"Evaluación"

Documento N°4 -Primera Parte

Educación

Consejo General de Educación
GobiernodeEntreRíos

Dirección de Educación Secundaria
Dirección de Educación Técnico Profesional
Dirección de Gestión Privada

Agosto de 2009

AUTORIDADES

GOBERNADOR
Don Sergio Daniel Urribarri

VICEGOBERNADOR
DR. José Eduardo Lauritto

MINISTRO DE GOBIERNO, JUSTICIA, EDUCACIÓN, OBRAS Y SERVICIOS PÚBLICOS
Cr. Adán Humberto Bahl

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Prof. Graciela Yolanda Bar

VOCALES
Prof. Graciela Maciel
Prof. Marta Irazábal de Landó
Prof. Soraya Flores
Prof. Susana Cogno

DIRECTORA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Prof. Mercedes Roude

DIRECTOR DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL
Prof. Humberto Javier José

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA
Prof. Inés Patricia Palleiro

COORDINADORA COMISIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Prof. Marcela Mangeón

EQUIPO TÉCNICO:
Prof. Bonfantino Irma
Prof. Bonín Graciela
Prof. Bretón Rosana
Prof. Centurión Silvia
Lic. Galeano Gabriela
Lic. Galeano Verónica
Prof. Galizzi Claudia
Prof. Gerlo Gloria
Lic. Kober Stella Maris
Prof. Ramírez Ana María
Lic. Richar Daniel
Prof. Rodríguez Mercedes
Prof. Siboldi Marcela
Prof. Schamle Ana María
Prof. Soto María Alejandra
Prof. Terenzio Alejandra
Lic. Varela José Emilio

COLABORACIÓN
Prof. Cabrera Patricia
Prof. Gauna Matías
Prof. Monzón Graciela

01

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS

Prólogo 02
Primera Parte 03
Presentación 05
La evaluación en debate 06
Qué decimos cuando hablamos de evaluación 08
Aspectos subjetivos en el proceso de evaluación 09
De la evaluación centrada en el control a la evaluación centrada en el aprendizaje 10
Hacer de la evaluación un aprendizaje significativo 11
De la evaluación homogeneizadora a la evaluación en la diversidad 13
La evaluación de la gestión, de los aprendizajes y de la enseñanza: criterios 18
El lugar de los registros en la evaluación 27
De la Acreditación - Calificación – Promoción 31

GLOSARIO 35

BIBLIOGRAFIA GENERAL 39

02 PRÓLOGO

Las recientes investigaciones nos demuestran que la evaluación es un factor clave para la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Por este motivo, constituye una acción relevante el seguimiento del proceso y la aplicación de una diversidad de instrumentos.

La evaluación debe ser para los docentes una herramienta de trabajo que permita ver qué aprenden, qué no aprenden y por qué no aprenden los alumnos, cuáles son las causas que subyacen a los diferentes niveles de error e incorporar esta información para redireccionar el proceso de enseñanza. Es también una información vital para los alumnos, para que puedan ser conscientes de sus debilidades, no sentirlos como un fracaso sin solución, sino como un momento en el proceso de aprender ya que al conocerlos y asumirlos construyen una vía para la superación.

Desde esta perspectiva podemos considerar la evaluación como un proceso de recolección sistemática de información y su interpretación, descripta cualitativa y cuantitativamente en término de juicio de valor para seleccionar entre distintas alternativas de decisión y para su comunicación a los interesados.

La evaluación del alumno es un proceso complejo y para poder desarrollarlo adecuadamente es necesario diseñar previamente diferentes estrategias. La lectura y análisis del Documento N° 4 que presentamos, permitirá usar la información que proporcionan los alumnos, formales e informales, cotidianamente para redireccionar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de las diferentes disciplinas que integran el Diseño Curricular.

En este proceso de producción, queremos hacer un agradecimiento especial a la Prof. Nidia Landi y la Dra. Inés Dussel quienes han acompañado y asesorado al equipo de la Comisión Curricular durante la concreción del proyecto de la Re-significación de la Escuela Secundaria.

Profesora Graciela BAR

03 PRIMERA PARTE

Toda evaluación formativa implica establecer una vigorosa comunicación entre alumnos y docentes. Pero sería ingenuo pensar que toda interacción contribuye a la regulación de los aprendizajes. La comunicación en clase presenta ambigüedades y paradojas, porque buena parte de las conversaciones e intervenciones no inducen a buscar el conflicto cognitivo, sino a cubrirlo.

"La comunicación es un valor de moda, sin embargo, no se debería olvidar que la comunicación no es, en sí, ni buena ni mala sino que depende de los poderes, las estrategias y los fines a los que sirve" (Perrenoud, 2008: 169). El pedagogo francés analiza así esta palabra:

- Comunicación no es sinónimo de cooperación: también es un instrumento de denigración, de crítica, de represión, de exclusión, de conflicto simbólico,
- Comunicación no es sinónimo de confianza: También se comunica para mentir, trampear, falsificar la realidad,
- Comunicación no es sinónimo de transparencia: se comunica tanto para desinformar, como para manipular, arrojar polvo a los ojos, construir una fachada, salvar las apariencias,
- Comunicación no es sinónimo de igualdad, de simetría: también se comunica para dirigir, justificar una jerarquía, privilegios, segregaciones,
- Comunicación no es sinónimo de libertad: se comunica también para lavar el cerebro, alienar, hacer interiorizar normas, instaurar tabúes,
- Comunicación no es sinónimo de racionalidad, la publicidad y la propaganda (política, religiosa, comercial) juegan ampliamente sobre el inconsciente y los móviles menos racionales del ser humano,
- Comunicación no es sinónimo de aprendizaje: en la vida cotidiana el papel mayor de la conversación no es movilizar, sino fortalecer las ideas recibidas, conformar a cada uno con sus estereotipos y hábitos de pensamiento."

De modo que si la comunicación presenta características ambiguas ¿por qué debería pasar otra cosa en la escuela, en el aula? Allí, la comunicación no siempre está del lado de la liberación, la autonomía y el progreso. Muchas veces es instrumento de alienación, exclusión, desinformación o selección. Por lo tanto, la comunicación adquiere un sentido particular y complejo, puesto que la dependencia y vigilancia de docentes y alumnos, es decir, la constante visibilidad de las conductas y pensamientos, contribuyen a esta complejidad.

Es necesario tener claro que la comunicación es ambigua en cualquier interacción humana. Ahora bien, una evaluación formativa, sustentada en una lógica cooperativa, basada en la

04

hipótesis de que el alumno quiera aprender, exige una multiplicación e intensificación de los momentos de retroacción y reorientación de las actividades.

Las múltiples lógicas de la comunicación no contribuyen siempre a la regulación óptima de los aprendizajes. En el aula, que es un marco de vida comunitaria, la comunicación privada se infiltra en todos los intersticios y este espacio de comunicación paralela constituye un límite de cualquier pedagogía diferenciada. Muchos docentes tienen la impresión de que cuando trabajan con uno o varios alumnos pierden el control del conjunto de la clase. Es que, paradójicamente, una pedagogía diferenciada, que privilegia la regulación interactiva de los aprendizajes, acrecienta y disminuye al mismo tiempo, los espacios de libertad de los alumnos. Los acrecienta porque el docente no puede entrar en comunicación intensiva con todos los alumnos a la vez, sino que tiene que focalizar su mirada a un grupo pequeño o a un solo alumno. Pero la restringe, porque cuando el docente trabaja individualmente con sus alumnos lo hace intensivamente, de manera que no pueden simular la participación, o la comprensión. Otro modo de restricción es que muchas veces los alumnos no aceptan el contrato didáctico, que ciertos docentes, siguiendo la pedagogía diferenciada, intentan instaurar.

A pesar de las buenas intenciones de la evaluación formativa, no todos los alumnos la aceptan o la aprecian porque puede ser percibida como una violencia simbólica, ya que introduce, en nombre de una pedagogía determinada, una observación y un cuestionamiento intensivo.

La competencia, la búsqueda de distinción y la no contemplación del silencio del alumno son otros de los factores que alteran la comunicación.

05

PRESENTACIÓN

Este documento intenta aportar, a la vez que interrogar, acerca de las prácticas institucionales –de evaluación-, en relación a la nueva propuesta paradigmática…

En el marco de la **Re-significación de la Escuela Secundaria**, abordamos en este documento la Evaluación, no sólo en continuidad con los anteriores, sino a manera de revisión de las respuestas que vamos construyendo frente al paradigma propuesto, que nos comprende y desafía a re-posicionar la escuela y la tarea de enseñar.

El documento intentará aportar nuevas vías por donde transitar la Re-significación, planteará interrogantes que asistan en este recorrido, y orientará en la construcción de propuestas inter y disciplinares, prácticas institucionales, procesos de construcción / circulación y aplicación del conocimiento.

Con este documento esperamos propiciar una reflexión sobre las prácticas de evaluación que conocemos y que consideramos habituales, "naturales" y obvias, y a su vez desafiar y desafiarnos a pensarlas a futuro.

La evaluación aporta conceptos y estrategias para el análisis de las propuestas institucionales en relación a: ¿qué significación tiene en las escuelas lo **epistemológico** al interior de cada disciplina? ¿Desde qué lugar del saber se ha podido abordar el **currículum**, una relectura del mismo y sus posibles cambios? ¿Cómo se logra concertar lo **metodológico** en este cambio paradigmático? ¿De qué manera lo **estratégico** puede contribuir a trasladar el eje de la enseñanza al plano del diseño y las construcciones, no sólo de la disposición "heredada" y la trasmisión?

Con este documento propiciamos una reflexión sobre las prácticas de evaluación que conocemos y que consideramos habituales en lo educativo, "naturales" y obvias, y a su vez pensarlas a futuro en el ámbito de la escuela. Esperamos que su lectura ponga en evidencia los modos en los que desarrollamos nuestra profesión y nos enfrente con la toma de decisiones ante cambios posibles que exige una cultura escolar que implica a jóvenes y adolescentes de un tiempo distinto.

