, se buscará información para predecir con el mayor nivel de seguridad posible cómo se desenvolverán los hechos en el futuro. Imagine que un grupo de profesores forman una cooperativa y desean abrir un colegio de Nivel Medio. Antes de decidir si concretar o no el proyecto y con qué características, podrán realizar una evaluación de orientación preventiva tendiente a comprender si los padres y alumnos de las Escuelas Básicas de

la zona estarían interesados en un tipo de escuela como la de su propuesta y si efectivamente enviarían a sus hijos a esta.

La *evaluación predictiva*, en cambio, es un tipo de evaluación de orientación destinada a predecir qué posibilidades de éxito puede tener un sujeto en una determinada rama de formación, a igualdad de condiciones con respecto a los demás sujetos (condiciones de enseñanza, de recursos materiales, de tiempo, etc.), de modo de anticipar cómo será su desempeño en el futuro. Se refiere a situaciones como la incluida anteriormente, la relativa a la del alumno de Ciencias Exactas que posee dificultades en su razonamiento abstracto. Esta información podría promover acciones futuras de compensación, como por ejemplo, brindarle cursos extra de forma individualizada o de autoaprendizaje, incluir exámenes regulares, etc. Otros autores han llamado también a este tipo de evaluación *pronóstica* (Elola, 2001).

En la escuela

1. ¿Suele efectuar evaluaciones de orientación u observa que otros docentes las realicen? ¿Le resultan útiles?
2. ¿Recuerda un caso en el que haya sido particularmente provechoso emprender este tipo de evaluación? Describalo y explique detalladamente cuáles han sido las ventajas. Si no recuerda ninguna situación como la que se le pide, solicite a un colega que colabore con usted describiéndole un proceso de evaluación de estas características.
3. Octavio es el nuevo Profesor de Música de la Escuela N.º 5 de la ciudad de Rosario. Es alegre e inquieto. Al día siguiente de su llegada, ya estaba proponiéndole al Director las siguientes actividades:
 - a) Con los años superiores, emprendería un proyecto de composición de canciones del género que los alumnos elijan. La tarea involucra la escritura de la partitura musical y la letra. Este proyecto debería hacerse en colaboración con la profesora del Área de Lenguaje y Comunicación.
 - b) Para los años inferiores, se propone recopilar canciones infantiles tradicionales. Convocaría a padres, abuelos, tíos para que canten canciones con los alumnos. Se registraría el material, del que se podrían hacer copias para los alumnos y para la escuela.
 - c) Abierto a distintas edades y con inscripción voluntaria, prepararía a alumnos para el Concurso Provincial de Música Folklórica, en las categorías conjuntos, solistas instrumentales y solistas vocales.
 - d) También desea abrir un coro de alumnos, y otro de padres y miembros de la comunidad. Ambos podrían presentarse en los encuentros corales de fin de año.

Póngase en el lugar de Octavio y establezca lo siguiente para cada una de las actividades anteriores:

- ¿Es necesario emprender un proceso de *evaluación de orientación*? Sí/No. ¿Por qué?
- Si ha respondido *Sí*, determine si se trataría de un tipo de *evaluación preventiva y/o predictiva*. Justifique su respuesta. Para realizar esta tarea, desarrolle con más detalle las situaciones *a*, *b*, *c* y *d*. Por ejemplo, puede necesitar describir situaciones con alumnos concretos para justificar o listar contenidos que se han de enseñar, así como los saberes previos.

3. Evaluación de regulación

Este tipo de evaluación está destinada a identificar aquellas características de la situación que no responden a lo esperado, de forma tal que las decisiones que han de tomarse tendrán como fin *mejorar y ajustar el proceso sobre la marcha*. A diferencia del tipo anterior que se concreta al comienzo de un proceso (sea cual fuere la unidad que se considere), la evaluación de regulación se realiza *durante* la puesta en marcha de una acción, en nuestro caso, de enseñanza. Se buscará información sobre los procedimientos implementados con el objeto de corregirlos en lo que resta del proceso.

En el inicio del capítulo, se comentaba la situación del docente del Área de Ciencias Sociales que, al trabajar la Constitución nacional, identifica que sus alumnos no lo acompañan en sus razonamientos, ni pueden realizar los trabajos prácticos. Esta situación exige que el docente emprenda un proceso de evaluación, a partir de cuyos resultados estará en condiciones de mejorar su propuesta. Entre las cuestiones que deberá considerar se encuentran, por ejemplo, los aspectos del contenido que resultan poco accesibles a los alumnos por la dificultad conceptual o por el vocabulario específico. También debería indagar sobre asuntos grupales que podrían estar perturbando los aprendizajes (problemas de relación no abordados o algún conflicto no resuelto pueden interferir en las posibilidades de aprendizaje en ciertas oportunidades). Otros aspectos que ha de abordar en la evaluación podrían ser las actividades propuestas: si son adecuadas en su secuencia y grado de dificultad, si favorecen la participación de los estudiantes, el grado de interés que generan, etc. A partir de los resultados de la búsqueda de información sobre estos aspectos, el docente implementará cambios para mejorar sus estrategias de enseñanza.

Sara, la maestra de Matemática, evaluaba antes de enseñar. El maestro de la situación anterior ya planificó, y es posible que para diseñar su propuesta haya

realizado una evaluación orientadora. Pero ahora está desarrollando su propuesta y, como surgen obstáculos, buscará información que le permita corregir los errores que han surgido. Siendo fieles a la concepción de enseñanza del comienzo del libro, cabe esperar que siempre surjan aspectos no previstos que condicionen el funcionamiento del sistema y, por lo tanto, exijan evaluar el estado del proceso para mejorarlo.

Ketele y Roegiers definen la evaluación de regulación como un “[...] proceso de evaluación abierto cuya función prioritaria es mejorar el conjunto del sistema o una parte determinada de este” (p. 52). Los resultados de este tipo de evaluación permiten realizar ajustes racionales de las acciones de desarrollo del programa según los acontecimientos que se presentan, por eso suele conocerse como una *evaluación de proceso* (Tejada Fernández, 1999: 36).

La evaluación de regulación puede concentrarse en aspectos del funcionamiento del sistema para volverlo más eficaz: en las estrategias docentes, los materiales didácticos, las actividades, etc. Pero también puede abordar cuestiones relativas a los resultados del aprendizaje de las personas en formación, sus aciertos y errores, las fuentes de error, los obstáculos individuales o grupales, entre otros.

A esta altura del desarrollo del tema, haremos una discriminación más sutil y trabajaremos dos subtipos de esta clase general:

- la *evaluación formativa*, que se centra en las mejoras relativas a los sujetos de la formación;
- la *evaluación formadora*, que se focaliza en las mejoras del sistema de enseñanza.

Para caracterizar con mayor precisión ambas, se partirá de un ejemplo.

El Ministerio de Educación, junto con un periódico de gran tirada, ha organizado un curso a distancia de un cuatrimestre de duración sobre la utilización de la prensa escrita en el aula, destinado a maestros de Educación Básica del Área de Prácticas del lenguaje. A dos meses de iniciada la propuesta, se realiza un proceso de evaluación de regulación. Por una parte, se solicita a los maestros-estudiantes la elaboración de un trabajo práctico de aplicación de los conceptos teóricos para verificar la comprensión. Luego de la corrección, cada tutor se encontrará con el tutoriado para indicarle cuáles han sido sus errores y sus aciertos y, consecuentemente, diseñar formas de revisión de los contenidos y corrección de los errores. Estarán concretando una evaluación formativa.

Además, los organizadores del curso realizarán una encuesta de opinión para tutores y participantes sobre las primeras entregas del material de

estudio. Se buscará establecer si los textos teóricos son claros, si las consignas se entienden, si los ejemplos resultan esclarecedores, etc. En este caso, la evaluación de regulación es formadora y tiene como función mejorar la propuesta docente, no el rendimiento de los sujetos en formación.

Ketele y Roegiers explican que la evaluación *formativa* “[...] se plantea cuando la decisión consiste en determinar cuál es el remedio más apropiado a las dificultades de cada estudiante con vistas a hacerlo progresar, o simplemente a mejorar su progresión; el objetivo de la evaluación es localizar del modo más preciso posible el origen de sus dificultades para remediarlas, por ejemplo, a través de un análisis de sus errores”.

De la definición anterior, surgen las dos características esenciales de este tipo de evaluación:

- en tanto *regulación*, se realiza durante la concreción de propuestas de enseñanza;
- en tanto *formativa*, está al servicio de los sujetos de aprendizaje, en este caso, los maestros del curso a distancia.

Scallon (1988) define con precisión la evaluación formativa como “un proceso de *evaluación continua*^a que tiene por objeto asegurar la progresión de cada individuo en el desarrollo de un aprendizaje, con la intención de modificar la situación de aprendizaje o el ritmo de dicha progresión, para aportar —si hubiera lugar— mejoras o correctivos apropiados” (p. 155).

Si bien la definición construida por Scallon es clara y completa, incluye un aspecto que merece ser revisado. Nos referimos a la idea de “evaluación continua”. Es usual que, desde algunos ámbitos teóricos, se *exija* que los docentes evalúen todo lo que sucede en sus aulas durante todo el tiempo. No coincidimos con los planteos de esta exigencia, ya que por un lado es imposible de concretar, pero sobre todo, sería irracional pensar que el maestro puede estar permanentemente evaluando lo que sucede. Por el contrario, creemos que los docentes deben diseñar sus propuestas, enseñar contenidos, interactuar con sus alumnos, seleccionar los mejores materiales, construirlos cuando sea necesario y les resulte posible, reflexionar sobre su tarea y, además, evaluar en determinados momentos del proceso. Recordemos al respecto que, en el capítulo 1, nos referimos a que, si bien siempre estamos realizando evaluaciones implícitas o espontáneas, lo que nos interesa profundizar y proponer es la *evaluación instaurada*, la cual no se realiza continuamente. Evaluar es un proceso complejo que

^a El destacado en bastardilla es nuestro.

implica definiciones, que involucra varias etapas y que demanda una especial dedicación. El capítulo 4 presenta una caracterización del proceso de evaluación, pero cabe adelantar que es imposible concretar evaluaciones permanentes de todos los aspectos de la tarea. Se deberá seleccionar qué evaluar y en qué momentos clave o críticos.

Retomando la caracterización de la *evaluación formativa*, añadimos que se centra no solo en las debilidades o en los errores de los sujetos de aprendizaje, sino también en sus éxitos y fortalezas, de modo de elaborar descripciones de competencias o intereses, por ejemplo. Por otra parte, no es la única evaluación que tiene como finalidad regular el funcionamiento posterior de un proceso, ya que siempre la evaluación brinda información retroalimentadora. La diferencia radicaría en el uso prioritario de la información, así como en el momento del proceso en que la evaluación ocurre.

Cuando se trabaja la *evaluación de regulación* con la intención de mejorar la enseñanza, se arriba al terreno de la *evaluación formadora*. Esta se refiere a las revisiones en las cuales el propio docente evalúa los elementos que conforman su propuesta. Podría tratarse de las estrategias, de los contenidos seleccionados, de la estructuración de esos contenidos (secuencia, orden, etc.), de los materiales utilizados, de las actividades concretas, de los productos propuestos y, en muchas ocasiones, de sus intervenciones. En el último ejemplo presentado, se refiere al material de enseñanza a distancia ofrecido a los docentes.

Los dos subtipos de evaluación reguladora presentados suelen estar estrechamente relacionados en la práctica de un docente. Sería deseable que, al identificar fallas en la mayoría de los alumnos —*evaluación formativa*—, el profesor volviera la mirada hacia sí mismo y abordase aquellos aspectos que son de su responsabilidad para concretar un proceso de *evaluación formadora*.

En la escuela

1. Seguramente, usted debe haber evaluado —u observado evaluar— aprendizajes de alumnos. Registre las decisiones que tomó a partir de la información obtenida. Agrúpelas según se refieran a mejoras del proceso de aprendizaje de sus alumnos (evaluación formativa) y a mejoras de la propuesta de enseñanza (evaluación formadora). Analice el material para identificar las relaciones entre unas y otras.
2. ¿Considera productivo emprender sistemáticamente acciones de evaluación formativa y formadora? ¿Por qué?

3. Relate dos ejemplos de evaluación formativa y dos de evaluación formadora en los que haya participado (como alumno, docente o directivo) y a partir de los cuales, efectivamente, se produjeron mejoras en el desarrollo posterior.

4. Evaluación de certificación

Según el criterio de clasificación presentado en las consideraciones previas, la primera característica para mencionar se refiere a la decisión que se tomará a partir de este tipo de evaluación. En la evaluación de certificación, la decisión será establecer el éxito o el fracaso de un sistema de enseñanza o de una acción determinada, o el logro o no de un nivel de aprendizaje en un sujeto en formación.

