"Evaluación"

Documento N°4 - Segunda 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

SEGUNDA PARTE:
LA EVALUACIÓN EN LOS ENFOQUES POR ÁREAS Y / O DISCIPLINARES

Prólogo 02
Ciencias Naturales 03
Ciencias Sociales 14
Educación Física 24
Educación Musical 30
Educación Plástica y Visual 35
Educación Tecnológica 40
Formación Ética y Ciudadana 48
Lenguas Extranjeras 56
Lengua y Literatura 63
Matemática 70
Referencias de evaluación desde la vinculación con el mundo del trabajo y la producción, (VMT y P) en el ciclo básico y en los espacios curriculares del ciclo superior de la modalidad de educación técnico profesional 79

BIBLIOGRAFIA GENERAL 88

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 SEGUNDA PARTE

CIENCIAS NATURALES

Pensar la evaluación en este campo del saber, conlleva a construir, de manera específica, vínculos con el objetivo de la educación científica y con las características actuales de la ciencia, referentes teóricos trabajados en los tres documentos anteriores de la Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana.

Desde lo anterior es conveniente plantearnos como docentes, entre otras, las siguientes cuestiones:

¿Cuáles podrían ser las funciones y características de la evaluación en ciencias atendiendo a los soportes epistemológicos, psicopedagógicos y socioculturales actuales?

¿Cuáles serían las formas de evaluar que posibilitarían el aprendizaje de las ciencias y el mejoramiento de su enseñanza?

El presente apartado no tiene como objetivo dar respuestas concluyentes a las preguntas anteriores, sino realizar aportes para la discusión, análisis y construcción en torno a la problemática de la evaluación en ciencias, proponiendo un modelo evaluativo multidimensional íntimamente relacionado con el modelo de enseñanza por construcción.

Si bien este modelo presenta a la evaluación desde las dimensiones: conceptual, metodológica, actitudinal, comunicativa e histórico-epistemológica, deja abierta la posibilidad de definición de otras, pues hay mucho todavía que hacer, cuestionar, revisar, etc. (Tovar, 2008)

La evaluación desde esta visión sistémica forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, es instrumento que orienta e impulsa el trabajo de los estudiantes, contribuye a la mejora de la enseñanza y por ende se convierte en “el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento” (Sanmartí, 1994).

Las dimensiones mencionadas y que a continuación se desarrollan, son pensadas como componentes de un todo, como un único sistema integrado:

04

- *Dimensión conceptual:* Si reconocemos las relaciones entre los campos del conocimiento científico, así como las relaciones entre los mismos y otras disciplinas, tendremos que ampliar el espectro de estructuras conceptuales a evaluar. De esta forma correspondería evaluar las concepciones de los estudiantes no sólo referentes a la Biología, Física, Química y Ciencias de la Tierra (principios, leyes, teorías, lenguaje macroscópico, microscópico y simbólico), sino también lo que se refiere a lo ambiental, a lo social, etc.

- *Dimensión metodológica:* Entender a las Ciencias Naturales también como procesos de construcción científica, plantea una transformación de los instrumentos, estrategias y sistema de evaluación que permitan al estudiante acercar el proceso de aprendizaje de las ciencias en el aula al modo de producción del conocimiento científico. (Gellon, 2003). Por lo tanto se trata de evaluar no sólo aspectos prácticos como son los ejercicios de lápiz y papel, los experimentos, etc.; sino otros aspectos generales y transferibles a otros escenarios como la organización de recursos, elementos, instrumentos, planteamiento y ejecución de estrategias para la resolución de problemas.

En la evaluación de esta dimensión, es necesario tener en cuenta el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de: la formulación de preguntas y explicaciones provisorias, diseño y realización de experimentos, normativas de seguridad e higiene en el laboratorio, elaboración y análisis de modelos, capacidad para la búsqueda, recolección, organización e interpretación y comunicación de la información.

- *Dimensión actitudinal:* así como es necesario en el proceso de enseñanza de las ciencias reflexionar sobre la producción y el impacto en la sociedad del conocimiento científico, como también su aplicación en lo cotidiano , es preciso en la evaluación pensar y discutir un componente que contemple aspectos como actitudes y valores.

En consecuencia, si por ejemplo trabajamos con un problema ambiental, deberíamos incluir la reflexión y análisis acerca del valor que dan los estudiantes al mismo, de los juicios que emiten, así como también la posibilidad de plantear soluciones con los conocimientos de las ciencias naturales desde el perfil ciudadano.

- *Dimensión comunicativa:* al considerar que una de las características relevantes de las ciencias es la divulgación científica y que el desarrollo de las habilidades cognitivas y

cognitivo-lingüísticas influyen en la construcción del conocimiento científico, desde la evaluación tendríamos que dar importancia a las habilidades mencionadas, al lenguaje preciso y específico de estas ciencias, a los flujos de información, la consecución, acceso y calidad de las fuentes, la forma de procesar la información, la construcción y presentación de informes, artículos, textos orales, diagramas, dibujos, modelos, gestos, la discusión entre pares. También al considerar que son innegables las posibilidades que brinda el uso de las tecnologías de la información y comunicación, tendríamos que valorar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre computación, el manejo de datos o sitios especializados, el software para las presentaciones e informes, la construcción de instrumentos para presentación de información, etc.

Consecuentemente si entendemos a la comunicación como base del proceso de construcción del conocimiento, la evaluación de las formas de comunicación estará íntimamente relacionada con la evaluación de las formas de pensamiento. Por esto, es imprescindible tener en cuenta en la planificación del proceso de enseñanza un tiempo para que el estudiante aprenda a generalizar, abstraer y precisar.

- *Dimensión histórico-epistemológica:* es importante retomar para la evaluación en ciencias, los estudios históricos que propicien la comprensión de la construcción de los modelos teóricos y su relación con el contexto socio-político y económico.

Atender esta dimensión, no significa evaluar conceptos epistemológicos, sino valorar las acciones y formas en que los estudiantes analizan y estudian las ciencias, en cuanto al conocimiento científico, a la investigación científica y a su relación con el ambiente, desde una postura ambiocéntrica.

A continuación, en el marco de este modelo de evaluación multidimensional, intentaremos profundizar en los dos aspectos evaluativos sustentados por (Gil, 1994): la evaluación como instrumento de aprendizaje que permita la retroalimentación adecuada para los estudiantes y la evaluación como mejora de la enseñanza.

La evaluación como instrumento de aprendizaje

Si concebimos a la evaluación, siguiendo a (Gil y Sanmartí1994) ,como un proceso formativo al servicio de los aprendizajes y no como un fin en sí misma, ni como una tarea extra al quehacer educativo, ni al servicio de la selección, la misma debería:

06

- ser percibida por los estudiantes como ayuda real, generadora de expectativas positivas, donde los resultados "negativos" sirvan para detectar carencias, aceptando el error como inevitable en el proceso de construcción del conocimiento;
- contemplar las diferentes dimensiones evaluativas, en correlato con los aspectos de la ciencia, para romper con su habitual reducción a la rememorización repetitiva de los conocimientos teóricos, basándose en criterios de aprendizajes a lograr y no en la simple comparación de ejercicios, sin perder de vista los objetivos de la educación científica;
- integrarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, con la retroalimentación adecuada, realizándose revisiones y/o profundizaciones de lo considerado relevante y significativo;
- considerarse una tarea colectiva que contemple además de las diferentes actividades áulicas, el clima áulico, el desenvolvimiento de los equipos de trabajo, como también las intervenciones pedagógicas del docente;
- ser formativa, es decir debería lograr que los estudiantes sean capaces de construirse un sistema de aprendizaje o de autorregulación que les permita la mayor autonomía posible. Para esto, necesitarían aprender a identificar los objetivos de las actividades, anticipar y planificar las operaciones necesarias para llevarlas a cabo e identificar los criterios de evaluación;
- aplicarse en aulas donde impere un estilo de trabajo cooperativo, en el que cada integrante sea capaz de respetar e intentar comprender los puntos de vista de los demás y adaptar su propia acción o construcción verbal. El trabajo en grupo favorece a los que tienen dificultades, porque el pequeño grupo facilita la expresión de sus dudas y puntos de vista, cosa difícil en el marco del gran grupo y de los que no las poseen porque la necesidad de explicitar los propios razonamientos los obliga a concretarlos y desarrollarlos, escogiendo los términos más adecuados;
- revalorizar la función de la devolución como instancia en el proceso de autorregulación. Para esto, es importante devolver corregida la actividad a los estudiantes, lo antes posible, señalando las fortalezas, las debilidades y las ausencias; dar lugar a la discusión de las respuestas con el examen o actividad en mano, lo cual favorece la auto y la coevaluación. Es conveniente, tal como lo sugieren especialistas en el tema, solicitarles rehacer el examen en su casa o en el aula y volver a entregarlo, como también realizar nuevas actividades con aquellos aspectos que plantearon mayores dificultades;
- organizar las clases de revisión y ampliación en lo posible de forma simultánea al análisis de los resultados de la evaluación en proceso y no sólo de la sumativa. Consecuentemente, es imprescindible, en el diseño didáctico, contemplar una diversidad de modalidades y momentos para responder a las necesidades que vayan surgiendo, ofreciendo el docente