06

Entendemos a la evaluación como parte del planteo inicial de toda propuesta pedagógica, la cual supone reflexión y revisión de las perspectivas teóricas, las prácticas de enseñanza, los aprendizajes, así como de aspectos organizativos y de gestión escolar. Por ende, no pensamos este documento como un apéndice final de la propuesta de Resignificación, sino por el contrario, como aspecto fundamental e integral de dicho proceso, el cual invita a problematizar, cuestionar y repensar la evaluación como parte inherente e indisociable de la educación.

La evaluación en debate

No se trata de incorporar más tareas a las prácticas docentes, sino de pensar el conjunto de esas tareas y hacer un nuevo contrato de evaluación entre todos…

El punto de inicio de este documento es situarnos en la complejidad escolar y las exigencias de la labor docente relacionadas a diversas realidades –grupos numerosos, sobre-edad, integración de alumnos, problemas socio-familiares, otras condiciones escolares y nuevos modos de comprender y emprender la enseñanza y el logro de conocimientos- que abren la brecha entre las propuestas y sus desarrollos.

Eso lleva a **preguntarnos acerca de nuevas formas de enfrentar los desafíos y las prácticas hoy**, sabiendo que no se trata de pensar en mayores exigencias, pero tampoco proponer facilismos ni simplezas, porque, –como expresa Santos Guerra- es más importante "saber hacia dónde se camina que apurar el paso hacia ninguna parte" (Santos Guerra, en Ceballos, 2007: 420).

En este contexto de contradicciones entre necesidades y posibilidades, procuramos acercar fundamentos, estrategias, escalas de calificación desde una concepción de evaluación pensada:

- como **práctica social**, que no es tarea única del docente,
- que se desarrolla en forma **colegiada**, es decir, responsabilidad de equipos,
- mediante **información compartida** con los alumnos, sobre procesos, logros, decisiones,
- como **fundamentalmente multirreferenciada**, en la que participan muchos actores institucionales además de los docentes, cuya función la entendemos desde el mismo rol que en la enseñanza: como guía.

07

No es el docente único responsable de la totalidad del proceso de evaluación, éste puede -debiera- ser asumido por otros actores institucionales, de tal manera que el / la docente pueda centrar la evaluación en su función formativa, también en la acreditación y calificación como tareas indelegables de su rol.

En estos conceptos se sustenta la propuesta del documento, que al incorporar nuevos desafíos, no pretende acrecentar el conjunto de las tareas docentes, sino hacer un **nuevo contrato de evaluación entre todos**, con los alumnos, con los colegas, desde la gestión institucional que debe gestionar la evaluación y respaldar sus prácticas poniendo a disposición una organización y un funcionamiento de la escuela a favor de la enseñanza, con nuevos modos de construcción de conocimientos para nuestros jóvenes.

Ante ello, esta propuesta aboga por la **coordinación de actividades y organización de la información**, que puedan ser compartidos por los docentes, bajo la modalidad que cada escuela pueda implementar (se explicita más adelante en el desarrollo sobre Indicadores y registros).

El modo en que evaluamos es sólo uno de los muchos posibles, esto no implica que se convierta en nuestro único modo de hacerlo…

La revisión que proponemos requiere en primer lugar pensar a la evaluación como práctica ligada a determinantes epistemológicos, históricos y sociales. Como señala Álvarez Méndez (1995: 174) *"… La evaluación educativa y los conceptos que la van definiendo (rendimiento, calificación, acreditación…) es un constructo social y por tanto un invento, una convención susceptible de cambio, al que se le dan usos ideológicos y políticos confundidos con los usos educativos."* No obstante, las prácticas reiteradas / no reflexionadas nos hacen creer que no puede ser de otro modo, lo cual obtura toda posibilidad de revisión y transformación.

La misma debe ser superada por una actitud crítica que haga de "la evaluación un objeto de evaluación", a partir del cual se habiliten otros modos posibles de llevarla adelante. Será éste sin duda un objeto de reflexión complejo, que debe ser abordado como revisión continua de los aspectos pedagógicos, ideológicos, epistemológicos y técnicos, que involucran todo el proceso educativo.

08

Qué decimos cuando hablamos de evaluación

La evaluación estará dirigida no sólo a los alumnos, sino a todos los agentes que intervienen en el proceso, y fundamentalmente a las propuestas didácticas, a las decisiones curriculares y a los modelos de gestión.

A la evaluación se le suelen atribuir diferentes significados, relacionados a una perspectiva tradicional, principalmente con la calificación, acreditación, control de resultados, de sujetos y momento final del proceso. En ese sentido, asume una función meramente clasificatoria y burocrática de acreditaciones periódicas o terminales que no posibilitan la comprensión del proceso, la regulación y revisión de acciones propuestas por el docente, menos aún la autoevaluación de los alumnos.

Desde esta perspectiva tampoco la escuela realiza una mirada interna, reflexiva sobre su hacer, necesidad de mejoras o cambios; la evaluación tradicional no ofrece casi ninguna oportunidad de que la escuela tenga autoridad y poder para revisar cooperativamente sus prácticas ni para construir un concepto unificado de evaluación.

La evaluación es fundamentalmente **valoración**: evaluar implica emitir un juicio de valor acerca de aquello que se evalúa. Si bien, "desde una perspectiva didáctica el concepto de evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes…" (Litwin, 1998: 13), nosotros la entendemos en un sentido más amplio que abarca toda la institución, no sólo dirigida a los aprendizajes, a los alumnos, a lo conceptual, sino desde múltiples dimensiones y múltiples referentes –no sólo desde la visión del docente.

Según Angulo Rasco (1994: 285), desde una **"acepción amplia"** la evaluación consiste en conocer y valorar la calidad de la educación en el que participan muchos actores, dimensiones institucionales y componentes de la propuesta educativa: procesos de gestión, proyecto institucional, planes, enseñanza y su sentido está dado en una propuesta que sea inclusiva de todo el alumnado.

La evaluación debe ir mucho más allá de constatar solamente un impacto en el alumno, debe analizar cómo se gestionan los procesos escolares, para lo cual debe acompañar y

09

anticiparse a la enseñanza. “Se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía […] ¿Por qué poner la evaluación en el centro (de los cambios)? Sencillamente porque aquí hace de punto de partida” (Perrenoud, 2008: 194).

Que la evaluación se anticipe a otras prácticas pedagógicas significa pensarla institucionalmente como punto de partida de dichos procesos. La evaluación como **proceso sistemático** se desarrolla en distintas fases y momentos; Bonvecchio (2004: 59) los sistematiza de esta manera:

- planificación: es el diseño de lo que se va a evaluar que incluye localización de la información, contrato pedagógico y selección de los instrumentos de recogida de información;
- recolección de la información: y su registro;
- evaluación propiamente dicha: interpretación de la información, emitir juicio sobre el aspecto evaluado y sobre la misma evaluación;
- toma de decisiones: entre opciones alternativas;
- resumen, expresión de resultados e informe: es la comunicación a otros de la información mediante un sistema cuali o cuantitativo –como las calificaciones.

Aspectos subjetivos en el proceso de evaluación

Es necesario tomar conciencia sobre aspectos subjetivos que están siempre presentes cuando evaluamos, y que el modo en que propongamos la evaluación tendrá a su vez efectos en la subjetividad de nuestros alumnos.

La práctica evaluadora del profesor reproduce y revela sus vivencias y su experiencia escolar como estudiante y como educador, lo que suele producir una fuerte contradicción en el discurso y la práctica de muchos educadores. Es en parte lo que sustenta este paradigma: la contradicción, que está presente en los hechos humanos, en lo social, en la educación.

Los modos en los que en ocasiones los docentes repetimos conductas (atendiendo quizás a modelos de docentes que tuvimos) se muestran constantemente, aún incluso en la férrea pretensión de hacer las diferencias con nuestros formadores o tomando distancia de determinadas posturas ideológicas tradicionales. Estas contradicciones y el grado de implicancia en las que estas prácticas se presentan cotidianamente se traducen en expectativas, valoraciones, prejuicios, ideas, representaciones, emociones que cobran sentido y dirección en

un “hacer didáctica” que toma registro en una instancia inconsciente y se corporiza en un proceso de enseñanza.

Debiéramos pensar en otras condiciones que pueden incidir en la evaluación, tales como: el ingreso del grupo al **primer año del nivel**, situación que plantea cambios por los múltiples vínculos con mayor cantidad de profesores en un contexto en el que las relaciones tienden a hacerse más impersonales, posiblemente con nuevas exigencias en el régimen de asistencia, de acreditación y promoción;

Incide en la evaluación y de manera especial, la **integración de estudiantes** con discapacidades a un nuevo grupo de pares y simultáneamente la atención de su parte a más cantidad de materias en relación a las escuelas donde concurrían como exigencias de mayor autonomía en el estudio;

También es importante tener en cuenta los estudiantes que **se incorporan** al establecimiento provenientes de otras escuelas, con la carga de nuevas adaptaciones, relaciones y exigencias.

Si la evaluación es propuesta como forma de control fundamentalmente destinada a identificar a aquéllos que no saben y aquello que no saben, generará en los alumnos estados de ansiedad y temores que tendrán un fuerte impacto sobre la autoestima y la motivación, generando efectos negativos sobre sus aprendizajes. Si por el contrario la evaluación les permite a los alumnos revisar sus errores, dificultades y logros para saber cómo continuar, será aprovechada por ellos para conocer sus procesos de aprendizajes, a través de la información que reciben y para autoconocimiento de sus límites y de sus posibilidades.

Este valor formativo de la evaluación también ha de impactar en los otros docentes de la institución y en la cultura escolar que de esta manera llega a impregnar las relaciones y expectativas de las familias con la propia escuela.