El ejemplo más claro de este tipo de proceso es la evaluación al final de un curso para determinar si los sujetos han alcanzado los niveles de aprendizaje necesarios para obtener la aprobación. Pero esta no es la única situación en la que se efectúa una evaluación de *certificación*, también se realiza evaluación de certificación cuando:

- se evalúa para decidir sobre la promoción de un docente a un cargo directivo, o de un director a cargo de un supervisor;
- una empresa otorga premios por productividad a quienes superan un nivel x de ventas de productos;
- a nivel ministerial, en el ámbito de las decisiones sobre los programas de estudio, se decide si estos son adecuados a los criterios propuestos y si se aprueban o se rechazan.

La información generada en la evaluación será utilizada para decidir si se está en condiciones de acceder a la situación siguiente (cargo de Director, Supervisor o merecedor del premio).

El diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española, define *certificación* como, '1. Acción y efecto de certificar. 2. Documento en que se asegura la verdad de un hecho'. Respecto del verbo *certificar*, precisa: '1. Asegurar, afirmar, dar por cierto algo. [...] 3. Derecho. Hacer constar por escrito que una cosa es cierta por medio de un instrumento público. 4. Fijar, señalar con certeza [...]'.⁹

⁹ Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en <www.rae.es>. [Consulta: 5 de mayo de 2010].

Certificar alude a la acción de aseverar, asegurar que algo es cierto. En este caso, se trata del cumplimiento de algún propósito preestablecido, como el de los aprendizajes, adquisiciones, producciones, etc. Las definiciones anteriores también dan cuenta de la necesidad de instrumentos públicos que permitan esas afirmaciones. Este es un aspecto relevante para cualquier tipo de evaluación que se realice, pero en el caso del tipo que nos ocupa, es de capital importancia para lograr la seguridad buscada al establecer si se alcanzó el éxito, porque de eso depende, por ejemplo, la carrera futura de los sujetos.

Siguiendo el aporte de Ketele y Roegiers, que proponen la clasificación desarrollada en este capítulo, se puede precisar que la evaluación de certificación es el "proceso de evaluación que concluye en una decisión dicotómica de éxito o de fracaso con respecto a un período de aprendizaje, de aceptación o de rechazo de una promoción, de continuación de una acción o de detención de la misma" (p. 55). Veamos otra situación.

El Ministerio de Educación ha lanzado un programa de promoción de la lectura para padres y alumnos del sistema educativo formal. Se han establecido los propósitos, los destinatarios, los medios, y se ha planeado concretarlo como plan piloto con los habitantes de cuatro ciudades de las provincias de Jujuy y Salta durante un semestre. Al concluir ese período, se evalúa para determinar si fue exitoso y si se continúa con el programa ampliando la población beneficiaria.

En ese caso, la evaluación de certificación dará fundamento para decidir si se continúa con la acción.

Como se dijo, la evaluación de certificación abarca un campo relativamente amplio, de tal manera que existen dos tipos de evaluaciones que se vinculan estrechamente con ella:

- evaluación de selección,
- evaluación sumativa.

Evaluación de selección

Su finalidad es determinar si un postulante o candidato cumple con los requisitos establecidos para ser seleccionado.

Las situaciones en las que se realiza este tipo de evaluación son:

- La selección de alumnos que podrán concurrir a las Olimpiadas de Matemáticas.

- La realización de pruebas para establecer grupos de alumnos que posean niveles diferentes de dominio de lengua extranjera. La evaluación permitirá determinar: quiénes poseen un mayor dominio e irán al grupo A; quiénes poseen un dominio intermedio, que conformarán el grupo B, y quiénes deben iniciarse en el curso más sencillo, que integrarán el grupo C.
- La selección de personal para acceder a un cargo de rector de un instituto.
- La comprobación del dominio de un nivel específico de conceptos y procedimientos en determinadas áreas de la formación o en carreras que poseen exigencias de admisión para los aspirantes.

Para entender el tipo de evaluación de selección, conviene recordar que cada vez que se selecciona a un sujeto de un grupo, se lo está clasificando. Es decir, se examina su rendimiento en algún área, y se concreta la certificación ordenando a las personas unas con respecto a las otras. Si bien el término no parece ser el más académico, puede aclarar pensar en que se construye un *ranking* de los sujetos en función de algún patrón o norma. Por ejemplo, en una clase de Educación Física, se evalúa y se establece quiénes son los más veloces para participar en las competencias de atletismo. No se analiza exactamente la velocidad empleada por cada alumno, sino que se los compara y se clasifican los desempeños: Juan es el más rápido, le siguen por orden Mario, Jorge, Néstor, Manuel. Federico es el más lento de los seis.

Evaluación sumativa

Esta clase de evaluación suele realizarse generalmente como parte de la certificación, ya que remite a una acción de evaluación al final del proceso, es decir: "[...] está asociada al establecimiento de un *balance final* que pone el acento en la suma de los logros. Por este motivo, se habla de evaluación *sumativa*" (Ketele y Roegiers, 1995: 54).

En tanto se refiere a la valoración de productos es, de alguna manera, *retrospectiva*, ya que mira hacia atrás y se centra en los logros. Conviene entonces retomar el ejemplo más característico de este tipo de proceso: al final de un ciclo, todo docente se dedica a evaluar los resultados del aprendizaje de sus alumnos (logros, errores, productos...) para determinar si están en condiciones de ser promovidos al nivel siguiente o si acceden a títulos o documentos que certifican, dan cuenta del cumplimiento personal de esos logros.

Los resultados de aprendizaje evaluados pueden ubicarse en un nivel establecido de rendimiento en una prueba; pueden también ser productos escola-

res (una monografía, un trabajo final del área artística, una feria de ciencias, etc.); o pueden ser cualquier otra instancia que implique la conclusión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se incluye la evaluación sumativa dentro de la categoría más amplia de evaluación de certificación porque se busca coherencia con el *criterio de clasificación* enunciado al inicio. Es decir, se está considerando la clase de decisiones que se desprenderán de la evaluación sumativa y, consecuentemente, la finalidad que asume este tipo de evaluación.

5. Consideraciones finales

Se ha mencionado que distintos autores asumen otro tipo de clasificación para los procesos de evaluación. De hecho, en el capítulo 1, se introdujo la clasificación de finalidades que realiza Elola (2001).

Tomando otra postura, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992: 372-373) denominan *evaluación formativa* a la evaluación de proceso, y *evaluación sumativa* a la evaluación de certificación en sentido amplio, sin distinguir si se trata de los tipos de selección y si es sumativa en términos de la clasificación considerados por Ketele y Roegiers. En este caso, el criterio para distinguir estos dos grupos es la determinación del objeto de la evaluación; tienen en cuenta la distinción entre la evaluación de:

- los productos finales de los alumnos (evaluación sumativa),
- los procesos en marcha (evaluación formativa).

Otros autores, como por ejemplo Tejada Fernández (1999: 36-37), también distinguen tres tipos de evaluación, que sintetizan de la siguiente manera.

Relaciones entre la finalidad y el momento de la evaluación

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones por tomar
Diagnóstica	Inicial	- Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativas). - Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etcétera).	- Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje. - Adaptación, ajuste e implementación del programa.

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones por tomar
Formativa	Continuo	- Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa. - Mejorar las posibilidades personales de los participantes. - Informar sobre su evolución y progreso. - Identificar los aspectos críticos en el desarrollo del programa. - Optimizar el programa en su desarrollo.	- Adaptación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etcétera).
Sumativa	Final	- Valorar la consecución de los objetivos, así como los cambios producidos, previstos o no. - Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.	- Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. - Aceptación o rechazo del programa.

Extraído de Tejada Fernández, José, 1999: 37.

Este autor considera las decisiones que se han de tomar como una característica importante de su clasificación (ver columna de la derecha), pero incluye otros criterios, en este caso, la *relación entre el momento evaluativo y la finalidad de la evaluación*, de forma tal que concentra la distinción en tres grandes grupos: *diagnóstica*, *formativa* y *sumativa*. El planteo de Tejada Fernández no contradice el abordado por Ketele y Roegiers, simplemente se centra en criterios diferentes.

Antes de concluir, se realizará una última consideración respecto de la ubicación temporal fija de los diversos tipos de evaluación. Suele asociarse la evaluación de orientación *al inicio* del proceso, la de regulación *al durante* y la de certificación, *al final*. Esta distribución a lo largo del tiempo es adecuada, pero merece una salvedad. No siempre se tratará de unidades de tiempo congruentes con el ciclo escolar. Es probable que un docente realice un proceso de evaluación de orientación al iniciar el período lectivo, que luego emprenda procesos

de evaluación de regulación durante el año y que concluya con algún tipo de evaluación de certificación. Pero también es probable que amplíe el desarrollo de procesos evaluativos en otros momentos en los que considere necesario. Veamos algunos ejemplos:

- Al concluir un curso anual, un docente de 4.º grado del Área de Ciencias Naturales realiza una evaluación de orientación a fin de introducir las modificaciones necesarias en el siguiente año.
- Un docente de 1.º de Educación Básica realiza, sistemáticamente cada dos meses, evaluaciones de orientación para adaptar sus propuestas de lectoescritura inicial a las necesidades en constante evolución de sus alumnos.
- Las autoridades de un Instituto Terciario de Formación de Docentes de idioma inglés establecen que, antes del inicio de la carrera, se haga un proceso de evaluación de certificación-selección, mediante pruebas escritas y orales de dominio del idioma, destinada a los interesados en ingresar. Se propone seleccionar solo a aquellos que posean un nivel alto de dominio.

En la escuela

1. Relea la actividad referida a Octavio, el nuevo profesor de Música de la escuela de la ciudad de Rosario. Recuerde los cuatro proyectos que desea llevar a cabo: componer canciones con alumnos de los años superiores, recopilar canciones infantiles tradicionales para los años inferiores, preparar alumnos para el Concurso Provincial de Música Folklórica, y formar un coro de alumnos y otro de padres.
Se le solicita que, nuevamente, se ponga en el lugar del profesor y determine, para cada una de esas actividades si es necesario un proceso de *evaluación de certificación, de selección o sumativa*. Justifique su respuesta recurriendo a los aportes teóricos de este capítulo.
2. ¿Cómo explicaría a un docente que recién se inicia o a un compañero que aún está en su período de formación de grado las características de la evaluación de certificación? Destaque solo lo fundamental de la categoría.
3. Explique por qué se afirma que la evaluación de certificación adquiere una función social. Mencione un ejemplo en el cual se identifique claramente esta función social.
4. Discuta la afirmación: "La evaluación de certificación se centra en los productos de un proceso de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto, se realiza siempre al final del año lectivo".

Actividades de autoevaluación

- 1) Si un docente que no leyó este capítulo le pidiera que le comentase sus ideas centrales, ¿cuáles son las ideas que usted no podría dejar de mencionar?
- 2) En la actividad 2 del primer apartado del capítulo, se solicitó que describiera la o las clasificaciones de evaluación que usted conoce. Compare esa/s clasificación/es conocida/s con las propuestas en este capítulo. En especial, destaque los criterios de clasificación utilizados.
- 3) Elabore un cuadro que caracterice los tipos de evaluación propuestos. Puede utilizar el siguiente modelo:

Tipo de evaluación	Decisión que se ha de tomar	Característica principal

- 4) Luego de leer este capítulo, un docente afirma lo siguiente:

En síntesis, la evaluación de orientación se hace al inicio del año y es la que yo llamo "diagnóstica". La evaluación de regulación se hace durante el año, es la formativa y la hacemos todo el tiempo. La de certificación es la que hacemos al final del año, son las pruebas para ver si pasan de año, o sea es la sumativa.

Analice estas ideas y determine si son correctas total o parcialmente. Fundamente sus respuestas.

- 5) Retome el listado de los procesos de evaluación y las decisiones implicadas que elaboró en la actividad 4 del primer apartado de este capítulo¹⁰. Puede incluir más ejemplos si lo desea.
 - Señale a qué tipo y subtipo de evaluación se refiere cada proceso.
 - Es probable que algunos procesos no se ajusten a una sola categoría, ¿por qué?

¹⁰ En tal actividad, se solicitaba: "Elabore un listado de los procesos de evaluación que suele realizar en su práctica [...]".

- 6) En algunos países, la promoción de los alumnos en los primeros años de escolaridad es automática y directa. En esos casos, ¿será necesario realizar evaluaciones de certificación? Fundamente su respuesta desarrollando argumentos basados en la teoría expuesta.
- 7) En los documentos curriculares, se suelen incluir contenidos denominados *actitudinales* (o designados con algún término similar). Seleccione un grupo de esos contenidos y determine:
- qué tipo de evaluación podría realizarse considerando la enseñanza de tales contenidos,
 - qué tipo o tipos de evaluación no resultarían adecuados.
- Justifique teóricamente su respuesta.
- 8) Reflexione sobre el proceso de aprendizaje que usted está realizando. Describa brevemente su opinión sobre los temas tratados en este capítulo, considerando el interés, el grado de dificultad y el impacto que tendrán en su práctica docente cotidiana.