07

materiales didácticos complementarios áulicos y extra-áulicos como los informáticos, audiovisuales, lecturas, situaciones problemáticas, ejercicios, etc.

La evaluación como instrumento de mejora de la enseñanza de las ciencias

En esta reflexión del proceso evaluativo, queremos centrar nuestra mirada en la evaluación como herramienta que ayuda a repensar las prácticas de la enseñanza de las ciencias, a fin de procurar el logro de mejores aprendizajes a través del mejoramiento de las mismas.

Un proceso de evaluación orientado hacia el mejoramiento de la enseñanza está constituido por tres componentes básicos: los criterios de evaluación, la situación de evaluación y las estrategias para el aprovechamiento de la información que proporciona la evaluación (Farías, 1999). Seguidamente se caracteriza a cada uno de ellos, brindando algunas sugerencias para su organización:

- Los criterios de evaluación deberían formularse a partir de los acuerdos realizados con los estudiantes respecto del para qué, a quiénes, qué, cómo y en qué momento se evalúa. Tienen que ser claramente explicitados por escrito, a fin de que puedan no solo ser interpretados por ellos, sus padres y equipos directivos, sino también continuamente revisados en torno al análisis de los resultados de la evaluación.
  Algunos de los criterios generales que podrían considerarse en la evaluación de Ciencias Naturales, son los que aparecen en la descripción de cada una de las dimensiones evaluativas.
- La situación de evaluación nos permite recoger la información acerca de los aprendizajes logrados y de la intervención docente a través de diferentes formas de evaluación. Para esto debemos recordar que cualquiera sea el instrumento que utilicemos, miraremos una parte de lo que el estudiante pudo haber aprendido, pues muchos aprendizajes quedan fuera del campo de lo inmediatamente constatable, ya sea porque no poseemos modos apropiados para evaluarlos o porque son aprendizajes que se manifiestan a mediano y largo plazo.

Por lo tanto, los instrumentos deberían ser numerosos y variados para que atiendan diferentes aspectos de los aprendizajes, disminuyan las dificultades que algunos estudiantes presentan frente a determinado tipos de formatos y permitan diagnosticar el mayor número de variables de conocimiento (Bulwik, 1998).

08

En la elaboración de los mismos convendría tener en cuenta, entre otros criterios: la validez, la confiabilidad y la diferenciación cognitiva, los cuales han sido descriptos en la primera parte de este documento.

Los instrumentos adecuados a cada objeto de estudio, tendrían que motivar a los estudiantes en su aprendizaje, proporcionándoles la información necesaria, mecanismos de control y regulación de este proceso; fomentar un clima áulico donde esté presente la colaboración, el intercambio de ideas y formas de trabajo, el respeto a los demás y la elaboración de propuestas consensuadas.

Si bien existen varias clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación, seleccionamos la propuesta realizada por (Bonvecchio 2006):

Técnica	Instrumento
Observación sistemática o no sistemática	las listas de control o tablas de cotejo, escala de seguimiento o planillas de observación, anecdotarios y cuestionarios
Producciones del alumno	actividades diarias, pruebas o exámenes orales y escritas, encuestas de opinión, cuestionarios KPSI, portafolios, cuaderno de clase, informes de laboratorio o de trabajos prácticos, monografías, afiches, carteles, organizadores gráficos (redes, mapas conceptuales; tramas pregunta-respuesta, problema-solución, causa-efecto, árbol del problema, V de Gowin o V heurística, rúbricas o matrices de valoración)
De intercomunicación	entrevistas, coloquios, etc.

A continuación se explicitan de algunos de los instrumentos citados, las siguientes consideraciones:

- *Actividades diarias:* estas producciones son muy importantes porque se hacen en un contexto de trabajo colectivo, en las que no entra en juego la ansiedad de una prueba final. Dan información al docente y a los estudiantes sobre los progresos realizados y de las dificultades planteadas, permiten comunicar seguridad en el propio esfuerzo y reunir un número considerable de resultados que reducen sensiblemente la aleatoriedad de una valoración.
- *Pruebas orales:* estos instrumentos se caracterizan por la exposición verbal, por ejemplo

de una información, de la resolución de problemas, de la interpretación de un artículo de divulgación científica, de la presentación y defensa de un modelo (tridimensional, gráfica, tabla, fórmula, etc.), de un diseño experimental son útiles al brindar una información que algunas veces no se puede obtener con otros recorridos, como el pensamiento que el expositor va elaborando en la exposición (memoria mecánica, hilación lógica, etc. (Bonvecchio, 2004). Estas pruebas pueden tener la forma de coloquios, diálogos, charlas, entrevistas, debates, etc.

- *Pruebas escritas:* éstas son de gran utilidad práctica ya que se pueden evaluar muchos estudiantes a la vez y acerca de múltiples contenidos. Permiten, al permanecer en el tiempo, volver a ellas para analizar las respuestas y poder diagnosticar de forma específica sus problemas de aprendizaje y comprobar los avances (Olivares, 1995).

Es conveniente que las mismas incluyan ítems con planteamientos cualitativos, situaciones problemáticas fronterizas en las que se vinculen la ciencia, la tecnología y la sociedad, diseños experimentales, modelizaciones, etc. que permitan al estudiante generalizar sus conocimientos (Bulwik, 1998).

Las pruebas de mayor extensión que incluyen actividades más globales, son también importantes, pues permiten al estudiante revisar lo trabajado durante un determinado período de tiempo, enfrentándolo a tareas complejas donde pone en tensión todos sus conocimientos (Gil, 1994).

- Las redes y los mapas conceptuales pueden ser usados como instrumentos de evaluación siempre que hayan sido enseñados. Al no existir un mapa o red correctos y únicos, deberíamos mirar en ellos la organización jerárquica de los conceptos, las diferenciaciones progresivas de los mismos y los vínculos proposicionales.

Se pueden utilizar tanto para la evaluación diagnóstica, como la procesual y la sumativa. Nos brindan información no sólo sobre el contenido a evaluar, sino como lo tienen estructurado los estudiantes.

- *Diagrama de árbol:* este organizador gráfico puede denominarse Árbol del problema o Árbol de soluciones, según la información que se organice. Ambos constituyen herramientas metodológicas útiles para evaluar el planteamiento y la resolución de problemas.

El árbol del problema se puede utilizar para evaluar si el estudiante identifica, selecciona y formula un problema central en forma clara, precisa y relevante. Además si identifica y es

capaz de priorizar las posibles causas y efectos, como también la revisión del esquema, en términos tanto de su validez como de la consideración de la totalidad de aspectos relevantes de la situación que se analiza.

El árbol de soluciones es un organizador que posibilita evaluar la identificación y priorización de alternativas de solución a un problema estudiado, como también las estrategias que se plantean para enfrentarlo.