De la evaluación centrada en el control a la evaluación centrada en el aprendizaje

Durante mucho tiempo el examen ha sido la forma más antigua de evaluación, y para muchos se ha reducido a ese dispositivo. El examen se constituyó en un elemento vinculado a la reglamentación de la competitividad y la oportunidad de opciones, como institución ligada a la titulación u otorgamiento de credenciales y diplomas, como herramienta de evaluación

de la calidad educativa y como instrumento de control curricular. Foucault sostiene que *"el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza… es una mirada normalizadora una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona… En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad"* (Foucault -A, 1989: 189).

Como vemos, para Foucault el examen implica una cierta forma de poder que da lugar a la formación de un tipo de saber.

El proceso de evaluación se ha remitido a este instrumento para validar la acreditación, calificación y promoción, cuando en realidad adquiere sentido en función de los aprendizajes. Hoy, las exigencias del tiempo y los modos en los que se manejan los saberes culturales y sociales que cobran vida en las instituciones educativas para adolescentes y jóvenes, ameritan que el proceso de construcción de conocimientos, implique una propuesta de evaluación formativa. Si la evaluación formativa no nos lleva a la diferenciación de los procesos de aprendizaje, persistirá la resistencia a instalar otros modos posibles de enseñar y de aprender, o en todo caso una regresión a métodos de enseñanza y evaluación más conformes con las restricciones que con la re-significación del Saber.

"La contradicción entre el espíritu formativo y el certificativo no puede ser superada por arte de magia, pero será tanto más soportable cuanto se desarrolle una pedagogía diferenciada eficaz. La apuesta prioritaria no es suprimir toda evaluación sumatoria o certificativa, sino crear condiciones de aprendizaje más favorables para todos, principalmente para los más desfavorecidos." (Perrenoud, 2008: 218).

Hacer de la evaluación un aprendizaje significativo

La evaluación dentro del marco teórico del aprendizaje significativo debe permitir la intervención del alumno y debe ser abordado como un contenido de aprendizaje orientado a la autoevaluación y la metacognición.

En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación debido en gran medida a la necesidad de adaptar el significado y las prácticas de evaluación

a los desarrollos teóricos en el campo de la pedagogía y la didáctica.

La evaluación dentro del marco teórico del aprendizaje significativo debe permitir la intervención del alumno y debe incluso ser abordado como un contenido de aprendizaje orientándose a la autoevaluación y la metacognición. De ahí que la evaluación y las estrategias que se planteen deben involucrar al alumno favoreciendo el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorregulación.

El siguiente cuadro de Cabrera (2001: 25-48) muestra con claridad la incidencia de las teorías del aprendizaje significativo en la evaluación:

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN
El conocimiento es algo que se construye. El aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos: es un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos	1. Promover acciones evaluativas que pongan en juego la significatividad (funcionalidad) de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos, en la construcción de nuevos conocimientos. 2. Promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado. 3. Evaluar el mismo contenido con distintas técnicas: una actividad de evaluación es parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de relaciones del significado que explora, es previsible que el alumno y la alumna disponga de otras relaciones significativas que el instrumento o procedimiento de evaluación que se utiliza no logra alcanzar.
Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia.	1. Promover distintas formas de evaluación y tareas alternativas donde el estudiante pueda elegir. 2. Dar oportunidades para revisar y repensar. 3. Proporcionar diferentes “tempus” de evaluación, si fuera necesario, negociándolo con el alumno o la alumna. 4. Utilizar procedimientos que permitan al estudiante aprender a construir su forma personal de realizar el aprendizaje, a manejar autonómicamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar.
Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la meta, observan modelos y saben los criterios […] que se tendrán en cuenta.	1. Promover que el estudiante haga suyo los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos. 2. Hablar sobre los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución y los estándares de logro.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de aprender a aprender. Es importante saber manejar su propio proceso de aprendizaje.	1. Promover la autoevaluación, que el estudiante piense acerca de cuánto aprende bien/mal, cómo establecer metas y por qué le gusta o no hacer ciertos trabajos. 2. Estimular procesos de coevaluación entre el profesorado y el alumnado y entre estos entre sí.

CUADRO- La evaluación del aprendizaje a la luz de las actuales concepciones sobre aprendizaje. (BORDAS, CABRERA, (2001: 25-48)

De la evaluación homogeneizadora a la evaluación en la diversidad

Junto con las consideraciones acerca de la heterogeneidad y diversidad en la composición del grupo escolar, debemos tener en cuenta también en la evaluación la gran variedad de estilos de aprendizajes, intereses, períodos de concentración, memorias, ritmos, tipos de inteligencia, niveles de conocimiento.

En este sentido podemos lanzarnos a construir y acompañar a los jóvenes en sus trayectorias escolares, en la experiencia del recorrido que no se reduce al tránsito, ni acumulación de años, sino a la vivencia y la apropiación de los saberes que como sociedad proponemos en este nivel educativo y que les han de permitir constituirse como ciudadanos partícipes y críticos, hacedores de su proyecto de vida.

Proponer evaluación formativa es entenderla de manera procesual, sustentada en la diferenciación, regulación y autorregulación de los aprendizajes…

Es necesario observar a todos los alumnos para comprender sus formas de aprender, reconocer la **diferenciación** de los procesos de aprendizajes de cada uno y ajustar de manera individualizada las intervenciones pedagógicas, teniendo en cuenta que no todos necesitan 'la misma 'dosis' de **evaluación formativa.**

La intención es que la evaluación formativa logre la **regulación de los aprendizajes**, que "sería estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer" (Perrenoud, 2008: 116), para decidir cuándo y cómo intervenir el docente. Aunque también puede ser el propio alumno quien logra la **autorregulación**, cuando logra referenciar

su proceso en vistas a una trayectoria óptima (para él), cuando conoce hacia qué objetivos se orientan sus aprendizajes, cuando reconoce lo que sabe o necesita saber.

Por ello, una **evaluación diferenciadora**, no necesariamente significa más tiempos y esfuerzos docentes, porque a la vez exime de muchas intervenciones con otros alumnos. La diferenciación comienza con una inversión en la observación y la interpretación de los procesos de aprendizajes, proporcionada a las necesidades de cada alumno. "Una evaluación formativa no produce informaciones (…) por (el sólo hecho de) hacer funcionar una máquina evaluadora. Pretende dar al docente informaciones para intervenir con eficacia en la regulación de los aprendizajes de sus alumnos" (Perrenoud, 2008: 163).

Instalar la **evaluación formativa** y **procesual** es lograr que sus conclusiones retornen en beneficio de los aprendizajes, lo cual se operativiza en acciones concretas. Así, las devoluciones que hace el docente al alumno sobre el desarrollo, resultados o progresos de una actividad evaluativa, es fundamental para comprender los aciertos, errores, cómo continuar, cómo retomar y mejorar sus aprendizajes. Esas ocasiones de "**diálogo**, de **comprensión**…" son valiosas, allí pueden gestarse "**mejoras**" en la producción de conocimiento y en la enseñanza (Santos Guerra, 2000: 33-45).

Simultáneamente, el alumno participa de ese diálogo aportando sus puntos de vista, con explicaciones, fundamentaciones sobre el proceso y las actividades de evaluación. La importancia de su propia mirada sobre sus aprendizajes conduce a plantear la **autoevaluación** como posibilidad pedagógica y como derecho a participar en su propia evaluación.

La **auto** y **co-evaluación** son opciones que el docente dispone, pero combinando siempre con la **hetero-evaluación**, ya que nunca en los procesos de aprendizajes escolares se podrá prescindir de la mirada docente.

La condición fundamental para una evaluación formativa, procesual, diferenciadora de las necesidades pedagógicas, es **la participación de los involucrados**, que tengan voz como evaluados y evaluadores, que haya espacios para su derecho a expresar / argumentar / explicar / opinar sobre sus propias producciones y valoraciones, tanto alumnos como docentes al momento de ser evaluados.

15

Dar la palabra a los alumnos es intentar descifrar qué pasa dentro de ellos, cómo se producen los aprendizajes en cada uno, es de-velar sus estrategias de aprendizaje.

No basta con diferenciar las condiciones y necesidades de aprendizaje de los alumnos, sino que la evaluación debe actuar sobre la **regulación de los aprendizajes**.

"Llamaré regulación de los procesos de aprendizaje al conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un objetivo de dominio", en busca de una situación estable de dichos procesos (Perrenoud, 2008: 116).

Dar la palabra a los alumnos en la interpretación de sus aprendizajes es intentar descifrar qué pasa en cada alumno, cómo se producen los aprendizajes en cada uno de ellos; es internarnos en las **estrategias de aprendizaje**.

Podemos decir que las estrategias de aprendizaje son "diversos procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender, (Celman, 1998: 56), para adquirir, almacenar y utilizar información o conocimientos.

Las estrategias de aprendizaje se conectan con la evaluación porque ésta implica emitir un juicio de valor en relación a los aprendizajes, poder responder preguntas tales como 'qué aprendió' el alumno, 'cómo lo aprendió' y 'por qué consideramos que lo aprendió'. El 'cómo' hace referencia a las estrategias de aprendizaje.

Incluyen técnicas más simples, destrezas o dominio de estrategias más complejas utilizadas por el sujeto en función de determinadas necesidades de aprendizaje; es decir que, en cada situación se ponen en juego ciertas estrategias de aprendizaje, las que dependerán del contenido, propuesta de enseñanza u otras condiciones escolares.

Coll y otros (1992), mencionan, por ejemplo, habilidades organizativas (cómo establecer prioridades…), sociales (cómo cooperar…), inventivas y creativas (cómo generar ideas…), analíticas (cómo desarrollar una actitud crítica…), metacognitivas (cómo seleccionar una estrategia adecuada para resolver un problema…), de comunicación (cómo expresar ideas…), de asimilación y retención de información (cómo escuchar para la comprensión…), en la toma de decisiones (cómo identificar alternativas…), en la búsqueda de información (cómo hacer preguntas…), etc. (En Celman,1998:57).