Claves de corrección de las Actividades de autoevaluación

- 1) Las ideas centrales del capítulo son:
- Hay diferentes clasificaciones de los procesos de evaluación. Conocer clases distintas permite enriquecer las posibilidades disponibles y emprender en forma adecuada el proceso de evaluación. Esto es, elegir correctamente el objeto que se ha de evaluar, los instrumentos que se han de utilizar, etcétera.
 - Ketele y Roegiers toman como criterio de clasificación las decisiones que deberán adoptarse a partir de la información generada por el proceso de evaluación.
 - Se presentan tres tipos básicos: evaluación *de orientación*, *de regulación* y *de certificación*.
 - Hay otras tipologías que utilizan criterios de clasificación, en parte, distintos. Por ejemplo, la de Elola y la de Tejada Fernández.
- 2) Se solicitó que comparase las clasificaciones conocidas por usted con las tipologías presentadas en este capítulo. Es probable que usted haya mencionado la clasificación *diagnóstica*, *formativa* y *sumativa*. Cabría entonces hacer los siguientes comentarios:
- Esta clasificación es similar a la presentada por Tejada Fernández, quien utiliza como criterio de la clasificación la *relación entre la finalidad y el momento evaluativo*.
 - Ketele y Roegiers distinguen los tipos de evaluación a partir de las decisiones implicadas en la evaluación y, por lo tanto, incluyen las finalidades.
 - La evaluación *diagnóstica* puede estar al servicio de la orientación y de la certificación.
 - La evaluación *formativa* es un subtipo de la evaluación reguladora. Se relaciona con la formadora.
 - La evaluación *sumativa* se incluye dentro del tipo de la certificación y evalúa los logros alcanzados.
- 3) Posibles cuadros de doble entrada sobre los tipos de evaluación propuestos:

Tipo de evaluación	Decisión que se ha de tomar	Característica principal
ORIENTACIÓN	Establecer las mejores formas de encarar la acción futura.	Orienta, tiene poder anticipatorio.
REGULACIÓN	Mejorar la acción en curso.	La información generada está al servicio de la corrección y la mejora.
CERTIFICACIÓN	Sobre el éxito o el fracaso de personas, acciones, programas, en tanto resultados de un proceso (decisión dicotómica).	Se propone <i>dar cuenta de...</i> los resultados de un proceso.

Tipo de evaluación	Subtipo	Decisión que se ha de tomar	Característica principal
ORIENTACIÓN	Preventiva	Establecer las mejores formas de encarar la acción futura.	Emite hipótesis sobre el futuro.
	Predictiva		Predice posibilidades de éxito.
	Diagnóstica		Establece fortalezas y debilidades.
REGULACIÓN	Formativa	Mejorar la acción en curso.	Está al servicio de las personas y se focaliza en las formas de superar sus dificultades.
	Formadora		Regula el proceso de formación (estrategias, propuestas docentes, actividades, etc.).
CERTIFICACIÓN	Selección	Decisión dicotómica sobre el éxito o el fracaso de personas, acciones, programas en tanto resultados de un proceso.	Se realiza para seleccionar, por ejemplo, a los postulantes a un puesto. Implica clasificar sujetos en función del rendimiento ordenándolos unos con respecto a otros.
	Sumativa		Se refiere al balance final y se centra en la suma de los logros alcanzados.

- 4) Respecto del comentario del docente: por una parte, este docente parece tener una idea rígida sobre los momentos en los que se realizan o pueden realizarse los diferentes tipos de evaluación. Esto depende de la unidad temporal que se tome para secuenciar la tarea, una evaluación sumativa puede efectuarse tanto al final del año como al finalizar una unidad mensual o un ciclo de la Escuela Básica. Por otra parte, los tipos de evaluación no son exactamente asimilables. Si bien están relacionados, las clasificaciones toman criterios de clasificación distintos (ver clave de la actividad 2).
- 5) Al retomar el listado de los procesos de evaluación y las decisiones implicadas que elaboró en la actividad 4 del primer apartado de este capítulo, usted podría haber diferenciado la mayoría de los tipos y subtipos de evaluación presentados. Respecto de los procesos que no se ajustan a una clase, podría haber mencionado, por una parte, que las clases son categorías teóricas que no siempre poseen un correlato exacto con la realidad que los tipos mixtos y, en segundo lugar, que las decisiones que han de tomarse a partir de la evaluación determinan algunas finalidades prioritarias y otras secundarias.
- 6) En el caso de la promoción automática y directa de los alumnos de los primeros años de escolaridad, *será necesario realizar una evaluación de certificación*, como en cualquier proceso de enseñanza del sistema formal de educación. Esta evaluación determinará si el sujeto ha tenido éxito o no en sus aprendizajes. Al haber promoción directa, lo que cambia es que el sujeto continuará en la etapa siguiente, independientemente de los resultados de la evaluación de certificación. Podría agregarse que la evaluación de certificación tendrá, de alguna manera, un carácter de regulación como segunda finalidad. En síntesis, por ejemplo, se evaluará al sujeto al final del primer año, se dará cuenta de sus logros y/o fracasos (evaluación de certificación, sumativa); y se utilizará la información para establecer líneas de acción futura en los casos en los que los sujetos no cumplan con el perfil deseado (evaluación de regulación).
- 7) En relación con la enseñanza de valores, actitudes (o similar), se debería realizar una *evaluación de orientación*. Las evaluaciones de selección y clasificación no serían adecuadas porque no cabría seleccionar ni clasificar a los alumnos de acuerdo con los valores. ¿Cómo establecer un orden entre los sujetos respetando lo multicultural?
- 8) Ver última clave en el capítulo 1.

Bibliografía

- ELOLA, Nydia (2001): *Evaluación y aprendizaje. Aportes para el debate curricular*. Buenos Aires: GCBA, Secretaría de Educación.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel I. PÉREZ GÓMEZ (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- KETELÉ, Jean-Marie de y Xavier ROEGIER (1995): *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- PERKINS, David (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en <www.rae.es>. [Consultas: 26/4/10 y 5/5/10].
- SCALLON, Gérard (1988): *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- SCHÖN, Donald A. (1991): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (1999): "La evaluación, su conceptualización", en Bonifacio JIMÉNEZ: *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

CAPÍTULO 4

El proceso de evaluación

DISPARADOR DE SU REFLEXIÓN

Delia es maestra de tercer grado de una escuela urbana. Todos los años, recibe estudiantes del profesorado terciario que vienen a hacer sus prácticas. Con la última alumna, Delia estableció un vínculo afectivo y grato. Hace unos días, Emilia, la practicante, hizo un comentario que Delia no podía sacarse de la cabeza. La estudiante se había quejado de algunos materiales teóricos sobre Didáctica con los que estaba trabajando: "Esos autores que saben tanto no dicen cómo habría que hacer las cosas. No ofrecen modelos. Todos los textos insisten en que no hay recetas, en que no hay formas únicas, ni universales, pero alguna orientación tendrían que dar. Por ejemplo, sobre la evaluación, no encontré indicaciones sobre cómo hacer bien las cosas".

Delia reflexionó mucho a partir de ese comentario. Sabía que no todos los autores entraban en esa categoría, pero entendía el genuino reclamo de Emilia. A pesar de sus años de experiencia, ella también sentía que muchos teóricos no responden a esa necesidad de modelos que tienen los maestros. Pensó en el ejemplo del tema que preocupaba a Emilia: cómo evaluar de manera adecuada, cuáles deberían ser los puntos de partida, qué evaluar, qué controles habría que instaurar, cómo hacer las cosas con seriedad y justicia. Se esforzó en sistematizar sus saberes sobre el tema, quería elaborar un esquema, pero no lo logró. Se propuso buscar información sobre el proceso de evaluación: una explicación comprensible y completa sobre todas las variables, acciones y procesos involucrados. Compartiría esa información con Emilia.

- Con respecto a la situación del relato, usted siente mayor inclinación a compartir ¿qué posición: la de Delia o la de Emilia?
- ¿Con qué expectativa aborda usted la lectura de textos didácticos? ¿Y de textos sobre evaluación?

E: 10/02/11 2011

Nydia Elola, Norma Zanelli, Ana Oliva y Lilia Toranzos

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

*Fundamentos teóricos
y orientaciones prácticas*

CAPÍTULO 4

El proceso de evaluación

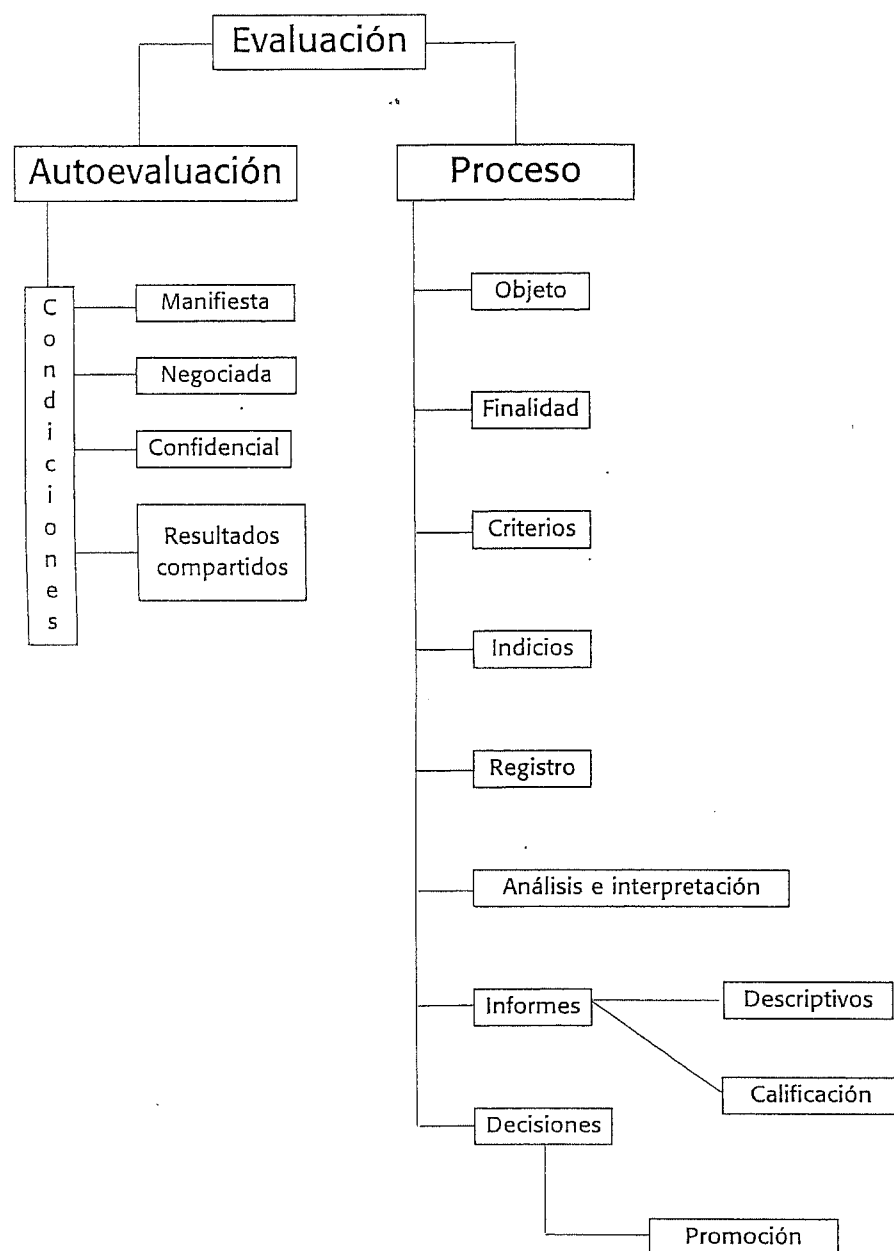
DISPARADOR DE SU REFLEXIÓN

Delia es maestra de tercer grado de una escuela urbana. Todos los años, recibe estudiantes del profesorado terciario que vienen a hacer sus prácticas. Con la última alumna, Delia estableció un vínculo afectivo y grato. Hace unos días, Emilia, la practicante, hizo un comentario que Delia no podía sacarse de la cabeza. La estudiante se había quejado de algunos materiales teóricos sobre Didáctica con los que estaba trabajando: "Esos autores que saben tanto no dicen cómo habría que hacer las cosas. No ofrecen modelos. Todos los textos insisten en que no hay recetas, en que no hay formas únicas, ni universales, pero alguna orientación tendrían que dar. Por ejemplo, sobre la evaluación, no encontré indicaciones sobre cómo hacer bien las cosas".

Delia reflexionó mucho a partir de ese comentario. Sabía que no todos los autores entraban en esa categoría, pero entendía el genuino reclamo de Emilia. A pesar de sus años de experiencia, ella también sentía que muchos teóricos no responden a esa necesidad de modelos que tienen los maestros. Pensó en el ejemplo del tema que preocupaba a Emilia: cómo evaluar de manera adecuada, cuáles deberían ser los puntos de partida, qué evaluar, qué controles habría que instaurar, cómo hacer las cosas con seriedad y justicia. Se esforzó en sistematizar sus saberes sobre el tema, quería elaborar un esquema, pero no lo logró. Se propuso buscar información sobre el proceso de evaluación: una explicación comprensible y completa sobre todas las variables, acciones y procesos involucrados. Compartiría esa información con Emilia.