- *La V de Gowin o V heurística:* es considerada un instrumento de meta-conocimiento muy valioso no sólo para el proceso de enseñanza y aprendizaje sino también para la evaluación de investigaciones publicadas en textos, resolución de problemas, análisis y elaboración de modelos y especialmente actividades experimentales acordes a los modos de producción del conocimiento científico. Este instrumento elaborado sobre un experimento realizado por el estudiante permite evaluar la interrelación entre los dominios conceptual y metodológico realizada a lo largo de la actividad experimental.

Muchos especialistas en Didáctica de las Ciencias, como (Sastre 2003), entre otros, consideran a este diagrama una herramienta rápida y sencilla para evaluar la construcción significativa de conocimientos en grupos numerosos y especialmente de años superiores. También permite valorar el vínculo entre lo que el estudiante sabe, piensa y hace y las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes en el desarrollo del trabajo experimental. Este diagrama demanda, para su utilización, una enseñanza previa en las clases de ciencias porque requiere por parte del estudiante la comprensión de los elementos que lo integran, como lo son los esquemas conceptuales, elaboración y modificación, juicios de valor, etc.

- Rúbricas o matrices de valoración; al explicitarse en las mismas los criterios de evaluación, permite al estudiante evaluar sus producciones y la de sus compañeros, posibilitando la autorregulación y la retroalimentación. También le posibilita al docente, con la información recabada, valorar por un lado el proceso de aprendizaje de los diferentes saberes científicos y por otro su propia práctica.

Estos instrumentos de fácil aplicación y explicación, son muy útiles porque permiten evaluar trabajos de campo, resolución de problemas, actividades de comprensión lectora, realización de experimentos, de trabajos escritos y orales, modelos, etc. También se caracterizan por ser facilitadoras de la evaluación formativa debido a que posibilita tanto a los docentes

como a los estudiantes involucrarse en el diseño, realización, y análisis de las mismas.

- *Portafolio o carpeta de trabajo:* es un instrumento alternativo de evaluación que tiene la finalidad de documentar lo que se ha aprendido. Contiene una serie de materiales representativos, seleccionados y elaborados por los alumnos como por ejemplo: diseños experimentales, informes de laboratorio, actividades áulicas grupales e individuales, borradores o elaboraciones parciales, maquetas, videos, trabajos de indagación bibliográfica, tratamiento de problemas fronterizos vinculados con Ciencia, Tecnología y Sociedad, artículos científicos provenientes de distintas fuentes, etc.

Permite al docente atender: a la diversidad de los estudiantes realizándoles diferentes propuestas, evaluar los sistemas de comunicación, las ideas que expresan por medio de textos escritos, esquemas, dibujos, e incluso la forma de presentación de los trabajos. Este instrumento resulta muy valioso, para la autoevaluación y coevaluación de los docentes y de los estudiantes, al propiciar la reflexión sobre los trabajos elaborados por ambos y el progreso de los aprendizajes. Por esto, no sólo debe evaluarse su última versión, sino también su proceso de construcción para que se constituya en un recurso valioso para el proceso de autorregulación.

Otra cualidad de los portafolios es que son de gran valor para los estudiantes con necesidades especiales, pues pueden incluir tareas con adaptaciones que resulten accesibles y significativas para ellos, y de esta manera partícipes de su evolución a lo largo tiempo.

Si los profesores introducen los portafolios en una clase tradicional y los estudiantes los llenan de actividades y ejercicios, estos no cumplirán con la función antes mencionada. “En cambio, los portafolios están en su propio terreno cuando se los emplea como estímulo para que los estudiantes produzcan un trabajo imaginativo y creativo, cuando se alienta a éstos a analizar su propio progreso y cuando ellos elaboran respuestas a desafíos abiertos” (Danielson, 2004)

- *Eportafolio o portafolio electrónico* (ver: www.eduportfolio.org) para el mundo de la educación. Es un instrumento de estructura flexible que permite almacenar documentos escaneados, ficheros de audio o video, imágenes y gráficos; donde los docentes y estudiantes pueden crear el propio y, cuando se los visita, se pueden formular comentarios en diferentes formatos. Es tele-transportable mediante el uso de CD o de pendrive (Luchetti, 2008).

- *Informe de investigación:* permite evaluar los diferentes tipos de conocimientos como también las estrategias de razonamiento y las formas de comunicación, no sólo en la producción final sino también en el proceso de construcción del mismo. Propicia la confrontación de lo realizado con lo previamente establecido y la toma de decisiones a partir de la valoración, tanto cualitativa como cuantitativa de los resultados obtenidos. Este instrumento puede exceder el ámbito institucional si es presentado en feria de ciencias, seminarios, jornadas, etc.
- Cuestionarios KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory- Listado de conocimientos y estudios previos). Estos cuestionarios, facilitadores de la autoevaluación, permiten evaluar diferentes conocimientos y se caracterizan por ser cortos y muy fáciles de utilizar. La información que brinda este instrumento es relevante tanto para el docente como para el estudiante, pues pone en tensión lo que realmente se sabe, lo que se supone saber y lo que no se sabe. Al aplicarse al inicio y al final del tratamiento de un tema, evidencia los avances producidos al comparar las respuestas (Bulwik, 1998).

Luego de haber realizado un recorrido por algunos de los instrumentos de evaluación, quisiéramos resaltar la importancia que tiene para el proceso evaluativo el registro y la sistematización de la información obtenida de una situación de prueba. La lectura de las diferentes producciones e intervenciones nos permite construir un mapa de logros y dificultades tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, además debemos evaluar a la evaluación, es decir mirar analíticamente el proceso propio que hemos proyectado, utilizando como posibles instrumentos: los proyectos curriculares áulicos y areales, las producciones de los estudiantes, el diario del profesor, el portafolio docente, las devoluciones de las observaciones de clases realizadas por el equipo directivo, las matrices de valoración etc.

Esta tarea que forma parte de la meta-evaluación y de la para-evaluación nos permite orientarnos sobre las estrategias a seguir para mejorar ese proceso y la toma de decisiones que es necesario encarar para superar las dificultades y enriquecer los logros encontrados.

- *Las estrategias para el aprovechamiento de la información que proporciona la evaluación* es una fase del proceso evaluativo sumamente necesaria y compleja debido a que el objeto de las decisiones es múltiple, como por ejemplo: la revisión y modificación en cuanto a la selección, secuenciación y alcances de los contenidos; las estrategias

de enseñanza y de evaluación que vamos a seleccionar y/o modificar, como también el material didáctico que vamos a utilizar y las actividades que permitirían fortalecer el aprendizaje. Para esto, es muy importante analizar entre otros aspectos, el correlato entre lo que evaluamos y enseñamos, entre lo que evaluamos y el perfil del estudiante planteado en el PEI, la coherencia de las estrategias de enseñanza y evaluativas con las metodologías y los objetos de conocimiento disciplinares, por una parte, y el modelo de aprendizaje que sustentamos por otra (Bertoni, 1995).

Por último y como punto de partida, quisiéramos reflexionar con ustedes siguiendo a (Sanmartí, 1994), lo siguiente:

Si concebimos al proceso de enseñar y aprender como un acto de comunicación social con todas sus exigencias y posibilidades, la evaluación se revela como un elemento primordial en el proceso auto-socio-construcción del conocimiento y en un potencial de resignificación del currículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bulwik, Marta (1998): "Evaluación en las clases de Química". En: Beltrán, F: "Reflexiones sobre la enseñanza de la Química en distintos niveles" Capítulo IV: Buenos Aires: Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- Bertoni, A. (1995): Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bonveccio de Aruani (2004): Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ceballos, M. (2007): La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva. Córdoba: Yamal Contenidos
- Danielson, Ch. (2004): Una introducción al uso de portafolios en el aula… Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Escudero Escorza, T. (1995): La evaluación de las actitudes científicas. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales Nº4. Barcelona: Editorial Graó.
- Farias, M. (1999): La evaluación de los aprendizajes. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gellon, G. (2005): La ciencia en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Geli de Ciurana, A. (1995): La evaluación de los trabajos prácticos: Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales Nº4. Barcelona: Editorial. Graó

- Gil, D, (1991): La enseñanza de las Ciencias de la Educación Secundaria. Barcelona: Ice Horsori
- Jorba, J, y N. Sanmartí (1997): La evaluación como instrumento para mejorar el proceso de aprendizaje de las ciencias. España: Editorial. Graó
- Luchetti, E. (2008): Guía para la formación de nuevos docentes. Buenos Aires:Bonum.
- Olivares Jiménez, E. (1995): Tipos de contenidos e instrumentos de evaluación. Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales Nº4. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, F. (2005): La evaluación de los alumnos. Buenos Aires: Colihue
- Sanmartí, N. (1994): Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales Nº4. Barcelona: Editorial. Graó.
- Tovar Gálvez, J, (2008): Propuesta de Modelo de evaluación en Ciencias. I Rev Eureka. Implementación de la evaluación metacognitiva en el aula.
- Zabalza, M. (1991): Diseño y desarrollo curricular. España: Editorial. Narcea.