16

Las estrategias que los alumnos ponen en juego en los aprendizajes, debiera atenderlas el docente e incorporarlas en su propuesta didáctica y prácticas evaluativas.

No hay formas o modos de evaluación que sean mejores que otros… y que por ende, tengan que considerarse indistintamente a cualquier disciplina o práctica…

Lo valioso de las estrategias reside en cómo se las usa, en qué situaciones, con quiénes y sobre todo, para qué se las utiliza. No puede privilegiarse una por encima de otra sin considerar el contexto, los sujetos, la disciplina y los propósitos de la evaluación.

Camilloni -A (1998:72) propone algunas condiciones para la construcción de estrategias de evaluación, a saber:

- **La Validez:** no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situaciones específicas de su aplicación (contexto).
- **La Confiabilidad:** se dice que un instrumento es confiable cuando une exactitud en la medición y sensibilidad para la apreciación (presencia y diferencias de magnitud) de los rasgos que mide.
- **La Practicidad:** resulta de la facilidad en su administración, análisis e interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones, como economía de tiempo, esfuerzo y costo de utilización.
- **La Utilidad:** tiene relación con los usos que se le dará a los resultados obtenidos.
- Todos los instrumentos son válidos o ninguno es descartable de manera a priori, ya que no son valiosos en sí mismos. Su validez depende de los fines para los que se las utilicen. Por ello, en ocasiones es preferible **re-significar los que se conocen** y no tratar de incorporar algunos más novedosos pero sin sentido para los aprendizajes que propone.

"Son instrumentos de evaluación un cuestionario, un protocolo, una guía de exposición oral, una guía de trabajo para elaborar un escrito (…)" (Bixio, 2003: 98), aunque algunos de ellos puedan construirse como estrategias al combinar varias técnicas o procedimientos más complejos.

Uno de los planteos más fuertes en relación a la construcción de instrumentos / estrategias en evaluación es la búsqueda de **objetividad**, lo que llevó a construir pruebas 'objetivas' o de respuestas cortas, muy exhaustivas, a veces también de respuestas por aciertos, pero sobre todo

descontextualizadas, fragmentadas y fuera de planteos más integrales, de manera tal que en ellas la pretendida objetividad se pierde tras ese recorte artificial de la realidad y del conocimiento.

Ante tanta preocupación por la precisión y la validez, *"más valdría deshacerse de un exceso de perfeccionismo e igualitarismo, para ir hacia una evaluación más económica y realmente practicable"* (Perrenoud, 2008:161)

Si bien la subjetividad del docente no debiera atravesar la evaluación en algunos sentidos, sí trataremos de recuperar todas las implicancias afectivas / emocionales / valorativas de los alumnos. Desde esa mirada, pretendemos que la evaluación sea un espacio donde tenga lugar lo subjetivo que impregna los aprendizajes.

Construir estrategias / instrumentos y recoger la información relacionada a lo que se desea evaluar, es una parte importante del proceso…

En base a los objetivos y criterios de evaluación los docentes construyen **estrategias / instrumentos de evaluación** apropiados al objeto que evaluamos, según sean aprendizajes, prácticas docentes, proyectos u otros aspectos de la vida escolar, por lo cual las estrategias que pueden ser comprendidas como procesos o secuenciación de actividades que combinan técnicas conformando procedimientos más complejos.

Es posible y conveniente explicitar el uso de términos tales como **instrumentos, herramientas, procedimientos, técnicas** de evaluación, utilizados por algunos autores. Al hablar aquí de estrategias remarcamos su carácter más amplio en tanto conjunto de acciones y operaciones que las integran, como también la necesidad de salir de la lógica tecnicista que piensa el 'cómo de la evaluación' como problema meramente técnico, en términos de aplicabilidad y eficacia.

De igual manera, sería apropiado que cada escuela discuta la pertinencia de dichos conceptos y explicite cuáles utilizará en qué sentidos.

Una estrategia de evaluación responde fundamentalmente a la pregunta acerca del cómo de la evaluación. Ésta suele ser una de las mayores preocupaciones de los docentes en la medida en que transforma el "cómo" (junto con los resultados), en la cuestión más importante de la evaluación, descuidándose fundamentaciones y supuestos conceptuales que subyacen a las estrategias. De esa manera se corre el riesgo que éstas se tornen en algo meramente instrumental.

En todo este análisis no podemos menos que retomar a la hora de selección de estrategias, el sentido político - pedagógico de la evaluación y la tensión que se libra entre la perspectiva certificativa, de examen, y aquella que se inclina por lo formativo. Se trata aquí, de que la evaluación no eluda un planteo esencial a la hora de educar: el derecho de todos a aprender. Para algunos, esto es referirse a la inclusión educativa. Para otros, es el resguardo de un derecho, que desde la institución escolar implica una cuestión esencial: aprender y enseñar.

La evaluación de la gestión, de los aprendizajes y de la enseñanza: criterios

El desarrollo del documento referirá básicamente a: evaluación de la gestión, de los aprendizajes y de la enseñanza. Al decir 'aprendizajes' estamos refiriendo a conceptos, actitudes, procedimientos, habilidades, que se mencionan y desarrollan en las disciplinas. Se irán presentando además, situaciones concretas que pueden pensarse como ejemplos posibles.

La escuela necesita cierta unidad de criterios, que orienten las acciones de evaluación y eviten la des-orientación al recibir informes de evaluación…

Los criterios son aspectos o variables mediante las cuales se precisan "qué situaciones o aspectos de la institución se van a someter a estudio" (Rossi y Grinberg, 1999: 12). Pueden centrarse en uno o varios aspectos de la vida escolar posibles de ser evaluados: la gestión institucional y curricular, los proyectos, la enseñanza, los aprendizajes, los vínculos, la convivencia, las relaciones escuela-comunidad, incluso la misma evaluación – criterios, prácticas, conceptos que la sustentan, resultados.

Los **criterios institucionales de evaluación** se construyen a partir:

- De los **objetivos institucionales de evaluación**, elaborados a partir de los propuestos en el Proyecto Educativo; guían las prácticas evaluativas; generalmente están referidos a: la toma de decisiones, mejorar el proceso que ofrece la escuela, optimizar la gestión institucional y curricular; y los valores que la institución define en las finalidades formativas y de enseñanza.
- De los **criterios que cada disciplina** contempla para la evaluación de los aprendizajes específicos.

Ambos, los objetivos institucionales y los criterios de las disciplinas, constituyen fuentes desde las cuales los equipos docentes formularán los **criterios institucionales de evaluación**. En todas esas dimensiones, los criterios expresan tipos y grados de logros; se constituyen en referencias para todos los actores institucionales y permiten interpretar y valorar las acciones escolares que se evalúen.

Tanto los criterios, como estrategias e indicadores, mantienen una conexión estrecha: los **criterios** orientan las acciones, pero es necesario hacerlos operativos, para lo cual se construyen **estrategias e instrumentos** mediante las cuales se recogerán datos a partir de **indicadores** que se han seleccionado para observar.

Los criterios de evaluación de los aprendizajes no son totalmente independientes de las condiciones institucionales, remiten a revisar la enseñanza y la gestión...

Es importante tener en cuenta que **ningún criterio es totalmente independiente de las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante y de las condiciones institucionales**. Es decir, los criterios se construyen en relación a las condiciones del contexto, de la normativa (externa e interna), de la organización temporal y espacial, de la historia institucional que incide en la situación del "aquí y ahora", de las dimensiones material (sensible, capaz de ser percibida en forma directa) y simbólica *"que tiene que ver con los significados, los valores, las pautas y las normas que se expresan directamente en objetivos y comportamientos"*, de lo manifiesto y de lo *"latente que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación"* (Andretich, 2000: 208).

Los criterios – incluso las estrategias de evaluación – no son 'aplicables' independientemente del contexto escolar, sino que dependen del estilo de gestión institucional, del tipo de relaciones y vínculos, más o menos colaborativas, que se establecen entre sus actores y de la convivencia que se intente o se logre.

Como ejemplo general, tomamos de Bixio algunos criterios que propone como: *"la calidad de la bibliografía que el alumno utiliza, la manera como articula los conceptos, la variedad de material que utiliza, la presentación formal de los trabajos, la coherencia del texto, la creatividad, etc."* (Bixio, 2003: 97).

Sin embargo, el "interés de los alumnos" o la "participación en clase" como criterios, nos llevan a analizar que tanto el interés como la participación no son totalmente independientes de la situación, sino que están ligados al proyecto educativo, a la posición del docente en relación a cómo concibe el mejor aprendizaje y la mejor enseñanza, a la propuesta didáctica y demás condiciones institucionales y personales.

Si bien los criterios de evaluación orientan las prácticas evaluativas en relación a los aprendizajes, **también remiten a revisar la enseñanza y la institución**. Todo está conectado, de tal manera *"que no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar"* (Perrenoud, 2008: 9).