- Con respecto a la situación del relato, usted siente mayor inclinación a compartir ¿qué posición: la de Delia o la de Emilia?
- ¿Con qué expectativa aborda usted la lectura de textos didácticos? ¿Y de textos sobre evaluación?

ORGANIZADOR PREVIO



1. Consideraciones preliminares

Muchos docentes y futuros maestros, igual que las protagonistas del relato anterior, han sentido más de una vez la necesidad de encontrar bibliografía con orientaciones claras y concretas sobre cómo llevar adelante algunas de las complejas tareas involucradas en la enseñanza. Estas necesidades no siempre se satisfacen con la lectura de textos teóricos. La reflexión de Emilia refleja la falta de un compromiso de algunos teóricos con las opciones metodológicas, es decir, con métodos que nos permitan actuar con eficacia y certeza. De todas formas, tal como cree Delia, no todos los pensadores de la educación actúan de esta manera. Por el contrario, hay una vasta producción que presenta indicaciones y descripciones de métodos útiles y productivos para resolver problemas de la práctica.

Se analizará brevemente el debate sobre este marco teórico. En ocasiones, algunos teóricos de la educación han cometido excesos en las prescripciones. Estos teóricos se incluyen dentro de lo que se ha denominado la *modalidad técnica o tecnocrática*, que basaba sus indicaciones en una idea de la enseñanza relativamente simplista¹. Se creía que el estudio detallado de los fenómenos que componen el hecho educativo permitía establecer un método único y universal para enseñar exitosamente. Este método era elaborado por técnicos que, muchas veces, se encontraban lejos de las aulas. Los métodos incluían secuencias detalladas de intercambios verbales, actividades de motivación, desarrollo y cierre con un fuerte énfasis en la planificación de la enseñanza. Una característica básica era la negación del poder de decisión de los docentes y, en consecuencia, los maestros debían aplicar lo que los técnicos establecían.

Pero este ordenamiento guiado por los técnicos no logró resolver los complejos problemas de la práctica. Se planificaba en detalle, y los alumnos no aprendían. Se seguían secuencias probadas por los teóricos, y los alumnos seguían sin aprender. Se aplicaban materiales elaborados por los científicos, y los alumnos tampoco aprendían lo que el docente se proponía. El maestro intentaba cumplir al pie de la letra todo lo que le indicaban, pero no lograba un buen nivel de aprendizaje en sus alumnos.

Frente a esta situación, los teóricos denominados *críticos*² comenzaron a cuestionar la idea de práctica educativa sostenida por partidarios de la modalidad técnica. Desestimaron la capacidad de anticipación absoluta de la planifica-

¹ Para una descripción más detallada de la *tradición eficientista*, ver Davini, 1995.

² De la misma manera, M. C. Davini caracteriza las *corrientes críticas*.

ción y propiciaron una toma de conciencia del poder de decisión y responsabilidad del maestro. Esta corriente logró derrumbar muchas de las opciones metodológicas existentes hasta ese momento (la década del ochenta).

Actualmente reconocemos que un método nunca resolverá todas las situaciones que se le presentan a un docente, pero defendemos la necesidad de establecer modos técnica y éticamente adecuados para actuar en la realidad de las escuelas y las aulas. Se sostiene que siempre que se trabaja con un método se pueden predecir algunas situaciones y resolverlas correctamente. Sin embargo, debe quedar claro que no se parte de una concepción de docente acrítico, irreflexivo y pasivo que sólo aplique las *órdenes* del método. Por el contrario, el mismo método exige que el enseñante analice la particular situación y tome decisiones fundamentadas. Se parte de una concepción de evaluación como tarea *artística* y no, técnica y neutral. Es decir, nunca podrá resolver adecuadamente todas sus necesidades como docente recurriendo solo a la aplicación de pautas metodológicas.

En esa línea, se inscribe el presente capítulo. Se proponen pautas de acción ordenadas y suficientemente probadas para que puedan ser analizadas e implementadas de acuerdo con necesidades particulares. Se intenta, además, una reflexión sobre las decisiones que el docente deberá tomar antes, durante y después de realizar un proceso de evaluación.

2. Marco metodológico

Para aprovechar las orientaciones metodológicas en todo su potencial, previamente, resulta necesario definir qué características básicas deberá poseer un proceso adecuado.

Para que la evaluación sea realmente formativa, en el sentido de ser vehículo para el aprendizaje y la mejora, debe cumplir con algunos requisitos. Nydia Elola³ plantea que, para que la evaluación sea de ese modo, debe cumplir con los siguientes requisitos:

- ser manifiesta,
- ser confidencial,
- ser negociada⁴,

- con resultados compartidos,
- tender siempre a la autoevaluación.

Ser manifiesta implica ser pública y reconocida por todos los involucrados. Empezar un proceso de evaluación en forma oculta no sería ético, justo ni formativo para el alumno ya que no podrá acceder a los resultados, ni entender las decisiones que se tomen a partir de la información recogida. En consecuencia, tampoco aprenderá de sus errores ni estará en condiciones de mejorar. Hay quienes piensan que, si los alumnos evaluados no saben que se los está evaluando, actuarán con mayor espontaneidad. Esto no es necesariamente cierto, pero aun si lo fuera, y tratándose de la evaluación de los aprendizajes, no respeta los requerimientos morales de transparencia y honestidad que deben tener las acciones docentes. Por otra parte, no ayudaría a los alumnos a ver lo que está sucediendo en relación con sus aprendizajes (Eisner, 1985). Por ello se requiere que sea explícita, que esté claro para todos lo que se está realizando.

El hecho de ser manifiesta no implica que se difunda en ámbitos ajenos a los grupos involucrados, por el contrario la información recogida en un proceso de evaluación debe ser *confidencial*. Es información que pertenece a los miembros de esos grupos, por lo tanto no corresponde que sea comunicada a quienes no participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están evaluando; lo que no implica que se compartan los resultados con los responsables correspondientes en cada caso.

El *carácter negociado de la evaluación* significa que tanto el docente como el alumno conocen las razones que guían el proceso de evaluación y participan activamente en las acciones de dicho proceso. No se trata de que el docente *justifique* sus decisiones ante los alumnos, pero sí que brinde las explicaciones que permitan comprenderlas y, de ese modo, no vivir la evaluación como algo ajeno, sino como algo que tiene que ver con cada uno de ellos. Los acuerdos a los que se llegue aumentan la *credibilidad* de la evaluación: el alumno comprende su significado y no la considera algo externo. Por ejemplo, si se tratara de una *evaluación sumativa*⁵ de los aprendizajes de los alumnos en el área de Matemática, en la que se utiliza como instrumento una prueba escrita con ejercicios y problemas, respetar el carácter de negociación implica dejar en claro por qué se pide que realicen esa prueba y qué cuestiones están

³ Elola, Nydia: "Evaluación de la calidad", Congreso *Evaluación de la calidad de vida: un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Universidad de Flores, del 6 al 8 de octubre de 2000.

⁴ En este texto, el término *negociación* se enmarca en la idea expresada por Sara Delamont en *La interacción didáctica* (1984: 34): "La relación en clase entre el profesor y los alumnos es considerada como un acto conjunto: una relación que funciona y se desarrolla alrededor del trabajo. Es un proceso de *negociación*, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas".

⁵ Ver capítulo 3.

en juego en ese proceso (verificar los grados de aprendizaje, promover al curso siguiente, etcétera).

Los resultados de todo proceso de evaluación deben compartirse, básicamente, con los más implicados: los alumnos cuyos aprendizajes se están evaluando. Además, en el caso de las instituciones de Educación Inicial y Básica, y de Nivel Medio, resulta necesario comunicar estos resultados a otras personas de la comunidad escolar también involucradas, por ejemplo, a padres y autoridades de la institución. De esta manera, la información que resulta del proceso de evaluación sirve para entender la situación, y mejorar y corregir los aspectos débiles.

Por último, la evaluación siempre tenderá a convertirse en *autoevaluación*. Es decir, *enseñará a evaluar las propias acciones, trabajos, ideas*. Hay que considerar que los docentes estamos presentes sólo en un tramo de la vida de nuestros alumnos, quienes crecerán en autonomía e intentarán insertarse activamente en el mundo del trabajo y en la sociedad. En tal sentido, las evaluaciones que se desarrollan en el sistema educativo deberían prepararlos para las futuras evaluaciones que van a recibir en esos ámbitos. Ser capaz de autoevaluarse implica tener capacidad de anticipación y regulación. Una consideración más amplia nos llevaría a pensar en los fines de la educación en sí misma. Se parte de la idea de que *ser educado* supone, entre otras cosas, saber comprender los propios procesos de aprendizaje y pensamiento, disponer de estrategias para mejorarlos y aplicarlas adecuadamente. La autoevaluación implica justamente estos tres aspectos:

- comprender el aprendizaje propio,
- generar estrategias para mejorarlo,
- utilizarlas.

En síntesis, es deseable que nuestros alumnos sean capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, sepan cómo mejorar y se comprometan con sus aprendizajes, lo que a su vez conlleva saber evaluarlos.

Conviene realizar algunos comentarios sobre dos ideas clave. La primera es la idea de *subjetividad* del docente. Se puede afirmar que, aun proponiéndose-lo con esmero, el docente no podrá desligarse de sus propias creencias, valores y sentimientos, lo cual no significa que sus acciones sean menos válidas por ser *subjetivo*. Por el contrario, al igual que el científico social, el evaluador reconoce la subjetividad y la somete a consideración. Es decir, se parte del reconocimiento de que el evaluador decide cómo evaluar y de que, en estas decisiones, está presente toda su persona. Por eso deberá tomar las decisiones de manera consciente y reflexiva. Y si bien no puede aspirar a la completa objetividad, debe tra-

tar de lograr la intersubjetividad a través de la comunicación y de los acuerdos que correspondan.

La segunda idea clave es la cuestión de la *asimetría*. La conceptualización de la evaluación que hemos propuesto supone que, entre alumnos y docentes, existe una asimetría frente al objeto de conocimiento. Es decir, no se trata de una asimetría absoluta que comprenda aspectos personales, ni tampoco de carácter permanente. Se trata de una asimetría provisoria en la cual el docente es el que *sabe más* acerca de esa cuestión específica que constituye el objeto de la enseñanza y, en cuanto al tema que nos ocupa, de la evaluación. Por esto, puede *ayudar a ver* al alumno. Por otra parte, la institución le otorga un estatus formal de autoridad, en cuyo marco la evaluación constituye un instrumento de poder. De allí la responsabilidad de su uso ético, no como herramienta de coacción, sino en relación con la mejora.

Un proceso de evaluación, entonces, estará orientado, en su totalidad, por el carácter *formativo* de esta acción. Es decir, todas las acciones que se lleven a cabo durante el desarrollo de la evaluación tendrán este matiz, esta funcionalidad y esta dirección.

La evaluación debe ser organizada mediante un proceso *sistemático*, en el cual cada fase guarde coherencia y correspondencia con las demás. Se asume que la evaluación como parte de la enseñanza constituye un proceso integral, complejo, en el que cada una de las decisiones y aspectos mantienen relaciones entre sí en función de cumplir con las finalidades propuestas. Por ejemplo: un maestro decide evaluar la comprensión sobre un tema de Historia a través de los resúmenes realizados por alumnos del último año de la Escuela Básica. Todas las decisiones que se tomen estarán vinculadas entre sí de manera de posibilitar que la evaluación aporte información retroalimentadora para la mejora. Entre esas decisiones se hallan qué grado de complejidad tendrá el tema que ha de ser comprendido, qué aspectos del resumen se van a considerar para analizar la comprensión, qué tipo de estrategia se usará para presentar los resultados a los alumnos, etcétera.

María Antonia Casanova plantea que el momento de abordar la metodología evaluadora y de decidir sobre ella es crucial, "ya que su adecuada elección permitirá o impedirá la llegada a la meta [...]". En este sentido, la autora agrega que es sumamente importante la metodología que se elija, es decir, el camino que se transitará. Y concluye: "[...] antes de empezar es preciso definir y delimitar bien los pasos que se vayan a dar, previendo las tareas necesarias para llevarlos a cabo" (1995: 123).

Para concretar la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la metodología seleccionada debe conducir la totalidad de las decisiones y acciones. De todas formas, esto no significa que sea inflexible, ya que siempre estará sujeta a cambios y modificaciones en función de los requerimientos y las necesidades de lo que se va a evaluar.

En la escuela

1. ¿Acuerda usted con el comentario de la estudiante de magisterio, respecto de la necesidad de recibir orientaciones metodológicas para emprender procesos de evaluación en el aula? Sí/No. ¿Por qué?
2. Lea el comentario y responda.
 "Para algunos teóricos de la educación, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consiste en bajar a la práctica, de manera ordenada y simplificada, las indicaciones y prescripciones elaboradas por los teóricos".
 - ¿Qué importancia tendrán para ese profesor las indicaciones metodológicas? Fundamente su respuesta.
 - ¿Cuál es la relevancia que se le atribuye al método en este capítulo? Compárela con la respuesta anterior.
3. Seleccione las dos características de la evaluación que le resulten más importantes para su tarea diaria. Justifique su respuesta.