CIENCIAS SOCIALES

Las ciencias sociales, considerando un planteo interdisciplinario, explicitado en el Documento N°2, (pp.16-17), apuntan a lograr un pensamiento holístico y no fragmentado de la realidad, lo cual permitirá construir conceptos y plantear alternativas desde la complejidad. Esto no implica la pérdida del objeto disciplinar sino que en algunas instancias sería posible tratar ciertos ejes o contenidos de éstos, interdisciplinariamente permitiendo la comprensión de lo complejo, significando lo aprendido desde las múltiples relaciones y no desde la fragmentación que empobrece el conocimiento.

"...el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano al término "complexus" (lo que está tejido en conjunto). Esto quiere decir que en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de ´religazón´." "….de una gran religazón de los conocimientos resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente la filosofía y la historia, sino también la literatura, la poesía, las artes……" (Morin, 2001: 48)

De este modo los contenidos no vienen dados a priori siguiendo el orden del programa, sino

que serán aquellos necesarios para explicar la situación seleccionada. Es decir aprender, enseñar, evaluar en forma integrada los conceptos, los procedimientos y los valores que permiten pensar la realidad social. Y esto implica necesariamente considerar a un sujeto constructor del conocimiento que – a su vez – sea actor de la realidad que intenta conocer. Los temas centrales de la geografía actual según Haggett (1989) son el desafío del medio ambiente, la respuesta ecológica humana y los mosaicos, las jerarquías y las tensiones regionales. Y para estudiarlos, comprenderlos, analizarlos y evaluarlos, la reconstrucción de la noción de lugar en la educación geográfica es medular. El compromiso axiológico actual de la geografía como disciplina escolar es reconstruir la noción de lugar y asumir una postura ética y *"de convicción que nos avale en la práctica de la enseñanza"* (Sisti, En Duran, 1993:24). Será necesario revalorizar todo aquello que forje la identidad. Lo contrario a los no lugares. Postura ética que en evaluación se traduce en juicios valorativos que siempre buscarán que sean justos y equitativos o que cuestionen el orden establecido, o potencialmente transformador de la realidad y de la vida de los sujetos.

Debemos incorporar en nuestras prácticas el estudio del espacio cotidiano, pues él construye la identidad: el barrio, la calle, las ciudades, las comarcas, las regiones, los países y con ellos el desarrollo local y el desarrollo sustentable a escala nacional.

"…Hay una geografía que enseñará a nuestro vecinos y estudiantes y a nuestros hijos, a comprender y respetar nuestra variada herencia terrestre" (Sttodart, 1997: 333)

La identidad del sujeto se construye en el entramado de lo social en la relación con su tiempo y su espacio; el cambio hacia sociedades más justas y equitativas, se dará desde lo propio, lo local y lo regional, sin excluir lo global, por lo tanto proponemos que sean rescatadas las Ciencias Sociales como espacios curriculares que fortalezcan la formación de la identidad y el sentimiento de pertenencia de los sujetos y contribuya a la construcción de ciudadanía, que implique el mutuo enriquecimiento desde la diversidad y universalidad. Se requiere para ello una sólida fundamentación epistemológica y didáctica que tenga como consecuencia un replanteamiento de la situación actual. En este sentido el compromiso por conocer y comprender lo propio será un aspecto a motivar y un factor en el proceso de aprendizaje que deberá ser considerado en las instancias de evaluación formadora y formativa.

En todo este marco la evaluación debe ser entendida, no sólo como un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y/o tomar decisiones, sino que debe

ser el medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y lograr nuevas miradas. Desde este punto de vista, las actividades de aprendizajes están unidas a la de evaluación en las distintas fases de la secuencia didáctica: en la etapa inicial, de desarrollo y síntesis, donde las actividades de comunicación de objetivos, de planificación de tareas, elaboración de criterios, y de identificación y autogestión de los errores deben ser una constante a tener en cuenta.

La acción pedagógica *'debe tender permanentemente a la autoevaluación'* para que la regulación de los aprendizajes se convierta progresivamente en responsabilidad del propio alumnado y responsabilidad de la enseñanza en la revisión de sus propias prácticas. La visión que cada adolescente tiene de sí condiciona su progreso en el aprendizaje pudiendo influir en el proceso si son capaces de regularlo y dirigirlo, reconociendo las propias estrategias de aprendizaje. Esto también implica a los docentes en su responsabilidad adulta, que hace al proceso, desde la asimetría necesaria.

La regulación pasa por un conjunto de acciones que tienen por objeto sostener y retroalimentar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. O bien puede ser el propio alumno quien logre la autorregulación, cuando logra referenciar su proceso en vista a una trayectoria óptima, cuándo conoce hacia qué objetivos se orientan sus aprendizajes, cuando reconoce lo que sabe o necesita saber. Los que lo consiguen (los que son conscientes de cómo aprenden) obtienen mejores resultados escolares y refuerzan su autoestima.

César Coll (1993) plantea la necesidad de una evaluación inicial, que comúnmente llamamos diagnóstica por la cual el docente puede conocer los recorridos del alumno, los contenidos ya aprendidos, las habilidades con las que cuenta, tanto como las apreciaciones, actitudes, opiniones puestas en juego para la construcción de nuevos conocimientos significativos, incluso puede ser motivadora al permitirle al alumno que tome conciencia de sus errores, "lagunas" o imprecisiones. Lo que hay que atender es a la necesidad de no tomar los resultados como información para clasificar y encasillar a nuestros alumnos. De esta manera, la evaluación formadora (en la que el alumno es protagonista a partir de la autorregulación) utiliza el diagnóstico no como penalización de los errores de aprendizajes sino para crear los mecanismos para corregirlos.

La diagnosis consiste en determinar las situaciones de cada alumno en particular y del grupo en general, antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y de aprendizaje,

para adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades. No es una tarea fácil realizar el diagnóstico de los saberse previos. Se puede lograr mediante la guía del profesor para que el alumno pueda identificar en el punto en que se encuentra respecto del trayecto hecho y del que le falta por recorrer en este proceso. Las expectativas de logro (como propósitos expuestos y re-significados con los alumnos) creemos que estarán íntimamente relacionadas con la significación que puedan ir construyendo acerca de la relevancia del contenido a aprender. La evaluación de los logros en sus tareas, más que señalar los errores convierten el ambiente áulico en un espacio comunicativo y motivador. Se pueden elaborar planillas donde los alumnos vayan registrando sus progresos, dificultades, errores y la explicación de las causas, lo cual implica elaborar un **"contrato didáctico"** para identificar y gestionar los errores.

En cuanto a la instancia de evaluación formadora que implica una observación permanente del proceso, donde el docente alienta la apropiación paulatina de las habilidades propias de las Ciencias Sociales, como por ejemplo lectura e interpretación de material cartográfico, realización de líneas temporales o de periodizaciones, identificación de campos de análisis, reconocimiento de distintas posturas historiográficas, entre otras, es el objeto a evaluar que puede ser autoevaluado por los alumnos a través de actividades-indicadores.