Dado que al momento de la evaluación **operan otros criterios que son muchas veces implícitos** y que pueden tener mayor incidencia a la hora de las definiciones y las acciones, de ahí la importancia de reconocernos en la complejidad como sujetos-docentes. Ponemos en juego estas posibilidades en este formato de registro como uno de los tantos posibles…

EJEMPLO:
Este ejemplo articula **criterios** con **logros esperados:**

POSIBLES LOGROS CRITERIOS	MUY BUENO	BUENO	REGULAR
Resolución de problemas: implica formular y resolver problemas, aplicar diversas estrategias, comprobar e interpretar resultados, generalizar soluciones	Bien *interpretado*. El *plan* lleva / puede llevar a una solución correcta. *Respuestas* / conclusiones correctas / o incorrectas, pero acordes al plan.	Una parte del problema bien interpretada. Plan parcialmente correcto. Error de copiado o de…	No fue interpretado. Plan inadecuado Sin respuestas / conclusiones o incorrectas

(Retomamos la propuesta de este cuadro en Parte III: Lo estratégico en la Evaluación - Matrices de Valoración)

21

Este momento de la Re-significación puede ser oportuno en las escuelas para replantearse los criterios de evaluación y de calificación…

Un problema bastante común es el desconcierto de los alumnos sobre criterios tan diversos / contradictorios / no previstos y utilizados por los docentes con quienes se vinculan en la institución. La falta de criterios también desorienta a los mismos docentes; es decir, la escuela necesita cierta unidad de criterios, que evite la desorientación tanto al evaluar como al recibir informes de evaluación.

Por esto, acordar **criterios de evaluación** y de **calificación** es condición elemental; ellos bosquejan trayectos comunes y pautas para la toma de decisiones, desde el comienzo al final, a la manera de 'hoja de ruta' que orienta, pero que, a la vez no impide a cada docente recrear en sus prácticas dichos criterios desde su disciplina y mirada personal-profesional.

Por otra parte, posibilitan tener en cuenta **procesos**, **progresos** y **logros** de cada alumno, que priorizan los aprendizajes por sobre las 'mediciones' sobre cantidad de contenidos desarrollados y/o aprendidos.

Los procesos son importantes ya que revelan recorridos que cada alumno transita en la construcción de sus aprendizajes; los logros, porque muchos se alcanzan en espacios extraescolares; y los progresos, porque la dinámica supone la continuidad y avances en los procesos, más allá que a veces aparezcan signos de aparente detenimiento.

a. Criterios de evaluación de la gestión:

"…la escuela efectiva es aquélla cuyos profesionales realizan y utilizan sistemáticamente las evaluaciones para servir bien a los alumnos y para informar al público sobre los logros y necesidades de la escuela…" (Stufflebeam, 1997: 67)

Los **criterios** para **evaluar la gestión escolar** en sus dimensiones: *de gobierno u organizativa, pedagógico-didáctica, administrativo-financiera y socio-comunitaria*[1] debieran estar siempre en la mesa de discusión del equipo docente no sólo de los directivos, ya que la ins-

1. CGE (2008): Re-significación del a Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 1: 14 .

titución se gestiona desde todos los ámbitos de decisión. Se gestionan y se evalúa la gestión de los procesos pedagógicos, los recursos y/o su administración, la vida de participación y convivencia, la normativa y/o su implementación, la organización escolar. En todos ellos participan directivos, docentes, personal administrativo, alumnos, padres, supervisor/a.

En este momento de la Re-significación, **sería oportuno en las escuelas replantearse los criterios**, que ayuden a delimitar lo que se desea alcanzar como horizontes de cambios, mejora y evaluar evitando la dispersión hacia muchos aspectos institucionales que terminan haciendo infructuosos los esfuerzos si se disgregan.

Los criterios pueden estar referidos, por ejemplo, a evaluar la construcción del proyecto institucional, curricular u otros, la metodología empleada en su elaboración, la necesidad y sugerencias para modificarla, los resultados que se van obteniendo; o pueden referir a experiencias de integración de áreas llevadas a cabo; a construcción / modificación / aplicación de criterios institucionales de evaluación; al tipo y grado de participación con que se adoptan y asumen las decisiones institucionales, a acciones de apoyo al logro de aprendizajes y promoción de todos los jóvenes en el tiempo escolar esperado, etc.

Sea cual fuere el enfoque de evaluación elegido por la escuela, será necesario hacerlo explícito y de ello depende cuáles serán sus prioridades y la confianza que se desprenda de su accionar.

"Las escuelas se componen de profesionales. Tales profesionales, creo, deben buscar constantemente servir a sus alumnos y a la comunidad de la mejor manera posible. Deben poseer unos criterios exigentes altos. Deben comparar sus prácticas con los criterios. Deben intentar mejorar aquellos aspectos de su trabajo que sean deficientes, o cuando el estado de la ciencia haya confirmado que existen mejores estrategias para educar a sus alumnos. Deben trabajar en colaboración con sus colegas, padres y la comunidad con el fin de satisfacer de manera efectiva el abanico de necesidades educativas de todos sus alumnos. Deben mostrarse abiertos e interesados de que otros evalúen sus trabajo. Sin embargo, no deben aguardar, o depender totalmente de personas ajenas a la escuela para que evalúen…Cada escuela necesita dirigir evaluaciones sólidas con el fin de perfeccionar sus servicios escolares, servir de manera efectiva a los alumnos y ganar la confianza al público... Para ello la escuela tienen que tener un sistema unificado de evaluación que: sigue el mismo modelo, que sigue las mismas normas éticas y técnicas, que fomentan la calidad y la equidad e involucran de manera colaborativa a todo el personal…" (Stufflebeam, Daniel, 1997: 67)

EJEMPLO:
Concretamente, para evaluar proyectos institucionales, retomamos de Celman (1996:16) algunas preguntas acerca de "un enfoque alternativo de la evaluación", que nos invitan a plantearnos ciertos criterios como:

- Tareas y actividades que se priorizan y su relación con el Proyecto Educativo Institucional, o la propuesta pedagógica que la escuela posee;
- Aprendizajes institucionales a partir del proyecto, quiénes y qué aprenden;
- Modos de participación en las decisiones y construcción del proyecto;
- Cambios o mejoras que se desean ensayar para alcanzar esos objetivos institucionales de mediano plazo;
- Modos innovadores de abordar, explicar problemas complejos que hacen a las nuevas responsabilidades institucionales;

Los criterios institucionales dan cuenta acerca de qué se prioriza desde la gestión, cómo se construyen los proyectos, qué tipo de acciones tienen relevancia, cuál es el grado de participación, cómo se toman las decisiones. La evaluación de proyectos institucionales, es una manera posible de plantear la evaluación de la gestión.

Otra forma de delimitar situaciones para evaluar la gestión, es a partir de las expectativas de los actores involucrados, o del uso de los recursos e instalaciones para concretar la propuesta escolar, de los diferentes actores, etc. Los diferentes y posibles objetos tienen como propósito reencauzar la toma de decisiones sobre gestión y aprovechar más aún los esfuerzos institucionales que se vienen realizando. Estas prioridades se hacen en el marco de entender a la escuela como una organización abierta también al aprendizaje, que entiende a la autonomía institucional, con un poder para analizar los problemas complejos que se producen en su ámbito y enfrentarlos de manera colaborativa entre los docentes.

b. Criterios de evaluación de los aprendizajes:
Desde sendas didácticas, los docentes construyen criterios para interpretar, valorar y elaborar juicios sobre los aprendizajes esperados. A través de ellos **los docentes transmiten, reconocen y transparentan aquello que se considera relevante en cada propuesta de enseñanza.**
El evaluador debe reflexionar sobre los criterios más pertinentes a la situación de enseñanza global y, a partir de esta reflexión, establecer cuáles serán aquéllos que le permitirán analizar las situaciones.

Es imprescindible que los criterios de evaluación sean comunicados a los alumnos, para conocer las condiciones y lo esencial / prioritario en cada **espacio disciplinar**, junto con los requerimientos de cada docente en términos de contenidos, competencias, procedimientos, actitudes.

EJEMPLO:

- Producción de textos orales teniendo en cuenta las situaciones e intenciones comunicativas.
- Evolución progresiva en relación a sus propias limitaciones.
- Interpretación y representación de los temas desarrollados en trabajos prácticos.

c. Algunos criterios para evaluar la enseñanza:

También se debe evaluar la **enseñanza** no sólo en forma particular – que es un derecho de todo profesor – sino a nivel institucional, en relación a la propuesta curricular, a las demandas de la comunidad, a las disciplinas y sus didácticas, en relación a las expectativas de aprendizajes propuestos, etc. Ello supone volver a pensar evaluación y enseñanza en forma articuladas:

"Es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse […] Una evaluación es formativa sólo si desemboca en una forma u otra de regulación de la acción pedagógica […] El cambio de las prácticas de evaluación es acompañado entonces por una transformación de la enseñanza, la gestión de la clase, la derivación de los alumnos en dificultades" (Perrenoud, 2008: 135 y 197)

Si el objeto de la evaluación es la enseñanza planteada desde una didáctica específica, los criterios pueden estar referidos a los **contenidos** que se han seleccionado en el equipo, a la **metodología** y estrategias que se trabajan, a la **planificación**, a los **recursos** didácticos, a la **evaluación** en la disciplina[2].

EJEMPLO:

Harf y Azzerboni (2007: 156) presentan variables en relación a la planificación, que transcribimos a manera de un ejemplo posible que pueda generar otros. Dichas autoras proponen criterios tales como:

2. CGE (2008): Re-significación del a Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 3 "Desde lo epistemológico a lo metodológico-estratégico" y Lineamientos Curriculares Preliminares.

- presencia de todos los componentes (objetivos, contenidos, actividades, estrategias didácticas, recursos y evaluación),
- relación entre objetivos y contenidos,
- actividades propuestas para los alumnos,
- articulación con otras unidades didácticas,
- correlación entre estrategias didácticas y actividades de los alumnos,
- adecuación al contexto de los alumnos y época del año,...

Ningún criterio ofrece certezas en el plano educativo, aunque podemos obtener datos con mayor confiabilidad si la evaluación se constituye en un proceso colegiado, compartido en los equipos docentes, que incluye consensos y disensos.