3. Fases del proceso de evaluación

En el capítulo 1, se afirmaba que toda evaluación es un proceso que produce información retroalimentadora, que genera conocimientos sobre el objeto evaluado y posibilita una aproximación más precisa a aspectos de la realidad que podrían permanecer ocultos. Se habla de *aproximación* porque se parte de la idea de que nunca se podrá conocer el objeto en forma total.

Para lograrlo, es necesario organizar las tareas parciales o fases que componen el proceso de evaluación.

3. 1. Identificar el objeto: ¿qué evaluar?

Se consignaba en el capítulo anterior que se concibe la enseñanza como un proceso complejo y determinado por componentes de carácter individual, grupal, institucional, social, cultural, regional, nacional. Al tener que emprender un proceso de evaluación nos encontramos, entonces, con una variedad y cantidad de posibles aspectos que han de ser evaluados. Entre ellos podemos destacar, por ejemplo, los aprendizajes de los alumnos, las habilidades previas y los inte-

reses de las personas en formación, las secuencias didácticas realizadas por el docente, los materiales didácticos, el funcionamiento de una institución, la concreción de programas, etcétera.

José Tejada Fernández señala: "[...] la mayoría de los autores llegan a coincidir en torno a los alumnos, el personal docente y no docente, el currículum, los recursos, los planes y programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, las instituciones de formación y los contextos, entre otros objetos con carácter general" (1999: 35).

Frente a esta variedad, se sugiere la distinción de dos grandes grupos de situaciones o aspectos que podrían ser objeto de evaluación:

- los aprendizajes de los alumnos,
- las acciones de enseñanza.

Dentro de estas categorías se incluyen, a su vez, diferentes hechos; por ejemplo, distintas dimensiones del aprendizaje que pueden referirse a procesos, resultados o diversos niveles de desempeño o actuación (resolver un problema complejo, realizar correctamente un cálculo, etcétera)⁶.

Es decir, cada uno de estos *fenómenos/objetos de evaluación —aprendizaje o enseñanza—* podría evaluarse en forma global o focalizarse en un aspecto. Veamos una situación que refleje alguna de estas opciones.

Juan Carlos, maestro de 6.º grado de Educación Básica, desea realizar un proceso de evaluación formativa sobre la secuencia didáctica⁷ de la enseñanza de la potenciación y radicación, podría considerar como objeto de evaluación todo lo que él y sus alumnos hacen durante el tiempo en que se enseña ese contenido, es decir, en sus clases de tres horas durante diez días. Esta es una manera de definir su objeto de evaluación, pero no la única. Otra posibilidad sería abordar solamente la evaluación de los intercambios verbales entre docente y alumnos, para ver si la guía verbal realizada fue adecuada y productiva. Una tercera opción podría consistir en la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos a través de tareas de cálculo individual durante la enseñanza. Una cuarta focalización sería...

Como se aprecia en el ejemplo, se están mirando diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, todos valiosos, todos interesantes, pero que difieren entre sí lo suficiente como para determinar procesos de evaluación distintos.

⁶ Ver en el capítulo 3 la diferencia entre evaluación *formativa* y evaluación *formadora*.

⁷ Se considera *secuencia didáctica* la serie de acciones relacionadas entre sí, tendientes a enseñar un contenido. Si bien no es excluyente, se piensa en el desarrollo de unidades completas referidas a contenidos relativamente complejos. En el contexto de este libro, no se usará *secuencia didáctica* para referirse a una sola clase.

En muchas oportunidades, quizás, sea más accesible y productivo abordar aspectos puntuales del aprendizaje o de la enseñanza y no proponer evaluaciones que tomen las situaciones en toda su complejidad. Por ejemplo:

Nora es maestra del Área de Prácticas del Lenguaje del último año de Educación Básica. Al inicio de ese año, desea realizar una evaluación de orientación sobre la destreza general de la lectura. Si bien considera que todos los tipos de lectura son importantes, le interesa especialmente abordar en la evaluación las destrezas específicas incluidas en la lectura de estudio. Por este motivo, va a evaluar concretamente las destrezas específicas que componen esos tipos de lectura. Intentará comprobar si los alumnos son capaces de:

- Inferir el tema que plantea un texto informativo.
- Identificar la idea principal.
- Derivar conclusiones a partir del texto.
- Elaborar mapas conceptuales.

De alguna manera, lo que Nora intenta es hacer *accesible* el objeto de evaluación. Sabe que no podrá evaluar todas las destrezas involucradas en la lectura en el tiempo disponible, entonces selecciona algunas destrezas concretas y delimita el objeto de evaluación. De todos los aspectos posibles, recorta algunos que considera significativos.

Esta definición del objeto que se ha de evaluar es importante porque:

- imprime *claridad y precisión a lo que se desea evaluar*;
- (como consecuencia de lo anterior) *establece condiciones a todas las fases del proceso de evaluación*, ya que objetos diferentes requerirán, entre otros, instrumentos, interpretaciones y decisiones diferentes.

En el caso de Juan Carlos, el maestro de Matemática:

Si decidiera evaluar...	Recursos adecuados a ese objeto
Los intercambios verbales entre el docente y el alumno.	Grabaciones de audio.
El proceso de aprendizaje de los alumnos a través de la realización de cálculos, con posibilidad de que puedan manifestar dudas y problemas que se les presentan.	Combinación de una prueba escrita y la resolución de algunos cálculos en el pizarrón; efectuados en forma individual y pública.

En el capítulo 2, se hizo referencia a las operaciones cognitivas distinguidas por D'Hainaut. Esa distinción también puede ser útil para este análisis, ya que cada una de esas operaciones podría ser objeto de evaluación del aprendizaje de los alumnos. Así, un docente identificaría como objeto de evaluación la capacidad de los alumnos de reproducir información relevante, o de conceptualizar y aplicar conceptos referidos a un contenido de un área determinada, entre otras capacidades.

Al inicio del capítulo, comentábamos que se adhiere a una postura en la que las orientaciones metodológicas manifiestan la necesidad de decisiones conscientes y reflexionadas. Definir el objeto que se ha de evaluar es la primera decisión importante que un docente deberá tomar. De la misma manera en que se define un contenido por enseñar, se requiere que el maestro precise qué desea o resulta conveniente evaluar. A partir de esta definición, podrá ir encadenando las decisiones incluidas en las siguientes fases.

3. 2. Definir la finalidad: ¿para qué evaluar?

Una vez que se ha establecido qué se desea evaluar, es necesario determinar cuál será la o las finalidades que tendrá esa evaluación.

Tal como se ha planteado en el capítulo anterior, las tipologías no siempre son exhaustivas. Pero a efectos del análisis que estamos realizando, pensemos en que un docente puede encarar la evaluación, por ejemplo, para certificar los aprendizajes de los alumnos o para obtener información que regule el proceso de enseñanza. ¿Por qué es necesario definir la finalidad? Porque, como se explicaba en el capítulo anterior, estos propósitos distintos determinan opciones metodológicas también distintas. Es decir, de cada uno no sólo se derivan diferentes encuadres globalmente considerados, sino que las tareas más específicas de construcción de instrumentos se ven afectadas por las decisiones iniciales. Un instrumento de recolección de información diseñado con propósitos de selección de alumnos no resultará válido si se emplea en una evaluación de orientación.

Las dos primeras fases (definir el objeto que se ha de evaluar e identificar la finalidad) son relativamente simultáneas y se condicionan mutuamente. Elola lo expresa con claridad:

Por una parte, es necesario saber *qué* se quiere evaluar, reconocer claramente el objeto que se quiere evaluar, y por otro lado, definir *para qué* se lo quiere evaluar, qué finalidades espero que cumpla esa evaluación [...]. El para qué va a modificar el qué quiero evaluar y esto se va dando

en un círculo espiralado, donde es imperioso revisar las dos cosas juntas para después pensar qué indicios buscar de aquello a evaluar; o sea en qué se va a ver lo que queremos evaluar (1996: 12 y 13).

La delimitación del propósito exige, entonces, el ajuste de la definición del objeto.

3. 3. Determinar los criterios: ¿con respecto a qué referentes evaluar?

Una vez tomadas las primeras decisiones respecto del objeto que se ha de evaluar y de la finalidad que tendrá esa evaluación, resulta necesario concentrarse en un componente fundamental de la tarea de evaluar: los criterios.

El *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española, define *criterio* como 'norma para conocer la verdad'⁸. El *Gran diccionario Vox de la lengua española*⁹ define ese término como 'regla o norma conforme a la cual se establece un juicio o se toma una determinación'. Se trata de una *variable* considerada como *referente* que se utiliza para elaborar juicios y tomar decisiones.

Elola y Toranzos plantean que los criterios son "[...] elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características" (2000: 4).

Es posible establecer diferentes criterios para comparar los mismos objetos. Por ejemplo, en un museo, es factible agrupar los cuadros por autor (criterio 1); por el movimiento al que pertenece o perteneció el autor (criterio 2); por la temática representada: la vida, la guerra, la naturaleza, el amor... (criterio 3); por el año o la década en que fueron pintadas las obras (criterio 4), etcétera. La aplicación de cada criterio dará lugar a ordenamientos y clasificaciones diferentes de las obras pictóricas.

Los criterios no se usan solo para clasificar, sino también para evaluar. El evaluador reflexiona sobre los criterios más pertinentes con respecto a la situación de enseñanza global y, a partir de esta reflexión, establece cuáles serán los criterios que le permitirán analizar las situaciones y discernir si se han logrado los resultados esperados. ¿Cuándo se considera que un alumno aprendió? ¿Cuándo se dirá que no aprendió? ¿Qué aspectos del desempeño de un alumno hay que priorizar?

⁸ Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en <www.rae.es>. [Consulta: 22 de mayo de 2010].

⁹ Disponible en <http://www.abcdatos.com/programas/programa/z4365.html>. [Consulta: 23 de mayo de 2010]

Jiménez (1999: 19) hace una clasificación entre criterios que se basa en el objeto que, en cada caso, es tomado como *referente*:

- criterios normativos,
- individuales o personalizados,
- basados en la autoridad.

Criterios	El docente toma como referente
Normativos	El grupo para juzgar el desempeño de un alumno. Su juicio no se basa en la calidad de ese desempeño o en su relación con respecto a los objetivos propuestos, sino en el lugar que ocupa con respecto al resto del alumnado. Esto da lugar a la comúnmente denominada <i>evaluación normativa</i> .
Individuales o personalizados	Al propio sujeto y juzga su desempeño en comparación con un estado anterior. Se trata de la conocida <i>evaluación por progreso</i> .
Basados en la autoridad	Lo que una autoridad ha establecido como válido para un campo determinado del saber o del hacer, o bien, se basa en su propia experiencia; su juicio se fundamenta en criterios de <i>autoridad</i> ¹⁰ .

Basado en Jiménez, 1999: 19.

Desarrollemos un ejemplo de este tercer caso. En capítulos anteriores, se presentó la situación de un maestro del Área de Ciencias Sociales que decide evaluar la comprensión de un tema de Historia mediante los resúmenes realizados por los alumnos (evaluación de certificación). Determinar criterios implica discernir qué características de los resúmenes serán consideradas para establecer si a estos se los considera *exitosos*.

¿Qué criterios podrían establecerse?

Por ejemplo:

Criterio 1: *claridad*,

Criterio 2: *cantidad de información importante incluida*,

Criterio 3: *presencia/ausencia de información accesorio*,

Criterio 4: *prolijidad*,

¹⁰ Habitualmente, esta forma de valoración se conoce como *evaluación criterial*, pero hemos obviado esta denominación para evitar la confusión proveniente del uso reiterado del término *criterio*.

Criterio 5: *presencia de ilustraciones,*

Criterio 6: *número de fuentes citadas,*

Criterio 7: *velocidad de elaboración del resumen.*

Resulta evidente que no todos los criterios son adecuados para todas las situaciones. En este caso, habría algunos criterios más pertinentes que otros. Los criterios 1, 2, 3 y 4 parecen ajustarse a la idea de evaluar la comprensión; la velocidad en la elaboración del resumen no sería un criterio válido para esta situación, pero podría serlo en otras circunstancias; por ejemplo, al prepararse para una Olimpiada de Matemática, deberá considerarse la velocidad de respuesta. Los criterios 5 y 6 serán válidos en función de los requerimientos que haya presentado el docente. Como puede observarse, la definición de los criterios en esta situación se basa en la autoridad del docente, quien seguramente ha realizado una elaboración personal de los aportes de expertos en el área, y será quien ha establecido la pertinencia de la inclusión de cada criterio.

En relación con la distinción realizada, cabe aclarar que en la práctica los docentes suelen usar los criterios en forma complementaria, lo cual puede no ser malo en sí mismo, siempre que se trate de una decisión consciente, aplicada con coherencia y debidamente comunicada.