A partir de un contenido, selección del tema o problema, sobre la base epistemológica de la disciplina o por los elementos comunes que ofrecen la Cs Sociales, se ofrece la posibilidad de construir una serie de criterios. Cuando hablamos de cuestiones comunes tenemos por ejemplo la observación de fenómenos sociales sobre los que se formulan hipótesis, la búsqueda de datos o evidencias que se analizan y contrastan para ver su validez y la obtención de sus conclusiones. Para lograrlo hay que pensar en estrategias, que como un variado repertorio, deben facilitar al alumnado la comprensión de la naturaleza y del conjunto de la investigación de los fenómenos sociales. Son ejemplo de ellas el trabajo de campo, los estudios de casos, el análisis de documentos, las encuestas, la observación en sus diferentes modalidades, a partir de los cuales los alumnos deberían poder concretar determinadas actividades, las que nos van a ofrecer datos para la evaluación. Estas podrían ser:

- Fundamentación: que equivale a dar las razones de algo, a responder acerca del por qué.
- Ejemplificación: implica proporcionar ejemplos concretos de un contenido.
- Reconstrucción: consiste en poder usar ese conocimiento en nuevas situaciones.
- Justificación: implica proporcionar pruebas.

- Comparación: establecer semejanzas y diferencias.
- Contextualización: relacionar el conocimiento con un contenido más amplio.
- Generalización: descubrir constantes entre distintos hechos, fenómenos o sucesos.

En el proceso de construcción del aprendizaje (o una fase del aprendizaje), se plantea la necesidad de la valorar los mismos comparando los criterios de evaluación y los aprendizajes logrados, siendo ésta la instancia de cierres/conclusiones parciales, que incluso en otro momento sirvan para abrir y continuar el mismo proceso. Esta etapa evaluativa llamada sumativa no referencia la operación matemática de suma y división, es decir no se refiere a la acreditación-calificación sino a aquella en la que el alumno debe poder sistematizar los conocimientos; recapitularlos; relacionar los contenidos; orientar nuevas secuencias.

Podemos hacer la diferenciación entre una evaluación sumativa de acreditación y una evaluación sumativa con función pedagógica. La función social acreditativa supone valorar el resultado del aprendizaje y no el proceso. No puede indicar logros de manera pormenorizada del alumno sino que debe dar cuenta ante la sociedad del logro académico del mismo, función que conlleva criterios de homologación y de selección que hace el docente y que no resulta fácilmente compatible con los objetivos netamente pedagógicos, si bien son los que acreditan el paso al ciclo siguiente o a la conclusión de los estudios.

La evaluación sumativa de función pedagógica tiene que servir para reajustar el proceso, es imprescindible que los procedimientos e instrumentos de evaluación permitan identificar aquellos aspectos que puedan explicar los logros en el aprendizaje, yendo más allá de la constatación de si este se produjo. Esto supone llevar a cabo una evaluación continua valorando la evolución del alumno tomando como referente principal su situación anterior, y hacer un juicio de valor que describa de la manera más cualitativa y reflexiva posible, el momento de aprendizaje en el que se encuentra. Para lograr esto hay algunas **condiciones esenciales:** determinar prioridades a evaluar, qué evaluar, anticipar metodológicamente cómo, criterios e indicadores; establecer estrategias coherentes con las anteriores decisiones y transparentar todo este proceso con el alumnado en un contrato que va unido con el de enseñanza y de aprendizaje. Por último, convertir en objeto de evaluación los propios procesos de enseñanza.

"… No se puede desconocer que los modelos docentes han dado respuestas a requerimientos de la práctica que hoy no son suficientes; es por eso que una revisión nos obliga a mejorar la capacidad de "escucha" tanto en el "reconocimiento" de nuestras prácticas como en el comprender al "otro" desde sus marcos interpretativos, para desde allí generar cambios" (Palou, 1998: 129)

Algunos criterios a modo de proposición…

Qué evaluar, depende de qué se enseña y cómo se aprende, en este sentido hemos hablado de proceso, de complejidad e inter-disciplina, de problematización y de construcción y de una necesaria actualización en relación con la reflexión epistemológica, las perspectivas y enfoques. Esto permitirá hacer explícitas en las prácticas profesionales concretas las opciones que subyacen y hacer también identificables las posturas en la enseñanza y en el tratamiento de los contenidos, por eso nos parece pertinente aportar algunos ejemplos de lo dicho.

Tal vez la problematización no sea posible en todo el contenido curricular, pero el proceso de construcción de conceptos se puede propiciar a partir de actividades que permitan resolver situaciones problemáticas, por ejemplo: *la construcción de un espacio geográfico*, teniendo en cuenta las relaciones e interrelación de elementos que posibilite entender que las áreas de fronteras y la delimitación del territorio, son construcciones sociales en que están involucrados las vías de comunicación, conexiones entre países, los elementos naturales, área de contacto de fronteras de distintos países límites y fronteras.

¿Qué evaluar? Interpretación de mapas; búsqueda bibliográfica de información; elaboración de alternativas o posibles respuestas al planteo de problema; fundamentación de lo elaborado.

En relación a la inter-disciplina y problematización se puede plantear por ejemplo, *de qué manera la implementación desde el estado de un modelo económico, el agroexportador, implicó la construcción de un espacio social diferente* a partir de procesos inmigratorios, del tendido de líneas férreas, de la exclusión de grupos sociales (aborígenes desarraigados por la conquista del desierto), justificada por el pensamiento positivista dominante, de la valorización de los recursos naturales de la región pampeana desde una mirada que privilegia las

actividades agropecuarias, ya que estos productos debían ser exportados a Europa permitiendo la inserción de Argentina en la división internacional de trabajo como proveedora de materias primas. Todo esto se puede relacionar con la actualidad y la globalización como nueva forma de división internacional del trabajo y la organización del espacio geográfico con las influencias de variables o categorías del modelo global, tales como la concentración del capital y extranjerización de las tierras, y las problemáticas ambientales suscitadas por este proceso, entre otros.

Este análisis posibilita el abordaje desde la complejidad, con lo controversial, desde el planteo de la pluriperspectividad, y la comprensión de las continuidades y los cambios históricos.

Una estrategia metodológica posible, que permite una mirada holística, será la salida de campo haciendo un recorrido histórico por las aldeas de Entre Ríos. Las actividades posibles: entrevistas: relatos de familia, elaboración del árbol genealógico familiar, (actividades que fortalecen la identidad y enriquecen los vínculos familiares), videos; búsqueda bibliográfica; etc.

¿Qué evaluar? localización geográfica del espacio y de los elementos que componen ese espacio; selección significativa de textos referidos al tema; informes parciales; establecer la conexión causal entre ideología, contexto internacional y espacio geográfico resultante; ver como se presentan en el desarrollo cognitivo y estrategias de pensamiento, para avanzar desde los análisis descriptivos a los explicativos, clave en Ciencias Sociales, además, la comprensión compleja del tiempo histórico, la resolución de problemas sociales y las habilidades necesarias para su estudio, la posibilidad de fundamentación; determinar la validez de los elementos o indicadores con los que construye el concepto de exclusión; elaboración de conclusiones, etc.

Respecto de la posibilidad de problematizar se puede plantear en Historia, en cualquier proceso, un relato categorizado y significativo de la información con los siguientes conceptos estructurantes: ideología de base o justificación del modelo; sectores sociales beneficiados y perjudicados; movimiento o acciones de resistencia; factores históricos condicionantes o contexto; acciones desde el poder para sostener el modelo.

¿Qué evaluar? Información de la que se va apropiando; qué información selecciona como significativa; cómo lo fundamenta; se podrá dar cuenta del aprendizaje requerido cuando esta búsqueda y categorización (continuidades) se pueda aplicar a otra realidad (cambio).

La recurrencia que permite "armar" las distintas etapas de un proceso más largo de este modo facilita la autoevaluación a partir de la comprensión paulatina de los distintos elementos para su estructuración.

Es posible ir complejizando los conceptos más concretos o incluidos en éstos con otros más abarcadores, según la edad, el curso o el ciclo, por ejemplo, para la identificación de beneficiados y perjudicados, establecer goce o no del derecho a educación e igualdad ante la ley; en otro año agregar condiciones de trabajo; en otro el reparto de lo obtenido en el P.B.I. o la "torta"; en el siguiente, establecer cuántos de los que trabajan y estudian terminan sus estudios y cuántos de los que sólo estudian lo hacen y a qué sectores sociales pertenecen respectivamente; etc.