Lo metodológico en general y lo estratégico en particular, hacen operativos los criterios y responden al 'cómo' de la evaluación…

"Las prácticas de evaluación han estado por muchos años en medio de la disputa entre métodos. Disputa que llevó a oponer la recolección y análisis cuantitativo de los procedimientos cualitativos (…) Mantener esta división metodológica no haría más que empobrecer las prácticas evaluativas que se desarrollen." (Rossi y Grinberg, 1999: 5)

La metodología incide y "facilita el contraste y depuración de los datos", para ello debiéramos intentar la **triangulación de los datos**, ya se trate en relación a los métodos, a las fuentes de información, a distintos momentos, a opiniones de agentes internos y externos. (Santos Guerra, 1993: 303) También debemos decir que aún recogiendo todos los datos posibles, no llegaríamos a total certidumbre – y justicia – acerca de lo evaluado, porque en la complejidad de las situaciones educativas siempre habrá certidumbres e incertidumbres.

Por ende, y a manera de aproximación a lo que deseamos evaluar, es conveniente utilizar métodos que integren lo cuantitativo y cualitativo, lo formal e informal, estrategias estructuradas y abiertas, cuyas posibles combinaciones se proponen en la **PARTE III**
Con ellos se recoge información preguntando, observando, indagando, buscando indicadores, señales, datos en relación a lo que se desea evaluar. Por lo cual, es importante preguntarse y responderse acerca de:

- las **fuentes** donde se va a buscar la información (entrevistas, trabajos de los alumnos),

- las **técnicas** (basadas en la observación, en las producciones, en las comunicaciones) e **instrumentos** más adecuados (que responden a esas técnicas),
- los **indicadores** a observar (comportamientos, escritura) y
- los **registros** en los que se volcará esa información.

1. Las estrategias y los instrumentos para la evaluación de la gestión:
Son múltiples aspectos los que se pueden abordar en la evaluación de la gestión, que además requieren de cierta complejidad por la amplitud de procesos que abarca la institución.

Continuando con el ejemplo de los criterios que formulamos en base a *"un enfoque alternativo de la evaluación"* (Celman, 1996: 16), ahora debemos pensar en hacerlos operativos mediante estrategias que respondan a ellos:

EJEMPLO: mediante
- Entrevistas a docentes que den su punto de vista sobre el proyecto (**PARTE III**),
- Talleres en los que se concreten análisis y juicios evaluativos,
- "registros del contenido", "…del clima", de los que se pueda recuperar información acerca del desarrollo del proyecto (**PARTE III**),
- las estadísticas escolares y resultados de evaluación nacional en relación a decisiones finales de la escuela en aprobaciones, reprobaciones, repitencia, deserción, etc.

2. Estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes:
En las estrategias e instrumentos se ponen en evidencia los criterios implícitos de los docentes, que operan como marcos conceptuales a partir de los cuales se define lo que es importante, correcto y deseable en el desempeño del alumno.

Aquéllos pueden construirse a partir de otros conocidos, o tomados de libros / equipo docente, también combinados y adaptadas a las situaciones del aula.

La cantidad innumerable de propuestas en tal sentido, nos lleva a seleccionar las más representativas en complejidad, para cada disciplina y distintas intencionalidades pedagógicas, **PARTE III**, del cual tomamos aquí el siguiente ejemplo:

EJEMPLO:
- La entrevista, que da voz a los alumnos para que puedan explicar, dar fundamentos de

sus producciones o respuestas;
- Las evaluaciones orales que hacemos con un carácter informal.

3. Algunas estrategias e instrumentos para evaluar la enseñanza:

Es evidente que una propuesta de evaluación – lejos de ser lineal y avanzar en el plan diseñado–, se construye con avances y nuevas revisiones; es decir, al construir criterios se revisan nuevamente los objetivos, al seleccionar estrategias se vuelve sobre los criterios, y de esa manera se van formulando y re-pensando la evaluación en cada momento de su aplicación institucional.

EJEMPLO:

Algunas posibilidades que pueden guiar la evaluación de la enseñanza, pueden concretarse en técnicas o instrumentos, tales como:
- "análisis de planificaciones",
- "biografía escolar y de formación inicial",
- "portafolio del docente" (**PARTE II**)

El lugar de los registros en la evaluación

Tan importante como recoger información, es registrarla e interpretarla en función de los procesos de cada sujeto… mediante el diálogo que ayuda a comprender el sentido de lo observado…

Mediante los instrumentos de recolección de información, indagamos en los **indicadores** observados datos que nos dan pautas para "ver" cómo se van logrando o no los aprendizajes, que nos brinden información sobre logros, dificultades, procesos de gestión del conocimiento, valoraciones, etc. Los indicadores hacen operativos los criterios.

Por ejemplo, ante un criterio de evaluación como el que menciona Bixio sobre *"calidad de la bibliografía que utiliza"* el alumno, se deben pensar qué indicadores se tendrán en cuenta, qué se va a observar de la bibliografía; dice la autora: "veremos qué autores usó, si son pertinentes a la materia (…)" (Bixio, 2003: 97).

Pero, **los indicadores no habilitan por sí solos a emitir un juicio de valor** final sobre los aprendizajes, porque sólo 'indican' / señalan / informan sobre los procesos para mejorarlos, no para juzgar, entonces no debiera asignárseles un puntaje numérico al momento de la observación (exámenes, lecciones, tareas, trabajos grupales, pruebas, comprobaciones, trabajos escritos). **Hace falta interpretar esa información** junto con otros datos del proceso, de cada sujeto, es decir en el contexto del proceso y mediante el diálogo que ayuda a comprender el sentido de lo observado por el docente, el diálogo que es escucha del protagonista de los aprendizajes.

Para tener al alcance y poder utilizar esos indicadores sería conveniente **crear registros… nuevas modalidades de registros** –institucionales, de los docentes, de los alumnos – distintos al de la libreta de conceptos, registros abiertos o semi-estructurados que faciliten su lectura.

a. Registros institucionales:

Los **registros institucionales** dan nuevo sentido a las prácticas evaluativas, porque no todos los docentes llevarán a cabo las mismas estrategias y actividades, y hasta sería contradictorio y falto de creatividad en docentes y alumnos llevar adelante las mismas propuestas de evaluación.

Se pueden compartir observaciones, registros, conclusiones, apreciaciones, resultados..., cada disciplina aportar lo suyo y entre todos lograr esa mirada multirreferenciada que requiere la evaluación.

¿Cómo lograr procesos compartidos?

Las escuelas pueden analizar qué modalidades de registro de la información es posible implementar en cada una –manual, en computadora abierta a todos los docentes, por equipos de áreas- para que el / la docente pueda utilizar la información obtenida en otras disciplinas.

Compartir información conduce a no superponer tiempos indagando los mismos datos, siempre que éstos sean pertinentes al objeto de evaluación propuesto.

b. Registros de los docentes y los alumnos:

Proponemos que haya diversidad de registros que permitan no perder de vista los **criterios** propuestos y los **progresos** que van haciendo los alumnos.

Para ello hemos tomado un criterio de Matemática y hemos formulado tres posibles niveles de logros.

EJEMPLO:
En este cuadro de formato estructurado, la opción es marcar los logros con cruces:

CRITERIO: Res. Problemas	EXPECTATIVAS de docente / alumno:	Fecha: Observ.	Fecha: Observ.	Fecha: Observ.
Interpretación	Bien interpretado			
	Una parte del problema ha sido mal interpretada			
	Mal interpretado			
Planificación de la solución	El plan lleva a una solución correcta o hubiera podido llevar a una solución correcta si el problema se hubiera entendido correctamente			
	El plan es parcialmente correcto			
	No se soluciona o el plan es totalmente inadecuado			
Respuesta	Correcta o incorrecta pero acorde al plan o la comprensión del			
	Error de copiado			
	Sin respuesta o respuesta equivocada basada en un plan inadecuado			

Estos tipos de registros pueden hacerlos los alumnos a modo de **autoevaluación**, de **coevaluación** o pueden ser analizados y completados al finalizar una actividad **grupal**; se pueden completar dos grillas: una para ellos y otra para el docente, además de la que el docente hace y que luego cotejará. Hay muchas variantes posibles. (**PARTE III**: Matrices de Valoración).

El presentado anteriormente es un ejercicio que posibilita el autoconocimiento, la autorreflexión sobre los propios procesos de aprendizajes (meta-aprendizaje), análisis de los procesos grupales de construcción, circulación y utilización del conocimiento (metacognición) y mejora de los propios recursos de evaluación (meta-evaluación). Interesa también que cada alumno pueda dar a conocer de qué manera sus conocimientos están impregnados de valoraciones afectivas que les van dando determinadas connotaciones a la vez que condicionando sus futuros aprendizajes.

Los registros abiertos complementan los anteriores, de manera que **puedan registrarse hechos, apreciaciones, dificultades, dudas, logros, gustos, intereses, etc.** La forma de hacerlo no reviste importancia, por el contrario no debe tornarse una tarea escrita, sino que la reflexión compartida es lo importante y 'para qué se los utiliza.

> ***Traducir indicadores a conceptos o calificaciones, es "dar un salto de lo valorativo a lo cuantitativo, desconociendo que un juicio de valor y un juicio numérico están en planos intrínsecos distintos…"*** (Ángulo Rasco, 1994: 287)

La instancia de recolección de datos es importante, pero es sólo una parte del proceso de evaluación, porque los datos son información 'bruta', sin procesar, sin interpretar; sin embargo, se da habitualmente la situación de que son traducidos inmediatamente a concepto o calificación.

Interpretar datos -sobre exámenes, lecciones, tareas, trabajos grupales, pruebas, comprobaciones, trabajos escritos- **significa 'leerlos' desde un marco teórico** que le confiere sentido es **otorgarles significación en relación al trabajo pedagógico integral**, respetando el proceso que el alumno desarrolla, no el que se espera desde expectativas universales. En tal sentido Celman señala que *"Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos"* (Celman, 1998: 49).

La evaluación final –sumativa- es la que interpreta el proceso y habilita decisiones en relación a las instancias de acreditación de saberes y la calificación.