Al respecto, al evaluar los aprendizajes de los alumnos, sería valioso y deseable que estos pudieran intervenir de algún modo en el proceso de decisión de los criterios con los cuales se juzgará su aprendizaje. De alguna manera, al permitirles reflexionar sobre qué características de los productos o acciones son valiosas, se estará también enseñando a autoevaluarse. Si por alguna circunstancia los alumnos no pueden elaborar junto con sus maestros los criterios de evaluación, sí es imprescindible que se les informe qué criterios se utilizarán para juzgar sus trabajos, lecciones, etc. La claridad y la explicitación de criterios ayudan a cumplir la función de retroalimentación de la evaluación.

Esta fase del proceso de evaluación plantea una serie de cuestiones críticas. Afirman Elola y Toranzos sobre la definición de criterios: "Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y a la vez más objetable en los procesos de evaluación [...]. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, es decir, quién y cómo definen estos criterios" (2000: 4). El problema de la legitimidad es importante ya que no hay principios aceptables universalmente que liberen al docente de la responsabilidad de establecer criterios válidos.

Jiménez (1999: 19) coincide con las autoras al afirmar que definir *criterios*:

[...] y sus ponderaciones o la exclusividad de su aplicación es una de las tareas más arduas dentro del proceso de evaluación porque entran en consideración planteamientos científicos, técnicos, pero también intervienen los ideológicos, políticos, culturales e incluso personales, religiosos o morales. Entramos en el terreno de los valores, dicho de otro modo: determinados actos, situaciones o fenómenos o acontecimientos son válidos o no, aceptados o no, alabados o recriminados dependiendo del criterio que se aplique.

Los criterios de evaluación pueden tener diferentes ponderaciones, cada uno puede utilizarse en forma exclusiva o en combinación con otros, y resultan centrales a la hora de evaluar la enseñanza o el aprendizaje. Deberán acreditar legitimidad y estar en concordancia con la finalidad y el objeto de la evaluación previamente definidos.

En la escuela

1. Recuerde un contenido que haya enseñado (u observado enseñar). Registre brevemente cómo lo enseñó u observó.
 - a. ¿Cuáles fueron las acciones de evaluación? ¿Cuál era el objeto (o los objetos) de esa evaluación? Intente recordar (o inferir) por qué se decidió evaluar esos aspectos y escriba dichas razones.
 - b. Reflexione sobre esa propuesta y piense en qué otros fenómenos podrían constituirse en objetos de evaluación.
 - c. Mencione qué finalidades cumplió esa evaluación.
2. Explique por qué se afirma que tanto la definición del objeto de la evaluación como de la finalidad se realizan conjuntamente. Piense en un ejemplo concreto en el cual se muestre esta relación.
3. María Luisa es directora de una escuela. Desea evaluar la producción artístico-expresiva de los alumnos de la escuela (objeto de la evaluación).
 - a. Realice un listado de, al menos, diez criterios de evaluación que podrían utilizarse.
 - b. Seleccione los cinco criterios del listado anterior que le resulten más pertinentes. Justifique su elección.
(Si no se siente cómodo con esta área, seleccione un objeto de evaluación perteneciente al campo de su preferencia y realice la actividad propuesta).
4. ¿Qué opinión le merece el problema de la legitimidad de los criterios de evaluación? ¿Quiénes deberían determinarlos: las autoridades nacionales, institucionales o los docentes? ¿Qué cuestiones deberían considerarse?

5. En la práctica cotidiana, ¿qué modelo de valoración utiliza (u observa que se emplea) con mayor frecuencia: la evaluación por progreso, normativa, o por autoridad? ¿Realiza (u observa que se realice) alguna combinación o ponderación entre estos criterios? ¿Con qué resultados? ¿Qué dificultades enfrenta con respecto a estas definiciones?

3. 4. Buscar indicios: ¿qué señales del objeto de evaluación seleccionar?

Se ha establecido como primera fase y acción esencial de la evaluación la identificación del objeto que ha de ser evaluado. Una vez que el docente tiene claridad sobre el *qué* y el *para qué* de su evaluación, así como sobre los *criterios* que utilizará como parámetros de comparación del objeto en cuestión, es el momento de buscar “señales” sobre la existencia del objeto o de alguna de sus características. Por ejemplo, si el docente ha seleccionado como objeto de evaluación la adquisición de competencias para realizar una lectura comprensiva de un texto instructivo por parte de sus alumnos, necesitará buscar “pistas” de la existencia o no de tales competencias.

Con el uso de los términos entrecomillados, se pretende transmitir que:

- Los objetos de evaluación con los cuales trabaja un docente no son directamente observables. En el ejemplo anterior, el docente no tiene acceso directo a la observación de las competencias mencionadas, sino sólo a determinadas manifestaciones visibles de ellas.
- El docente necesita definir qué señales tomará como indicadores de existencia del objeto y de qué manera las buscará. En el caso analizado, qué manifestaciones de sus alumnos considerará expresiones o señales de presencia de las competencias o de un determinado grado de desarrollo de ellas.
- Lo que el docente obtiene en los tramos iniciales del proceso de evaluación son, precisamente, “señales” o “pistas”.

La expresión elegida para denominar esta fase de la evaluación se orienta en el mismo sentido. El término *indicio* significa ‘señal que permite conocer o inferir lo oculto o desconocido’ (*Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española¹¹). *Búsqueda de indicios* supone, entonces, la tarea de intentar encontrar señales de algo a lo cual no se accede de manera directa, y la comprensión de que lo que se obtiene son señales que permiten realizar estimaciones, pero no, evidencias absolutas. *Lograr evidencia* de la adquisición de un

conocimiento o una competencia por parte de un alumno supone que el docente ha tenido pruebas suficientes que le brindan seguridad para afirmar esa posesión. *Obtener indicios* de la adquisición de los conocimientos o de las competencias refleja una actitud más modesta, que impulsa a evitar apreciaciones apresuradas, a moderar afirmaciones taxativas, a continuar buscando y realizando comprobaciones hasta lograr mayores garantías.

Si se observa la actuación de un docente, probablemente, se presencien situaciones en las cuales se atribuye una señal a un factor determinado y, en un momento posterior, se advierte que se trata de un indicador adjudicable a otro factor. También, quizás se tenga oportunidad de comprobar de qué manera la misma intervención docente (por ejemplo, en una observación de los alumnos) no puede sino modificar la situación espontánea e interferir, de uno u otro modo, en los datos que se intentaba obtener.

La insistencia en estas cuestiones se relaciona con lo delicado de la tarea de la evaluación, con todo lo que está en juego en las evaluaciones que el docente realiza y en las consecuencias sobre los alumnos de las decisiones que se toman.

En síntesis, la tarea del docente implica pensar en sobre qué necesita obtener indicios y cómo los buscará.

Un indicio puede ser buscado a través de conductas, manifestaciones, reacciones, realizaciones o productos de los alumnos, de acuerdo con las características del objeto que ha de ser evaluado. En el ejemplo anterior, para evaluar la adquisición de la competencia *lectura comprensiva de un texto instructivo*, el docente podrá considerar como señal de su manifestación el hecho de que el alumno realice correctamente un procedimiento respetando las instrucciones dadas en el texto. Buscará estas señales proponiendo en sus clases diferentes tareas que requieran seguir una serie ordenada de pasos explicitados en textos que él proporcione. Y actuará como observador de las ejecuciones de sus alumnos.

Llegado a esta etapa del proceso de evaluación, el docente aplicará instrumentos, comprobará, observará ejecuciones, analizará producciones, comparará y realizará otras acciones similares en la búsqueda de señales de los aprendizajes de sus alumnos. Contará, para ello, con el apoyo de instrumentos, según veremos en el siguiente apartado y, con mayor profundidad, en el capítulo final.

3. 5. Registrar la información: ¿con qué instrumentos?

Los indicios que el docente selecciona serán registrados a través de técnicas e instrumentos que permitan recoger la información necesaria para realizar la evaluación.

¹¹ Real Academia Española; *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en <www.rae.es>. [Consulta: 22 de mayo de 2010].

Los objetos de evaluación son de distinta índole, así como son diferentes los indicios que se determinen. Por esto, se requiere elegir o construir los instrumentos que se adecuen a sus características y, más aún, disponer de una amplia gama de herramientas que aseguren la obtención de la información requerida. Técnicas de observación, entrevistas, encuestas, pruebas, análisis de trabajos de los alumnos, etc., cada herramienta tiene sus ventajas y limitaciones y, por ello, deben ser usadas de manera complementaria.

A este respecto, Elola y Toranzos (2000: 8) afirman:

- a) Una de las principales tareas del evaluador es la construcción de los instrumentos, por lo que es en este aspecto donde se pone de manifiesto la pericia del evaluador.
- b) Ningún objeto de evaluación, por ejemplo el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento; por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcador.
- c) Cada una de las técnicas e instrumentos de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas, la ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de estos deben orientar la selección de los instrumentos que se han de emplear.

Algunos de los instrumentos se basan en el aprovechamiento de fuentes que tienen una existencia anterior al proceso de evaluación. Es el caso, por ejemplo, de los portafolios¹² de trabajos de los alumnos. Otros son instrumentos contruidos especialmente para recoger información durante el proceso de evaluación, como por ejemplo, las lecciones orales.

En esta presentación general de esta fase del proceso, no se ahondará en cada instrumento, sino que solo se trata de comprender la importancia de los instrumentos a los que se recurre. Dicho de otro modo, se trata de tomar conciencia de que el empleo de un instrumento inadecuado impedirá obtener la información necesaria, base para los juicios y decisiones posteriores.

Por ejemplo, es conocida la extendida utilización de las pruebas escritas en la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, se podría revisar esa situación con la formulación de algunas preguntas: ¿Qué tipo de conocimientos o com-

¹² Un *portafolios* es una serie de trabajos (un *dossier*) producidos por un alumno, seleccionados deliberadamente con un propósito determinado. La diferencia entre la carpeta de un alumno y un portafolios es que este último no es la suma de todos los trabajos realizados por un alumno, sino una muestra representativa a partir de un criterio y que incluye instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje.

petencias permiten evaluar una prueba escrita? ¿Es la prueba escrita el instrumento adecuado para evaluar una actuación? Dado que los indicios que se obtienen con estas pruebas están intermediados por el uso del lenguaje¹³, ¿se necesita recurrir a este último para obtener indicios del objeto de evaluación? ¿O, por el contrario, se puede construir una situación que permita observar la ejecución práctica de un alumno?

Por otra parte, una vez elegido el instrumento adecuado, deben tomarse otros recaudos referidos a su construcción y empleo.

Registrar la información obtenida permite contar con *documentos*, que resultan fundamentales para posibilitar las siguientes etapas de la evaluación. Son documentos las respuestas de los alumnos a las preguntas que se les formulan en las pruebas, los trabajos que los alumnos elaboran y archivan en sus carpetas, las planillas en las cuales se registran datos producto de las observaciones, etc. Los docentes no pueden basar los juicios y las decisiones en lo que vagamente recuerdan ni en reinterpretaciones, tal vez, arbitrarias de las situaciones escolares por las que atraviesan. En este sentido, los documentos permiten realizar análisis posteriores, contrastar fuentes, volver a la información para enriquecerla con nuevas miradas; en definitiva, contar con bases más seguras para la evaluación.

En la escuela

1. Comente con sus compañeros las reflexiones expresadas acerca de la diferenciación entre *indicios* y *evidencias*. Evoquen situaciones similares a las descritas que ustedes hayan experimentado u observado (de confusión entre indicios y evidencias, de formulación de juicios apresurados, etc.). ¿A qué atribuyen lo ocurrido en tales situaciones? ¿Qué ideas o conclusiones extraen de lo desarrollado en este punto?
2. Enuncie una competencia que usted desearía evaluar en su grupo de alumnos. Enumere las señales que podría considerar como indicios de su adquisición. Piense en los modos a través de los cuales percibiría estas señales y las registraría.
3. ¿Qué le respondería a un colega que afirmase: "No necesito documentos, conozco muy bien a mis alumnos, sé lo que son capaces de hacer"?

¹³ La mayor o menor habilidad que un alumno manifieste en una prueba escrita puede interferir en la evaluación del conocimiento o de la competencia seleccionada por el docente como objeto de evaluación.

4. Lo invitamos a reflexionar: ¿Qué instrumentos utiliza usted (u observa que se utilizan) con más frecuencia para evaluar el aprendizaje de los alumnos? ¿En qué se basa esa elección? A la luz de lo presentado en este apartado, ¿considera que se necesita revisar esa decisión?

3. 6. Analizar e interpretar: ¿cómo procesar la información obtenida?

Si hubiera que identificar esta etapa recurriendo a términos de uso habitual en las escuelas, se diría que se trata de la etapa de *la corrección*. La forma en la que se realiza esta tarea, habitualmente, puede no alcanzar a transmitir la complejidad de los procesos involucrados. Por el contrario, las prácticas generalizadas suelen obviar esta etapa; y la tarea docente termina reducida a la asignación de calificaciones según datos recogidos, sin que estos reciban tratamiento alguno.