Estrategias de Evaluación

Todos estos ejemplos aportados desde la especificidad de las Ciencias Sociales pueden ser evaluados con las siguientes estrategias:

- Socialización de las tareas áulicas y extra áulicas: habrá que tener en cuenta además de la calidad de lo realizado y de su presentación, si sabe o no explicarlo, aunque haya recibido ayuda externa, es decir que dé cuenta si lo ha comprendido o no. Es conveniente dar pautas para la confección y valoración de los trabajos.
- Contrato didáctico: es un acuerdo negociado para conseguir un objetivo, al que se llega después de un diálogo entre el alumno y el docente. En éstos es imprescindible preservar la libertad de decisión del estudiante, ya que si hay coacción pierde su funcionalidad. Otro aspecto importante es la negociación de los elementos del contrato: puede ser negociable la duración, los medios, la producción final, las ayudas, etc. Como hemos dicho anteriormente son motivadores para los estudiantes porque pueden expresar sus opiniones, escoger entre diversas opciones y tomar iniciativas, por lo tanto son instrumentos especialmente útiles para aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, a la vez que facilitan la autorregulación.
- Elaboración de mapas conceptuales: son instrumentos eficaces tanto en el proceso de aprendizaje como para la evaluación. Hay que dedicar un tiempo a enseñar a confeccionarlos. Permiten la relación de conceptos, su jerarquización, selección de conceptos obtenidos por otros métodos o completando un mapa confeccionado por el profesor. Lo consideramos estrategia de evaluación pues implica varios pasos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- Recursión de las actividades de producción de los alumnos: ya sean pruebas escritas o trabajos realizados, marcando en ellos errores y logros, proponiendo que sean rehechos en la casa o en el aula a fin de posibilitar la autoevaluación, y de utilizar las dificultades o errores no como motivo de sanción sino como posibilitadoras de nuevos aprendizajes.
- Metodología investigativa: propicia el aprendizaje por descubrimiento autónomo del alumno. Consistiría en una especia de "simulacro de investigación científica en el aula" mediante el cual el alumno iría descubriendo, a su manera, los conocimientos que los científicos han ido elaborando a lo largo del tiempo. Esta metodología intenta poner en relación los objetos de enseñanza y aprendizaje con las construcciones conceptuales que los alumnos puedan tener sobre dichas temáticas. Posibilita concretar los aprendizajes de los alumnos en conclusiones en torno a las cuestiones o problemáticas planteadas, conclusiones que han de abrir nuevas expectativas de conocimiento y han de poder servir de enlace con procesos de trabajo posteriores.
- Producciones parciales pautadas: acordando con los alumnos tiempos, contenidos, procedimientos o habilidades dentro de las cuales se pueden incluir: interpretación textual o contextualización de un proceso histórico, formas de utilizar la información disponible para obtener conclusiones, lectura e interpretación de imágenes y de material cartográfico, confección de planos o mapas, claridad en la expresión y uso de terminología específica, etc.; modalidad (oral, escrito, individual, grupal); escala de evaluación; forma: (a libro abierto o no)

A modo de cierre provisorio…

Es importante partir de una aproximación cierta a la situación que afronta hoy la enseñanza y la juventud pero teniendo presente siempre que la educación es esperanza y confianza en las generaciones futuras.

Todo lo dicho es lo deseable, planteado desde un compromiso de transformación, pero es claro que se deben ir buscando alternativas en una realidad que plantea grandes dificultades:

- La desvalorización del saber y de la escuela secundaria como espacio propicio para el aprendizaje
- La falta de correspondencia entre esfuerzo y "éxito" social
- La intolerancia al fracaso o debilidades que llevan a la renuncia o escapismo
- La relativización que borra marcos referenciales

- La pérdida de la noción del límite o norma que dificulta a la escuela el rol de transmisor de conocimientos socialmente válidos
- La delegación que la familia le hace al estado del cumplimiento de roles tradicionalmente propios
- La transformación de los modos y códigos de comunicación que le quitan a la lecto-escritura accesibilidad y significatividad y dificultan la formación del pensamiento
- La marginación, subestima y resistencia
- El bastante frecuente tratamiento de temas transversales que debería adoptar el marco epistemológico del área.

La superación de estas dificultades requiere entre otras de las siguientes acciones:

- Fortalecer los aprendizajes por descubrimiento, reconstructivo y significativo frente a los aprendizajes memorísticos reproductivos, a través de diferentes estrategias que lo favorezcan.
- Propiciar la necesaria conexión entre estrategias, técnicas y contenidos con el fin de ofrecer pautas más convenientes para el trabajo con hechos, conceptos, principios, actitudes, valores, etc.
- Ofrecer la necesaria variedad de materiales y recursos de diferente soporte, que se traduzcan en actividades en el aula y en el entorno como experiencias innovadoras.

Por esto, la motivación por aprender y la actitud de auto-superación en el protagonismo del proceso evaluativo del alumno es la gran apuesta a futuro, y por esto seguramente irá acompañada en el presente de prácticas más tradicionales sin que esto deba hacernos sentir culpa. Posiblemente también al momento de definir el ciclo lectivo es probable que lo deseado no sea exactamente lo logrado en tanto el cambio actitudinal-cultural se dará de a poco y no sin nuestro acompañamiento.

BIBLIOGRAFIA

- Aisenberg, B. y S. Alderoqui (2007): Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires: Paidós.
- Augé, M. (1993): Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Barcelona: Gedisa editorial.
- Benejam, P. y J. Pagés (1997): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori.
- Barell, J. (1998): El aprendizaje basado en problemas. Buenos Aires: Manantial.
- Bixio, C. (1998): Enseñar a aprender. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Carretero, M. (2007): Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia. Buenos Aires: Aique.
- Durán, D. (1996): Geografía y Transformación Curricular. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Durán, D. y A. Lara (1992): Convivir en la Tierra. Buenos Aires: Fundación Educambiente.
- Marchesi, A. y E. Martín (1999): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- Palau de Maté, M. (1998): La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Sanjurjo, L.O. y M. T. Vera (1999): Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Svarzman, J. (1993): La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Unwin, T (1995): El Lugar de la Geografía. Londres: Ediciones Cátedra.

EDUCACION FISICA

Sabemos y somos partícipes de los cambios y avances que se vienen dando en la Educación Física escolar (ya desde lo epistemológico, pedagógico, metodológico, etc.), pero vemos en las prácticas evaluativas de los docentes de la disciplina fuertemente arraigado el modelo tradicional de evaluación.

La evaluación tradicional llegó incluso a deformar el sistema de enseñanza e invertir su finalidad. Por ejemplo, en Educación Física se hicieron muy conocidas las ejercitaciones correctivas para arribar a un patrón de ejecución totalmente preestablecido.

Cuando hablamos del "modelo tradicional de evaluación en Educación Física" nos estamos refiriendo a la utilización sistemática de test de condición física y/o habilidad motriz para calificar al alumnado al final de un trimestre o curso en el área de Educación Física. La crítica a este modelo tradicional se funda en el reduccionismo respecto a la finalidad de la Educación Física, ya que de esta manera se están obviando tanto las fases más ricas del gesto motor: que implican la percepción y decisión, así como las características personales, afectivas, sociales y contextuales.

La finalidad formativa y educativa de la Educación Física, así como las características más valiosas y complejas del movimiento humano, no pueden medirse solamente con los test físicos y motrices.

¿Qué pasa entonces cuando la predominancia de un modelo de evaluación en Educación Física se reproduce curso tras curso y generación tras generación? Pues que gran parte del profesorado de Educación Física suele optar por una de las siguientes dos soluciones:

- o se limita a enseñar (entrenar) lo fácilmente medible y registrable,
- o se lleva a cabo un diseño curricular más complejo y educativo que no evalúa, pues cuando llega la hora de la calificación se ajusta al modelo dominante de test de rendimiento físico, concuerde o no con el currículum desarrollado en ese período de tiempo.