31

De la Acreditación - Calificación - Promoción

"…la calificación mediante notas (…) fabrican 'pequeñas' jerarquías de excelencia que prefiguran la jerarquía final" (Perrenoud, 2008: 10)

Cuantificar la información, poner nota, calificar, es sólo una finalidad; simultáneamente hay que tener en claro que esa/esas finalidad/finalidades han de ser clarificadas previamente tanto por los propios docentes como hacia los alumnos. La evaluación sumativa, cuya finalidad es determinar niveles de rendimiento, es sancionatoria, ve el producto pero no el proceso. En definitiva, decide el éxito o el fracaso del alumno (Gimeno Sacristán, 1998).

"…la calificación mediante notas de los trabajos personales y de conjunto, fabrican 'pequeñas' jerarquías de excelencia, de las cuales ninguna es decisiva, pero cuya acumulación y suma ***prefiguran*** *la jerarquía final"* (Perrenoud, 2008: 10, el remarcado es del autor).

Por lo cual **es importante crear escalas que ofrezcan posibilidades de equidad para todos** "desde su nivel óptimo y jamás de un nivel máximo", para lo cual proponemos prescindir de comparaciones que homogenizan y universalizan rendimientos.

Esto lleva a pensar criterios de calificación que representen logros y progresos que dejan por fuera la posibilidad de pensar en cantidad de contenidos aprendidos, cantidad de actividades realizadas, es decir, excluye de la propuesta evaluadora el 'nivel máximo' pretendido para todos por igual. Con lo cual, que dos o más alumnos obtengan la misma apreciación y/o calificación, puede representar distintos logros en cada uno, como asimismo los mismos logros traducirse en calificaciones diferentes.

Los registros en base a escalas descriptivas anticipan la escala numérica…

Una posible manera de obtener calificaciones a partir de registros de los procesos, es construir escalas conceptuales o descriptivas que *"se ajustan a las necesidades de cada instancia evaluativa. Varían su forma según las características de aquello que se desea evaluar"*.
Así, por ejemplo, "Para apreciar la frecuencia con la que se produce un cierto fenómeno, la escala puede ser la siguiente: -Siempre; -Generalmente; -A veces; -Nunca.

Para apreciar la intensidad: -Muy fuerte; -Fuerte; -Moderadamente fuerte; -Regular; -Débil; -Muy débil". (Camilloni -B, 1998: 140)

También es posible utilizar **escalas gráficas** que propone la autora, porque dan posibilidades de crearlas a partir de descripciones para cada tipo de actividad y logros; y se preparan en función de las expectativas y de las posibilidades del grupo. En los extremos no se colocarán categorías que no puedan ser alcanzadas por los alumnos.

En los equipos docentes se pueden construir escalas gráficas que den cuenta de tres, cuatro o más niveles de expectativas, según el criterio adoptado. Camilloni propone:

Lecturas sobre la materia

Estudia a veces y superficialmente en el libro de texto.	Estudia siempre pero superficialmente en el libro de texto.	Estudia siempre y cuidadosamente en el libro de texto.	Estudia en el libro de texto y consulta algunos materiales recomendados.	Estudia en el libro de texto y consulta bibliografía recomendada y no recomendada por el docente.

(Camilloni -B, 1998: 140)

La propuesta consiste en llegar a la calificación numérica al finalizar el desarrollo de unidad o eje, en la evaluación sumativa trimestral y anual.

En base a esas escalas gráficas, cada docente puede construir finalmente escalas de calificación.

EJEMPLO:

En Lengua y Literatura, se trabaja Maratón de lectura; los alumnos leen textos que han seleccionado a sus compañeros (u otros, como sus padres, etc.) pero previamente deben justificar su elección. Docentes y alumnos, podemos evaluar:

Fundamentación de la selección de los textos	Justifican de acuerdo con categorías de la Teoría y Crítica Literaria[3], evidenciando profundidad en el uso de dichas categorías y diversidad de puntos de vista.	Hay un intento de Justificación de acuerdo con la Teoría y la Crítica pero el empleo de las categorías enunciadas es superficial.	Justifica enunciando categorías pero se evidencia confusión en las mismas.	No puede justificar teóricamente su elección.

3. Lo de Teoría y crítica puede parecer muy elevado, aunque, en realidad, cuando enseñamos y comentamos los cuentos que se han leído, sus variedades, trama etc., estamos enseñando elementos de Teoría o de crítica; en ese sentido lo incluimos

Oralidad Producción	Produce textos argumentativos orales respetando la secuencia correspondiente, expone variedad y pertinencia en los argumentos y mantiene la variedad lingüística y el registro adecuado.	Produce textos argumentativos orales respetando la secuencia argumentativa pero hay dificultades en cuanto a la variedad, la pertinencia de los argumentos o en la variedad lingüística, el registro empleado.	Produce textos argumentativos orales, que respetando la secuencia correspondiente no manifiesta variedad o pertinencia en los argumentos seleccionados o no logran mantener la variedad lingüística o el registro correspondiente.	Produce textos que no respetan la secuencia argumentativa.

Esa escala posibilita la valoración de logros y la confección de calificaciones.

La acreditación es una responsabilidad social de la escuela, que debe dar cuenta de la formación y desarrollo de conocimientos

La **acreditación** de aprendizajes referencia básicamente a los previstos en el currículum de manera general y en forma específica en cada disciplina por cada equipo docente.

Es una de las funciones primarias por las que el alumnado es objeto de evaluación: certificar que los alumnos han logrado tales aprendizajes. Es también una **responsabilidad social de la escuela: ser garante de la formación y el desarrollo de conocimientos** que desarrolla en su alumnado.

Consecuentemente, a aquellos alumnos que obtengan la acreditación de los aprendizajes convenidos institucionalmente y se encuadren dentro del régimen establecido por el sistema educativo jurisdiccional, la escuela les otorga la **promoción**, es decir, el pasaje a otro año, ciclo o nivel del sistema educativo.

Para finalizar, no deberíamos perder de vista, a riesgo de ser reiterativos, que junto con las finalidades primarias de la evaluación que es la certificación y la de mejora o formativa, la escuela puede utilizar los resultados de la evaluación con finalidades secundarias. Éstas tratan de delimitar la responsabilidad del profesor y de la propia escuela. Es por ello que abre o debería abrir al debate y a la participación activa en el mismo, sobre el modo en que **la enseñanza y la escolarización pueden y deben ser mejoradas**, así como su modo de evaluarlas.

34

Los logros y déficits de los alumnos no pueden ser analizados de modo simplista, sino reconstruir una espiral compleja de oportunidades y responsabilidades en el ámbito de la educación formal.

"¿Es la mejor propuesta para la evaluación?

Difícilmente encontremos una propuesta para la evaluación que nos asegure que su implementación sea siempre provechosa y productiva. La evaluación no puede reducirse a la búsqueda del instrumento más certero. Las buenas prácticas posibilitan evaluaciones en circunstancias no previstas en donde una respuesta oportuna del estudiante o una buena pregunta que da cuenta de su proceso de pensamiento permite reconocer mejor los conocimientos adquiridos o el nivel de reflexión poseído. De esa manera no sólo se evalúan productos sino que se analizan o se reconocen procesos y se adoptan tanto los procedimientos formalizados como los que no lo son para obtener no sólo indicios sino apreciaciones valiosas en torno al conocimiento adquirido.

En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de evaluar. Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar, por el contrario al clima habitual que se instala con las evaluaciones, un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad. Posibilitar reconocer nuestros límites, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar el sentido de lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación recupera y es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes y por tanto, se imbrica en la buena enseñanza".

Edith Litwin: www.educared.org.ar

GLOSARIO

ACREDITACIÓN: Está referida a ciertos aprendizajes importantes de la propuesta curricular/disciplinar, que el alumno ha logrado, de acuerdo a los criterios de acreditación propuestos en la institución.

AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: "Para aprender, el individuo no deja de operar con regulaciones intelectuales. En última instancia, cualquier regulación […] no puede ser sino una autorregulación, […] no puede sino estimular el autodesarrollo, el autoaprendizaje, la autorregulación de un sujeto. Por lo tanto, sólo se puede apostar a la autorregulación" (Perrenoud, 2008:125)

CALIFICACIÓN: Es la traducción numérica al momento de la evaluación sumativa, de las valoraciones efectuadas durante el proceso de aprendizaje.

COMPETENCIA: " la capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos". (Perrenoud, 2008: 7)

CONDICIONES DE LA EVALUACIÓN: Según Camilloni están dadas por la validez, confiabilidad, utilidad y practicidad. Álvarez Méndez opina que la caracterización global de la evaluación educativa incluye rasgos tales como: democrática, al servicio de quienes se están formando, con la negociación como condición esencial; la publicidad y conocimiento de los criterios a utilizar debe ser procesual, continua, integrada en el currículum y en el aprendizaje.

CONDICIONES INSTITUCIONALES: Factores y componentes relevantes de las escuelas (contexto, organización de tiempo y espacios, historia institucional) desde los cuales se puede analizar y diagnosticar la realidad institucional. (Andretich, 2000: 206)

CONTRATO DE EVALUACIÓN: Es el acuerdo que hacen docente y alumnos acerca de la evaluación -criterios, tipos, técnicas, registros e interpretación de la información, acreditación.

CONTRATO DIDÁCTICO: "Es el acuerdo implícito o explícito que se establece entre el docente y sus alumnos a propósito del saber, de su apropiación y su evaluación" (Perrenoud, 2008: 155)

CRITERIO: Los criterios son aspectos o variables mediante las cuales se precisan "qué situaciones o aspectos de la institución se van a someter a estudio" (Rossi y Grinberg, 1999: 12).

DIVERSIDAD: Pluralidad propia de la condición y de la acción humana en tanto que, todos somos lo mismo, es decir seres humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá (Arendt). Desde lo educativo es detenernos en el Otro en tanto Otro, en sus diferencias de tiempos, estilos, miradas, expresiones.