Frente a esta situación, es importante subrayar que el análisis y la interpretación de la información obtenida en las etapas anteriores otorgan la base para formular juicios de valor en la evaluación; juicios que, a su vez, permitirán tomar las decisiones posteriores de manera racional, de acuerdo con las finalidades perseguidas por la evaluación.

En esta instancia, ocupan un lugar central los *criterios* que se determinaron en la tercera etapa del proceso. Es decir, el análisis y la interpretación de la información se realizan según los criterios establecidos, que funcionan como marcos o parámetros de comparación. Por ejemplo, un docente desea evaluar el desarrollo de competencias para estimar resultados numéricos en el cálculo de porcentajes. Invita a los alumnos, de a pares, a estimar resultados de diversos ejercicios. Registra el proceso de trabajo y los resultados a los que arribaron las distintas parejas. Ahora es el momento de analizar e interpretar la información registrada en función de los criterios seleccionados, algunos de los cuales pueden ser: la precisión en la estimación del resultado del ejercicio, el tipo de estrategia empleada para la estimación, la rapidez en la obtención de la estimación, etc. El análisis y la interpretación que realice pueden conducirlo a tomar determinadas decisiones sobre el modo de continuar el proceso de la enseñanza de ese tema específico de la Matemática con ese curso.

Como ya se ha mencionado, los criterios empleados para el análisis deben ser compartidos con los alumnos, de un modo tal que les permitan orientarse en su proceso de aprendizaje —*saber cómo les va y qué deben hacer*—; encontrar coherencia en las acciones del docente (dado que los criterios deben ser

los mismos para todos) y comprender el fundamento de las decisiones que se toman.

Si bien el análisis y la interpretación conforman en conjunto una etapa del proceso, es posible y deseable diferenciarlos. A través del análisis, el docente trabaja sobre los datos obtenidos, los organiza, realiza cruces, los compara con otros datos (obtenidos en otro momento o por otros medios). De este modo, los somete a un tratamiento que les otorga significación, es decir, posibilita su interpretación. Sin el trabajo de análisis, la interpretación se transforma en la elaboración de conjeturas sin ningún sustento sólido.

Por ejemplo, un docente se sorprende al descubrir que ningún alumno logró responder satisfactoriamente a un ítem de la prueba. De inmediato, realiza la siguiente interpretación: los alumnos no comprendieron el tema abarcado en la pregunta. Sobre la base de esta interpretación, decide volver a explicarlo en la clase siguiente. Sin embargo, esa no es la única interpretación posible. ¿Qué podría haberle aportado a ese docente el análisis de la información? Imaginemos que hubiera comparado el desempeño insatisfactorio de los alumnos en ese ítem de la prueba con otros productos de los alumnos referidos al mismo tema, que revelan su dominio del campo. Esto hubiera puesto en duda su suposición acerca de la falta de comprensión de los alumnos. Consideremos ahora que hubiera comparado el rendimiento de los alumnos en los distintos ítems de la prueba y así, hubiera descubierto que lograron resolver tareas más complejas de manera correcta. Este docente, entonces, podría decidirse a analizar el modo de construcción del ítem. Supongamos, finalmente que, al hacerlo, encuentra que es la única consigna en la que solicitó trabajar con una representación gráfica y que esta no resultó clara para sus alumnos. Es evidente que la decisión de explicar nuevamente el tema se tomó a partir de una interpretación apresurada, sobre bases endeble.

La tarea del análisis de la información puede ser facilitada por instrumentos. Uno es la *Tabla de procesos y contenidos* (o *Tabla de especificaciones*), matriz de doble entrada que presenta las áreas de contenido abarcadas —en sus filas— y las competencias para ser desarrolladas en los alumnos —en las columnas—. Entre sus aplicaciones, resulta útil para analizar instrumentos de evaluación y comprobar su grado de ajuste a los propósitos de evaluación del docente. También permite analizar los resultados de cada alumno en cuanto al logro de los procesos en relación con los contenidos seleccionados¹⁴. Varios ítems de una

¹⁴ Es decir, permite comprobar si el instrumento apunta a evaluar los objetos que el docente se ha propuesto.

prueba pueden ser muestras del mismo objetivo (es decir, ocupan el mismo casillero de la tabla), o pueden referirse al mismo contenido, pero en relación con distintos procesos. "El análisis en función de estas relaciones nos indica la estabilidad o dominio de lo aprendido, la coherencia de los logros o de las fallas, tanto a nivel individual como de grupo" (Elola, 1982: 62).

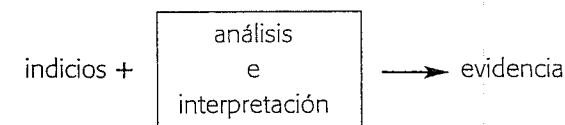
La siguiente tabla permite analizar el instrumento elaborado por el docente para una evaluación sumativa referida a competencias matemáticas de alumnos de Nivel Medio:

Competencias Contenidos	Comprensión conceptual	Manejo de procedimientos	Resolución de problemas	Representación	Traducción
Sistema numérico	X				X
Medida		X	X		X
Geometría		X	X		
Estadística		X		X	
Funciones	X		X		

Otro instrumento para el análisis es la *Tabla de resultados*. Se trata de un cuadro de doble entrada que presenta los resultados obtenidos por cada alumno en relación con los indicios buscados para un determinado objeto de evaluación. Por ejemplo, en una tabla de resultados, pueden registrarse las respuestas de los alumnos a los distintos ítems de una prueba o la presencia de diferentes señales de adquisición de una competencia por parte de cada alumno de un curso.

Alumnos	Consignas de una prueba de actuación <i>Competencia: Manejo de instrumentos de geometría</i>				
	Uso de regla en el trazado de líneas y segmentos	Uso de escuadra en la construcción de figuras.	Uso de transportador en la medición de ángulos	Uso de compás en el trazado de círculos	Uso de compás en la construcción de triángulos
A					
B					
C					
D					
E					
...					

La tarea de realizar análisis e interpretaciones de la información permite que los indicios recogidos por el docente se vayan transformando en evidencias. Cuando el docente interpreta la información obtenida acerca del objeto evaluado, se le torna *evidente* la situación y puede, por consiguiente, realizar valoraciones, compartir los resultados, tomar decisiones.



3. 7. Elaborar informes: ¿qué, cómo y a quién comunicar los resultados de la evaluación?

Esta etapa del proceso tiene directa relación con un requisito esencial de la evaluación, con miras a la autoevaluación: compartir los resultados obtenidos, ante todo, con el alumno. Brindarle información adecuada sobre sus logros, su nivel de avance, sus puntos fuertes y débiles, sus perspectivas futuras le permite ir incorporando estas pautas y aumentar la conciencia acerca de su proceso de aprendizaje, de manera progresiva.

No se debe olvidar que hay otras personas interesadas o directamente afectadas por los resultados, como las familias, las autoridades, los orientadores, los otros docentes y responsables del proceso educativo, a quienes el docente también debe mantener informados.

En este sentido, afirma Casanova (1995: 175): "Todo proceso de evaluación debe finalizar con la emisión de un informe que recoja la valoración de los datos más relevantes obtenidos durante el proceso y que refleje los resultados alcanzados".

Ante las afirmaciones anteriores, pueden surgir algunas preguntas: el docente, ¿tiene que compartir la totalidad de la información obtenida?; ¿hay que hacerlo con todos los interesados?; en definitiva, ¿qué debe informar el docente y de qué modo?

Se podría sostener que cuanto más *analítica y exhaustiva* sea la presentación de datos y resultados obtenidos, más acabadamente podrá cumplir la evaluación su función retroalimentadora. De ahí las críticas que suelen recibir los sistemas de información basados en puntuaciones de niveles de rendimiento o las libretas de calificaciones: sólo contienen una apretada síntesis que informa pobremente sobre logros y dificultades. En el capítulo 1, se había definido la calificación como una traducción de resultados de la evaluación; se podría decir

que es una manera "sintética" de informar resultados de un proceso de evaluación a través de un código compartido.

Por el contrario, la información tendría que ser *descriptiva* del momento de aprendizaje en el cual se encuentra el alumno, revelar logros, posibilidades de avance, recomendaciones. Sin embargo, esto no significa que todos los involucrados en la evaluación tengan que recibir la misma información y de la misma forma. También la *sobreinformación* encierra riesgos: brindar abundante información no significativa quizás lleve al receptor a tomar decisiones poco convenientes, basadas en confusiones y en malentendidos.

Por lo tanto, la regla básica se formularía de esta manera: *brindar toda la información que cada destinatario necesita, de un modo que le resulte clara y comprensible, y le permita actuar en consecuencia.*

El docente, entonces, desarrollará la capacidad de resumir los resultados de la evaluación para que puedan ser utilizados en la elaboración de informes que provean toda la información necesaria a los destinatarios, en vista a la toma de decisiones.

En los informes que el docente elabore, se pueden incluir los datos que sirven de base para posteriores decisiones de distintos responsables, las razones que fundamentan juicios o decisiones ya tomadas o la información que contribuya a determinar la causa de resultados de aprendizaje no planeados o de dificultades en el proceso.

Otro requisito de la información que se brinda es que sea *oportuna*. De acuerdo con las posibilidades del docente, en cuanto a la información de la que dispone y a la dedicación que esté en condiciones de destinar a esta tarea, los informes tendrán la periodicidad suficiente como para dar lugar a decisiones tomadas a tiempo.

Informes sobre los resultados del aprendizaje

Como alternativa a la clásica libreta de calificaciones o como medio complementario de información, los docentes pueden recurrir a diversas modalidades de información sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos:

- modalidades escritas u orales (entrevistas con alumnos o padres),
- formales o informales (desde un boletín hasta una carta),
- que incluyan una valoración más o menos amplia de los objetivos (tal como podremos observar en algunos modelos que presentaremos).

María Antonia Casanova (1995: 176) recomienda el siguiente procedimiento para elaborar informes de evaluación:

- a) Preparar una lista de control¹⁵ para cada etapa y área curricular, donde se recojan los objetivos para ese período.
- b) Resumir la formulación de los objetivos de la etapa de las diferentes áreas y seleccionar los más importantes, en caso de que sean muy numerosos.
- c) Transcribir esos objetivos a un modelo de informe que permita valorarlos uno a uno, con mayor o menor amplitud, según se acuerde en la institución.
- d) Recoger en un apartado específico las actitudes que se hayan trabajado desde todas las áreas y que serán valoradas por el conjunto de los docentes. Las actitudes propias de cada área quedarán reflejadas dentro de ella.
- e) Evaluar, en cada alumno, el logro de los objetivos que aparecen en el informe.
- f) Formular las observaciones necesarias para que el alumno continúe adecuadamente sus aprendizajes.

La autora se refiere a una valoración más o menos amplia de los objetivos con referencia a dos modelos diferentes de informe:

- En el Modelo N.º 1, el docente registra sus comentarios en relación con cada competencia, lo cual ofrece un amplio margen de información.
- En el Modelo N.º 2, se valora cada competencia a través de algún código que se registra en los recuadros; es un informe más esquemático que el anterior, pero ofrece mayor información que los sistemas tradicionales, que incluyen solo calificaciones.

Fuera de estos modelos, se ubican los informes abiertos, en los cuales el docente organiza la información según su propio criterio e incluye todo lo que considera relevante acerca del proceso de aprendizaje del alumno.

¹⁵ La *lista de control* es un instrumento en el cual se registra simplemente la presencia o ausencia de un determinado rasgo o característica, sin valorar en qué grado se observa.

MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN N.º 1

ÁREA DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Comunicación oral

- Expresa sus ideas con claridad.
.....
- Utiliza vocabulario adecuado a su nivel.
.....
- Lee con entonación y ritmo adecuados.
.....
- Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta.
.....
- Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás.
.....

Comunicación escrita

- Redacta descripciones sencillas de personas, animales y cosas.
.....
- Resume narraciones cortas.
.....
- Sabe usar los signos básicos de puntuación.
.....
- Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel.
.....
- Conoce el orden alfabético.
.....
- Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación.
.....

MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN N.º 2

ÁREA DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Comunicación oral

- Expresa sus ideas con claridad.....
- Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel.....
- Lee con entonación y ritmo adecuados
- Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta.....
- Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás

Comunicación escrita

- Redacta descripciones sencillas de personas, animales y cosas.....
- Resume narraciones cortas.....
- Sabe usar los signos básicos de puntuación.
- Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel.....
- Conoce el orden alfabético.....
- Valora la corrección de la escritura como medio de comunicación.

Extraído de Casanova, 1995: 177.

3. 8. Tomar decisiones: ¿qué proponer considerando los resultados de la valoración?

La exigencia de decidir y actuar deliberadamente está presente en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los maestros deciden muchas cosas: qué enseñar, cómo hacerlo, cuándo, con qué materiales, cómo encau-

zar las situaciones y los elementos emergentes para lograr las metas propuestas...

Como se desarrolló en este capítulo, durante el proceso de evaluación, también se establecen deliberadamente muchos aspectos. Por ejemplo, qué situación o situaciones constituirán el objeto de evaluación, con qué finalidad se evaluará, qué criterios servirán para evaluar ese objeto, qué indicios buscar, cómo registrarlos, etc. Los docentes tienen siempre el poder de elegir, entre diversas opciones, la que resulta más adecuada a la situación.