Si la evaluación se considera como *"un elemento y un proceso fundamental en la práctica educativa que permite en cada momento recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje"* según Viciana (1995), deberíamos reflexionar entonces sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje para comprobar la coherencia entre lo que enseñamos y pretendemos que se aprenda en este proceso.

En el marco teórico de la Evaluación, se tienen en cuenta todos los elementos de este proceso, y todos ellos reciben un tratamiento evaluativo, de manera que todos en conjunto forman parte integrante del denominado proceso de enseñanza-aprendizaje. La intención por tanto es optimizar este proceso, pero a través del seguimiento y la mejora de todos y cada uno de sus elementos.

Características y Premisas Básicas de la Evaluación en Educación Física.

Características:

Para que la evaluación sea lo más eficaz posible debe poseer una serie de características, sin las cuales el proceso quedaría incompleto. Éstas son:

- *Cientificidad:* el carácter científico de la evaluación implica el seguimiento de una serie de pasos tales como: seleccionar y recabar la información, previa selección de los instrumentos y técnicas a emplear, extraer y analizar los datos, exponer los resultados y analizarlos.
- *Continuidad:* el proceso de evaluación se ha de realizar de forma continua y nunca de manera aislada.

- *Cooperativa:* que el proceso implique la posibilidad de autoevaluarse, así como poder evaluar a sus compañeros y a sus profesores.

Además de estas características, el proceso de evaluación educativa debe cumplir una serie de premisas, que harán que éste sea mucho más significativo y valioso:

- *Factible:* que sea posible de realizar realmente, de ahí que convenga que no sea excesivamente compleja.
- *Formativa:* que sirva de retroalimentación de los logros conseguidos.
- *Integral y significativa:* que recoja lo esencial y abarque todos los aspectos de la persona y evalúe elementos que tengan repercusión directa con la vida de los alumnos/as.
- *Objetividad*: la evaluación debe ser objetiva. Este tipo de evaluación es más susceptible de llevar a cabo cuando evaluamos elementos con un marcado carácter cuantitativo.
- *Utilidad:* que responda a los objetivos previstos en nuestro planteamiento previo.
- *Validez:* hace referencia a la intención de evaluación en el proceso y la coherencia de este.

Premisas (Viciana, 1995):

1. La evaluación educativa debe ser *iluminativa*, es decir, debe de proporcionar sentido al proceso evaluativo.
1. La evaluación educativa *debe informar*, a través de los informes de evaluación, las entrevistas personales, etc., a los padres, a los alumnos/as, al resto de profesores que asistan al alumno y al profesor que vaya a dar clase al alumno en el curso siguiente.
1. La evaluación debe realizarse de *forma integral y en todo momento*, es decir, de forma continua. Para ello debe prever los *instrumentos* de evaluación que se van a emplear en cada fase.
1. La evaluación debe estar *presente en la programación anual* que se realiza para el curso escolar. Tenemos que pensar que la evaluación no consiste sólo en evaluar, sino que conlleva todo un proceso, de ahí que no puede estar descontextualizada, ni aislada.

En esta labor de programar el proceso de evaluación, los docentes tienen que construir los **criterios de evaluación** (Rodríguez, 1992), ya que en función de éstos debe ir encaminado su trabajo y hacerlo significativo. En los criterios de evaluación deben estar contemplados los aprendizajes fundamentales de los alumnos, de ahí que para construirlos se tendrán que seleccionar los objetivos y contenidos más relevantes, los cuáles, a su vez, va a determinar de manera directa nuestra forma de proceder y actuar como docentes, así como la manera de aprender de nuestros alumnos.

Los criterios deben aplicarse según el principio de adaptabilidad, ya que estos no deben ser considerados una medida homogénea a partir de la cual valorar a los alumnos, sino que estos deben adaptarse en función de características psíquicas, físicas, personales, sociales, etc., de ellos.

Etapas de la Evaluación en Educación Física

Dentro de las etapas que conforman el proceso de evaluación, vamos a centrarnos en desarrollar las denominadas: evaluación inicial, evaluación continua o formativa, y evaluación sumativa o final.

- Conocer el **punto de partida** en el cual se encuentran, tanto nuestros alumnos como nosotros mismos y, en función de esto, realizar los ajustes necesarios en nuestra programación para ir adaptándonos a las demandas que nos son requeridas.
  Siguiendo los principios psicopedagógicos, la evaluación inicial parte de las teorías constructivistas (**constructivismo**, Coll, 1993; Carretero, 1993; etc.), que promueven un **aprendizaje significativo** a través de una **enseñanza comprensiva y participativa**, de la que forme parte integrante el alumno. Y queden claros los roles del profesor y del alumno.
- La evaluación **del proceso** implica un análisis continuo, sistemático e intencionado de la acción didáctica durante todo el proceso educativo de enseñanza-aprendizajes.
  Se basa en atender a las necesidades que surjan durante el proceso educativo, pero en el mismo momento en que éstas se sucedan, de ahí que debamos estar sometidos a una implicación constante.
- La evaluación Sumativa o Final, el fin último de esta fase evaluativa es determinar el grado de consecución de los objetivos programados y el grado de dominio del alumno/a al final del proceso de enseñanza y aprendizajes. Se trata de realizar un balance de los aprendizajes del alumno en contraste con los objetivos didácticos prefijados, en base a los criterios de evaluación.

A la evaluación sumativa o final podemos realizarla de dos formas:

- Emitiendo un **juicio en forma de calificación** (escrita, numérica o ambas).
- Emitiendo un **juicio acompañado de una alternativa de acción**, siempre que el alumno la requiera. En este caso, estaríamos preparando al alumnado para una futura y próxima evaluación inicial.

Criterios a tener en cuenta:
Nuestra historia en Educación Física da cuenta que varias generaciones de profesores de Educación Física evaluaron cuantitativa y objetivamente una destreza o habilidad, y centraron su accionar en valorar resultados finales, en la medición y comparación de datos, con una marcada ausencia de criterios.

Pero la evaluación como la miramos hoy, no puede quedar abandonada a criterios arbitrarios o improvisados, y si bien la unificación de los criterios es por el momento de difícil alcance, la revisión y el fruto de nuevas estrategias de evaluación es de una imperiosa necesidad.

Hoy estamos ante un alumno que además de tener una edad, una capacidad y una preparación, tiene una singularidad y diferenciación respecto a los demás. Por ello, la evaluación tiene múltiples funciones que incumben tanto en el plano pedagógico como en el social, no tiene sentido por sí misma, no solo controla un producto sino que interviene positivamente con el conocimiento y las relaciones interpersonales, no es neutra.

Blázquez Sánchez (1994:17), nos da la dimensión real de la importancia de la evaluación en el sistema educativo, *"Si aprender es importante, si el aprendizaje es un proceso acumulativo, si solo aprendemos lo que podemos en función de nuestra capacidad y de nuestras aptitudes, entonces medir lo aprendido es uno de los aspectos esenciales del proceso educativo".*

Los criterios, recursos e instrumentos de evaluación elegidos deben ser realistas, de fácil aplicación, claridad en la organización y calidad de datos recogidos y dependerán de las condiciones en las que se desarrollan las clases de educación física en cuanto a situaciones geográficas, sociales y económicas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, L. (2000): "Volviendo a pensar el papel de la salud en Educación Física". En: II Congreso Internacional de Educación Física. Jerez de la Frontera. (Cádiz). UGT.
- Arnold, P.J. (1991): Educación Física, movimiento y currículum. Madrid: Morata MEC.
- Blázquez Sánchez, D. (1994): "Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte", en: Habilidad Motriz, 4 (5-15). Valladolid-España.
- Blázquez Sánchez, D. (1999): "Evaluar en Educación Física".Editorial Independiente: Barcelona / 7ma edición.