EVALUAR: Es hacer una valoración del objeto a evaluar, mediante un proceso de recolección de información, cuyo análisis e interpretación nos permite emitir un juicio de valor en vistas a la toma de decisiones.

EVALUACIÓN DIFERENCIADORA: Responde al derecho de cada alumno a ser tenido en cuenta, ser ayudado, acompañado en sus posibilidades de recuperar o de profundizar en el conocimiento, teniendo en cuenta las características y demandas particulares. (Perrenoud, 2008: 111)

EVALUACIÓN FORMATIVA: "Es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse" (Perrenoud, 2008: 135). En consecuencia, una evaluación que intente ser formativa, buscará la continuidad, la regulación de los aprendizajes e intervenciones diferenciadoras.

EVALUACIÓN REGULADORA: Promueve "intervenciones correctoras basadas sobre una apreciación del progreso y el trabajo de los alumnos". El sentido de esta evaluación es responder a la necesidad de equidad en todos los alumnos, para lo cual intenta ser diferenciadora en las intervenciones y juicios. (Perrenoud, 2008: 102)

ESTRATEGIA: Es un proceso o secuenciación de actividades que combina o coordina técnicas conformando procedimientos más complejos.

"Las estrategias (…) son variadas y cabe a los docentes ponderar su ejercicio, con criterios de oportunidad y adecuación, así como articularlas en dispositivos complejos y secuenciados. Por lo tanto, pueden relacionarse estrategias centradas en la práctica con otras dirigidas a la circulación de informaciones, al relevamiento de experiencias o a la producción de proyectos conjuntos" (Davini, 2008: 136)

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: consideramos como tal, "a los diversos procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender, (Celman, 1998: 56). Se incluyen "desde el uso de simples técnicas y destrezas, al dominio de estrategias complejas" (Pozo y Postigo Aragón, 1993). Son "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos" (Nisbet y Schukmith, 1987).

EXCLUSIÓN EDUCATIVA: Situación que deja por fuera de la escolaridad a estudiantes y con mínimas posibilidades de reincorporarse al sistema educativo, puesta educativa adecuada en el plano de la diversidad permite a los estudiantes su circularidad a lo largo de la trayectoria escolar.

GESTIÓN: "Gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que 'las cosas sucedan' de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post." (Blejmar, 2005: 23)

37

"Se define la gestión escolar como la función de ejercer el gobierno de la escuela desde un cargo formal de autoridad y desarrollar procesos estratégicos y operativos para asegurar el logro de sus fines (Carriego, 2005: 24)

INCLUSIÓN EDUCATIVA: En principio, se puede decir que es la posibilidad que promueve condiciones de continuidad de los estudios de cada uno de los alumnos, como así también de las condiciones de significatividad de la propuesta educativa.

INDICADOR: "Indicadores son las referencias que utilizaremos para "ver" en la evaluación. Son datos empíricos que atenderemos y que se manifiestan en los instrumentos de evaluación que usaremos" (Bixio, 2003: 97)

INSTRUMENTO: "Son los recursos concretos para obtener información en el marco de la evaluación" (Bonvecchio, 2004: 65)

JUSTICIA CURRICULAR: coincide con el cumplimiento de tres principios por parte del curriculum: la atención a los intereses de los menos favorecidos; la participación y escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad. Connell (1997) considera "currícula injustos" a los que niegan alguno de los principios mencionados.

JUICIO DE VALOR: En la evaluación de aprendizajes, implica poder responder a las preguntas: 'qué' aprendió el alumno, 'cómo' lo aprendió (estrategias de aprendizaje) y 'por qué' podemos decir que lo aprendió (lo cual se conecta al concepto de aprendizaje que sustenta dicho juicio).

LOGROS: Objetivos o propósitos planteados que llegan a alcanzarse, ya se trate de aprendizajes, solución de problemas, gestión de proyectos.

OBSERVACIÓN FORMATIVA: "Pretende dar al docente informaciones para intervenir con eficacia en la regulación de los aprendizajes de sus alumnos" (Perrenoud, 2008: 163).

PROCEDIMIENTO: Es una secuencia de actividades y pasos integrados u organizados en función de ciertos propósitos.

PROCESO DE EVALUACIÓN: Comprende la planificación de la evaluación, recolección de información, su interpretación y valoración, la toma de decisiones e informe de los resultados.

PROGRESO: Recorrido o trayecto que acerca a los sujetos hacia los propósitos planteados, logrando ampliar conocimientos, superar dificultades, errores, mejorar comportamientos, etc.

REGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: "Conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un objetivo de dominio", en busca de una situación estable, de la "optimización de una trayectoria", de un proceso dinámico finalizado (Perrenoud, 2008: 116-117).

TÉCNICA: “Entendemos por técnica el modo global de obtener información, para lo que se requiere del uso de los instrumentos” (Bonvecchio, 2004: 65)
TRAYECTORIA EDUCATIVA: trayectoria educativa integral es el itinerario de vida que recorre un niño, niña o joven en el sistema educativo, el que deberá garantizar el desarrollo de sus capacidades, competencias y posibilidades de manera que le permitan su integración social como sujeto de derechos y deberes.

La trayectoria es trazada no sólo “para”, sino “con” cada niño, niña o joven, en las distintas etapas del proceso escolar en función de sus posibilidades, necesidades, intereses y aspiraciones. En este sentido, se destaca la importancia de la participación de los niños, niñas y jóvenes en la toma de decisiones que los involucren habilitando su palabra, en un importante lugar de escucha activa, propiciando desde la escuela, la formación para una ciudadanía plena en el ejercicio de sus derechos.

39 BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Álvarez Méndez, J. M. (1999): Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata: Madrid.
- Andretich, G. (2000): Pensando las instituciones educativas. Santa Fe: ANSAFÉ – CETERA.
- Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (Coordinadores) (1994): Teoría y desarrollo del Currículum.
- Madrid, Cap. XIII: "¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término "evaluación" o por qué no todos los conceptos significan lo mismo". Madrid: Aljibe.
- Antunes, C. (2005): Educar en las emociones. Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples. Buenos Aires: San Benito.
- Arendt, H. (2008): La condición Humana. 1° edición 4ta Reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Ardiles, M. (Compiladora) (2006): El desarrollo profesional de los docentes de la escuela media. Córdoba: Editorial Brujas.
- Bartolomé, M. I. (Coord. Cabrera, F.) (2007): Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria. Madrid: Narcea ediciones.
- Bixio, C. (2003): Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Rosario: Homo Sapiens.
- Blejmar, B. (2005): Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Buenos Aires: Noveduc.
- Boggino, N. (2005): Cómo elaborar mapas conceptuales. Aprendizaje significativo y globalizado. Rosario: Homo Sapiens.
- Bonvecchio, M. (2004): Evaluación de los aprendizajes: manual para docentes. Buenos Aires: Novedades Educativas – Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Borjas, M. Inmaculada; Cabrera, Flor A. (2001): "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso"-UNIVERSIDAD DE BARCELONA. Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril.
- Camilloni, A. R. W. de (1998): La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (1era. Edición) Buenos Aires: Paidós.
- (1998): Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (1era. Edición) Buenos Aires: Paidós.
- Carriego, C. (2005): Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Ceballos, M. S. y M. S. Ariaudo (2007): La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva. Córdoba: Yammal Contenidos.
- Celman, S. (1996): Evaluación de proyectos institucionales (Dime por qué preguntas y te diré quién eres). Presentado para el Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores, Facultad de Formación Docente en Ciencias – Paraná: UNL

- (1998): ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni A., y otros (1998): La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Connell R. W., (1997): Escuelas y justicia social. Madrid: Morata
- Davini, M. C. (2008 - 4ª reimpresión): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- García de Ceretto, J. (2007): El conocimiento y el currículum en la escuela. El reto de la complejidad. Rosario: Homo Sapiens.
- Di Francesco, A. (2005): Evaluación educativa. Representaciones de alumnos y docentes. Córdoba: Educando Ediciones.
- Foucault, Michel (1989): "Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión". Buenos Aires: S.XXI editores, 17º edición.
- (1996): Hermenéutica del sujeto. La Plata: Altamira.
- Gimeno Sacristán, J. (1998): Comprender y transformar la enseñanza, cap. X, Madrid: Morata. Disponible en: www.upnqueretaro.edu.mx/userfiles/file/Eval_Ense.pdf, último acceso: 30/03/09.
- Giné Freixes, N. y A. Parcerisa Aran (2000): Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. España: Graö.
- Harf, R. y D. Azzerboni (2007): Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lamas, A. M. (2005): La evaluación de los alumnos. Acerca de la justicia pedagógica. Rosario: Homo Sapiens.
- Litwin, E. y otros (1998): La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para La buena enseñanza. En: de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2007): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ontoria Peña, A., Molina Rubio A. y A. Luque Sánchez (1996): Los mapas conceptuales Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Perrenoud, P. (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Rossi, M. y S. Grinberg (1999): Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (1993): Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar.

Capítulo 18: Visión panorámica, en doce instantáneas, de la evaluación cualitativa de centros escolares. Madrid: Ed. Aljibe.

- (2000 - 3ª reimpresión): Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schön, D. A. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. (2007): La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stufflebeam, Daniel, (1997): "El papel de la evaluación de la mejora escolar. El gran cuadro." En: Dirección Participativa y evaluación de centros. II CongresoInternacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE. Universidad de Deusto.
- Terigi, Flavia (1999): Itinerarios para aprender un territorio. Buenos Aires: Santillana.
- Wang, M. C. (1998): Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea. http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/06_portafolios/

entre RIOS ENTRE todos

GobiernodeEntreRíos

Consejo General de Educación /// Córdoba y Laprida 2º piso /// Paraná E. R.
Tel. (0343) 4209321 /// direccionsecundariaer@hotmail.com