Sin embargo, en el caso de la evaluación, la toma de decisiones adquiere una importancia sustancial y se constituye en *broche final* del proceso. Se evalúa para comprender e intervenir en la realidad orientando las acciones futuras, regulando la tarea en curso o certificando logros. Esta intervención ocurre en el momento de las decisiones, una vez que se ha analizado e interpretado la información recogida mediante el proceso evaluativo. Cuando se habla de *toma de decisiones*, se alude a las acciones que desplegará el docente (u otro evaluador) en función de los nuevos conocimientos adquiridos.

Esta *utilidad* de la información recogida hace que la evaluación se distinga de otras acciones de indagación en la realidad, como por ejemplo, la investigación científica. Los científicos generan información que no posee la función prioritaria de servir de fuente para la toma de decisiones¹⁶, como es el caso de la evaluación.

Rodríguez Neira (2000: 251) presenta una definición sencilla y clarificadora de este concepto: "Una decisión se define como una elección entre distintas acciones posibles, lo que supone disponer de alternativas para poder elegir la más adecuada de acuerdo con algún criterio". Esta definición coincide con los planteos presentados al inicio del capítulo respecto de la necesidad de elegir sobre la base de criterios válidos, cuál de las opciones es la más adecuada a la situación y a las necesidades de los participantes.

Para entender los procesos de toma de decisiones, conviene considerar en qué condiciones suelen tomarse las decisiones. Rodríguez Neira plantea: "Tal elección viene casi siempre acompañada de determinadas circunstancias de *conflicto*, *incertidumbre* y, en definitiva, de *riesgo*: lo que ha de hacer reflexionar al que la toma sobre la trascendencia que pueden tener sus consecuencias. A esto hay que añadir que podemos no conocer todas las alternativas, que no

estén en todo momento a nuestro alcance o que, en fin, no siempre exista un único criterio" (ibíd.: 251).

Reconocer que tomar decisiones es un hecho complejo, muchas veces rodeado de conflictos y con cuotas importantes de incertidumbre, permitirá estar alertas, crear más alternativas y resolver las contradicciones con mayor eficiencia. Además hay que considerar que, en ocasiones, las decisiones se toman en forma grupal, por ejemplo, con todo el plantel docente. En ese caso, las diferentes miradas y opiniones enriquecerán las posibilidades y opciones, pero también es probable que generen mayor discrepancia respecto de la mejor opción disponible. En otras circunstancias, es el docente solo el que decide y actúa, confiando en que será capaz de encontrar maneras pertinentes para intervenir en la realidad.

Se analizará un ejemplo para comprender la dimensión e importancia de esta fase de la evaluación.

Liliana es maestra de 3.º grado de la Escuela Básica. Ha realizado, al inicio del año, una evaluación de orientación sobre las destrezas específicas relacionadas con la escritura. Luego de cumplimentar cada fase, descubrió que todos sus alumnos son capaces de crear ideas para escribir, pero que sólo unos pocos logran elaborar un texto claro y coherente con esas ideas. Liliana analiza la información y saca conclusiones. En algunos casos, existe escaso vocabulario; en otros, identifica problemas de autoestima y de expresión y, en tercer lugar, comprueba en otros niños dificultades motrices para escribir de corrido, lo que hace que se cansen rápidamente. Advirtió que, en algunos alumnos, estas dificultades se combinan. Buscó razones individuales, grupales e institucionales para entender esta situación.

Liliana podría dar por concluida la tarea en ese punto o, por el contrario, podría considerar que esa información le permite diseñar maneras de encarar la enseñanza más ajustadas a las necesidades y particularidades del grupo. Por ejemplo, preparar tareas diferenciadas que permitan trabajar específicamente las dificultades de cada uno de los grupos. Si Liliana solo utiliza la información recogida para cumplir con algún requerimiento institucional y no la usa como *insu-mo* o *materia prima* para las acciones futuras, estará desaprovechando una fuente invaluable de información. Sin esta última etapa, la evaluación pierde sentido y fuerza como elemento para la mejora.

¹⁶ Se habla de *función prioritaria*, porque puede suceder que la información científica sea usada también para fundamentar decisiones.

Clasificación de las decisiones

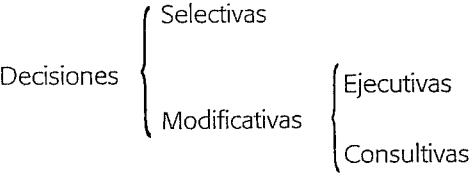
Decisiones	Ejemplos
<i>Selectivas:</i> se vinculan con la evaluación sumativa.	La promoción de un alumno, como consecuencia de sus calificaciones. La repetición del curso. La concesión de premios. La selección de candidatos para un evento.
<i>Modificativas:</i> se relacionan con la evaluación formativa.	La determinación de la necesidad de actividades de recuperación. La diversificación de la metodología para atender distintas necesidades.

Extraído de Rodríguez Neira, 2000.

Dentro del segundo grupo de decisiones, el autor distingue dos categorías:

- ejecutivas,
- consultivas.

Mientras que, en las *ejecutivas*, se toma la responsabilidad de implementar acciones según un plan determinado —se trate de decisiones que atienden directamente las necesidades de un alumno o que tengan en cuenta el conjunto de una institución—, las decisiones *consultivas* ocurren cuando las soluciones que pueden implementarse superan la responsabilidad de quien realiza la propuesta. En este caso, entonces, la decisión se limita a elaborar un informe y a ponerlo a consideración del actor u organismo que tenga capacidad para concretar el plan de acción.



La gama de posibles decisiones es amplia y variada. Asimismo, es importante también considerar que, además de las consignadas por Rodríguez Neira, existirán situaciones particulares en la práctica docente que demandarán otras

decisiones para acercarse al logro de los propósitos. De todas formas, lo fundamental es que siempre que se emprenda un proceso de evaluación, se estará recogiendo información que servirá de fundamento a las decisiones necesarias para la mejora de las metas y para su cumplimiento.

En la escuela

1. Solicite a distintos colegas que enumeren las tareas que realizan (o los procedimientos que siguen) cuando corrigen las respuestas que los alumnos registran en un instrumento de evaluación. Compare las enumeraciones de sus colegas con los conceptos trabajados en este apartado: ¿qué semejanzas y diferencias encuentra?
2. Aproveche una situación de evaluación con el grupo de alumnos a su cargo y en el área curricular que usted desee para llevar a la práctica alguna de las sugerencias presentadas. Por ejemplo, elabore un cuadro de resultados según las respuestas de los alumnos a una prueba. Realice una lectura en sentido horizontal (desempeño de un alumno en los distintos ítems) y en sentido vertical (desempeño de los distintos alumnos frente a un ítem determinado). ¿Qué conclusiones extrae? ¿Qué acciones implementaría para probar la consistencia de esas conclusiones?
3. Invite a sus colegas a revisar *qué, cómo y a quiénes* brindan información sobre los resultados de la evaluación. A la luz de lo presentado en el texto, ¿realizarían alguna modificación en sus prácticas habituales? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué sentido y por qué?
4. Elabore distintos formularios para informar resultados de evaluación sobre un área de su interés, considerando como base los modelos presentados. Complete esos formularios y compare el proceso que siguió en cada uno y el producto obtenido. ¿Cuál formulario le resultó más sencillo en su utilización? ¿Cuál ofrece información más completa? ¿Cuál resulta más adecuado para diversos destinatarios?
5. ¿Por qué se afirma que la evaluación pierde sentido y fuerza como elemento para la mejora si no se concreta la última fase de *toma de decisiones*? Fundamente teóricamente e incluya un ejemplo.
6. ¿Conoce la *clasificación de decisiones* presentada en el apartado anterior? Sí/No. ¿Qué le aporta para su práctica docente?

Actividades de autoevaluación

- 1) Si un docente que no leyó este capítulo le pidiera que usted le comentase las ideas centrales de este, ¿cuáles son las que no podría dejar de mencionar?
- 2) Reflexione sobre las características de la evaluación que se enuncian en los primeros apartados. Justifique la pertinencia de cada una de ellas según su criterio y ejemplifique.
- 3) Explique la relación entre *indicios* y *evidencias*, refiriéndose al proceso de búsqueda de indicios y de transformación de estos últimos en evidencias.
- 4) ¿Qué importancia tiene la última fase del proceso de evaluación —toma de decisiones— para la práctica educativa? Haga un listado de las decisiones que usted toma a partir de los procesos de evaluación, clasifíquelas según el esquema de Rodríguez Neira y dispóngalas en orden decreciente según su trascendencia. Explícite con qué criterio juzgó la trascendencia de las decisiones.
- 5) Describa un proceso de evaluación que haya efectuado (u observado), señalando cada fase involucrada. ¿Qué aspectos habría que cambiar a partir de la lectura de este capítulo?
- 6) Le proponemos que reflexione sobre el proceso de aprendizaje que usted está realizando. Describa brevemente su opinión sobre los temas tratados en este capítulo, considerando el interés, el grado de dificultad y el impacto que tendrán en su práctica docente.

Claves de corrección de las Actividades de autoevaluación

- 1) En primer lugar, debería presentarle a su colega la discusión sobre la importancia de las orientaciones metodológicas y las características que deberá tener la evaluación para cumplir su función retroalimentadora. En segundo lugar, habría que explicarle las fases del proceso de evaluación:
 - Identificación del objeto que se ha de evaluar.
 - Definición de la finalidad.
 - Determinación de criterios.
 - Búsqueda de indicios.
 - Registro de información.
 - Análisis e interpretación.
 - Elaboración de informes.
 - Toma de decisiones.
- 2) Usted debería haber consignado las siguientes características: *manifiesta, confidencial, acordada, con resultados compartidos, tender siempre a la autoevaluación, sistemática y sistémica*. Cada una de esas características tendrá que estar justificada y ejemplificada de manera similar al siguiente ejemplo:

La evaluación debe ser *manifiesta y pública* porque todos los participantes tienen derecho a conocer el proceso de evaluación y sus resultados para poder mejorar. Sería injusto y poco ético ocultar que se está evaluando el aprendizaje o las acciones de una persona sin comunicárselo. Además, ocultarlo impide mejorar a partir de los resultados, como sería el caso, por ejemplo, de un Director que evalúe el desempeño de un docente a través de los cuadernos de los alumnos y no informe qué finalidad tiene su evaluación, qué criterios está utilizando, qué resultados está obteniendo, etcétera.

- 3) El término *indicio* significa 'acción o señal que da a conocer lo oculto o desconocido'. *Búsqueda de indicios* se refiere a la tarea de intentar encontrar señales de algo a lo cual no se accede de manera directa. Se trata de comprender que, en el proceso de evaluación, lo que se obtiene son señales que permiten realizar estimaciones, pero no evidencias absolutas. *Lograr evidencia* de la adquisición de una competencia por parte de un alumno supone que el docente ha tenido pruebas suficientes que le brindan seguridad para afirmar esta posesión.

- 4) La fase de *toma de decisiones* es central en el sentido de que permite la intervención fundamentada en la realidad para la mejora de los procesos y el logro de los propósitos. Sin ella, la evaluación pierde fuerza y sentido.
- 5) Usted puede haber descrito diversos procesos de evaluación, más amplios o más acotados y que aborden objetos, instrumentos y análisis diferentes. Resulta necesario que haya incluido las diferentes fases al realizar la tarea de descripción. Respecto de los cambios, comparta esta respuesta con docentes colegas para cotejar la pertinencia de las decisiones tomadas en cada fase.
- 6) Ver la última clave del capítulo 1.

Bibliografía

- CASANOVA, María Antonia (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DAVINI, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DELAMONT, Sara (1984): *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Diccionario enciclopédico Vox* [en línea]. Disponible en <http://www.abcdatos.com/programas/programa/z4365.html>. [Consulta: 23/5/10].
- EISNER, Elliot W. (1985): *The art of educational evaluation: a personal view*. Londres: Falmer Press.
- ELOLA, Nydia (1982): *Evaluación del trabajo escolar*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- (1996): *La enseñanza y la evaluación*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Evaluación (Temas de Evaluación N.º 3).
- (2000): "Evaluación de la calidad", Congreso *Evaluación de la calidad de vida: un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- y L. TORANZOS (2000): *Evaluación educativa: una aproximación conceptual* [en línea]. Disponible en <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>. [Consulta: 23/5/10].
- JIMÉNEZ, Bonifacio (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES. SECRETARÍA DE ESTADO PARA LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y PARA IBEROAMÉRICA (1998): *Metodología de evaluación de la cooperación española* [en línea]. Madrid. Disponible en <http://www.aecid.es>. (Consulta: 23/5/10).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en <www.rae.es>. [Consultas: 22/5/10].

RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.) (2000): *La evaluación en el aula*. Oviedo: Nobel.

TEJADA FERNÁNDEZ, José (1999): "La evaluación, su conceptualización", en Bonifacio JIMÉNEZ: *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

TENBRINK, Terry D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