- Devís Devís, J. y C. Peiró Velert (1992): Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. Barcelona: Inde.
- Guba, E. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En: Gimeno, J., M. Gil de la Serna, y J. Escaño (1992): Cómo se aprende y cómo se enseña. Universidad de Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Kirk, D. (1990): Educación Física y Currículum. Valencia: Universitat Valencia.
- López Pastor, V.M. (coord.) (1999): Educación Física, Evaluación y Reforma. Segovia: Librería Diagonal.
- (1999): Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado. Valladolid. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- (2000): "Buscando una evaluación formativa en educación física...", en: Revista Apunte, Nº62 (16-26). Barcelona-Madrid: Ed. INEFC.
- (2003): La evaluación compartida en educación física. Actas III Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: Ed. La Peonza.
- López Pastor, V.M. y B. Jiménez (1994): "Una experiencia de autoevaluación en Educación Física", en: Revista de EF y Deportes, 4 (30-35). España.
- López, V. y M. Rueda (2001): Evaluación y Cooperación en Educación Física: La Evaluación Compartida y la evaluación como actividad colaborativa y grupal. Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: Ed. La Peonza.
- López, V. M. y otras (2002): "Una experiencia de evaluación de actividades motrices en educación infantil", en: Revista Aula de Innovación educativa. Nº 115 (19-23) Barcelona: Ed. Graó.
- Pedraza, M., A. Alonso, A. y V. M. López (2002): "La evaluación formativa en primaria: una experiencia con fichas de seguimiento y narrados de sesiones", en: Revista Aula de Innovación educativa. Nº 115 (24-27) Barcelona: Ed. Graó.
- Sebastiani Obrador, E.M. (1993): "La evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa", en: Apunts, 31 (17-26). Barcelona-Madrid
- Viciana, J. (1995): "Estrategias de enseñanza y evaluación". Apuntes sin publicar del Curso del Centro de profesores de Gandía: Didácticas específicas ESO en Educación Física. Marzo-Julio. Valencia.

EDUCACIÓN MUSICAL

La evaluación de la educación musical en el marco de la Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana debe llevar a replantear el rol de la educación musical en las escuelas, lo que lleva implícito la definición del perfil de individuo educado musicalmente.

Las expectativas que en la comunidad educativa en general se tiene sobre los resultados de nuestros estudiantes, se relacionan con la importancia y los tiempos asignados a la materia, esto es afín directamente no solo con lo educativo y cultural, también con lo político y económico.

En Educación Musical se puede observar de manera más evidente los resultados en la formación de un profesional de la música ya sea de instrumentistas, compositores, cantantes o en cualquiera de las especializaciones que hoy se brindan; distinto es el panorama en el tramo de obligatoriedad de la secundaria hay finalidades formativas diferentes a las que se deben alcanzar en el nivel de formación profesional. Pero esto no debe conducir a resignar la formación en el leguaje musical, por ello reviste gran importancia qué y cómo evaluar.

En la fundamentación de Educación Artística del Documento Nº 2: Curricular-Epistemológico se señalaba que ése es un campo de conocimiento que posee conceptos adquiribles, que pueden y deben ser enseñados, algo que por el sesgo extracurricular que el arte en la escuela acarrea no está demás reafirmar la idea; la educación artística posee conocimientos que hacen al desarrollo estético, a la trasmisión cultural, análisis crítico y también al desarrollo cognitivo complejo, para enseñar, y que deben ser evaluados.

Los procesos de aprendizaje y evaluación en Educación Musical, por las características inherentes al hecho artístico, van desde lo obvio a lo sutil, cuando el estudiante internaliza ejemplos de audición o apreciación la transferencia del aprendizaje le permite acceder a una mayor cantidad de experiencias desde lo cognoscitivo, psicomotriz, o afectivo, lo que hace ir “afinando” sus capacidades de relaciones y el disfrute de una obra musical.

Proporcionar desde la clase criterios de valoración ayuda a modelar sus gustos musicales depurándolos y enriqueciéndolos, ayudando a que cada alumno elabore juicios en base a actitudes abiertas y respetuosas sobre las distintas manifestaciones musicales, fundamentadas en un conocimiento propio, y en relación a su experiencia y acercamiento a la cultura musical.

Lo prioritario es aprender a evaluar los logros y los niveles de capacitación de los estudiantes, no como sujetos reproductores de ciertos contenidos, sino *"valorando los procesos de producción y de recreación social de los conocimientos, considerando los conflictos, las tensiones y los dilemas que se generan en los mismos"* (Camilloni, 1985: 35) Examinar la posesión de saberes o contenidos por parte del estudiante midiendo de manera retrospectiva, qué y cuánto se ha aprendido a partir de los requerimientos preestablecidos solamente por el profesor, pone la mirada y el peso sobre el estudiante, quien se ve afectado por los resultados de su evaluación, lo que influirá positiva o negativamente sobre sus oportunidades y decisiones a futuro.

Por esto es importante que el alumno conozca tanto como el docente aquellos parámetros que se juegan en el proceso evaluativo.

Algo que no ha ayudado a clarificar el valor de la intencionalidad de la enseñanza en la educación musical es el preconcepto/prejuicio sobre el "talento", muchas personas han salido de las instituciones convencidas que su aprendizaje o falta de él en materia musical se debe a que, finalmente, tenía o no dotes especiales para la música; no lo relaciona con el hecho de haber tenido o no un aprendizaje y evaluación sistemática en base a un curriculum adecuado. Si bien los conocimientos de lo musical están constituidos, además de lo específico, por lo conceptual, sensorial, emocional y social, se debe desterrar la mal entendida idea del artista como un estereotipo de ser misterioso o extravagante que puede hacer música porque fue mágicamente dotado. La actividad musical requiere, un proceso de enseñanza aprendizaje pautado y reflexivo, con etapas evaluativas diseñadas en referencia a los contenidos desarrollados.

Según Gainza *"músico se hace; una persona musical es aquélla que, por estar consciente o inconscientemente interesada por los sonidos, los ha observado, se ha rodeado y alimentado de ellos, los ha internalizado"*. (Gainza, 2002: 119). A partir entonces del interés del alumno, evaluar servirá para poner en marcha un sistema que basándose los logros obtenidos en el proceso de enseñanza, encauce lo que cada alumno ha interpretado, lo que se sumará a sus características o conocimientos previos.

No es la finalidad abarcar la totalidad del proceso de evaluación, sino compartir propuestas sujetas a prueba y debate. En este marco elaborar criterios de evaluación posibilitará establecer indicadores e instrumentos que permitirán relevar y valorar los resultados obtenidos

en referencia a expresión corporal actuación, técnica vocal, instrumental y lo alcanzado en referencia a lo rítmico melódico, comprensión armónica junto con las relaciones entre género y estilo asociadas a los sucesos históricos, políticos, y sociales.

Sugiriendo un enfoque, la evaluación cualitativa sería adecuada a la educación artística y a la musical en particular, ya que permite analizar procesos dimensionados en todo el año escolar. Como alternativa, se podrían combinar diversos instrumentos de evaluación que permitan abordar procesos educativos complejos en el aula.

Estrategia Sugerida

Se propone el uso del ***Portafolio*** como una posibilidad de abarcar distintas estrategias bajo un mismo sistema capaz de brindar interesantes márgenes de observación y registro para la evaluación del aula de música. Este programa incluirá dos formas, el *Portafolio del Alumno y el Portafolio del Docente*.

Portafolio del Alumno

Dos ejemplos de evaluación alternativa, donde los alumnos son evaluados en función de su actuación activa al utilizar sus conocimientos de manera creativa son los portfolios y las exposiciones.

Los primeros, son una colección de documentos que reflejan el rendimiento (resultados de rendimiento, premios, calificaciones) y los trabajos (composiciones, exposiciones, audio) producidos por el estudiante durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera de la escuela. El alumno tiene libertad para elegir los documentos a incluir en su portfolio, pero tiene que especificar los tipos de documentos a incluir. Los profesores u otros profesionales revisan el portfolio y lo utilizan para evaluar al alumno, pero éste es parte importante del proceso. Puede decidir qué va a incluir en el portfolio. Se le puede incluso invitar a comentar los documentos incluidos, discutir su importancia con el profesor etc. y así influir el modo en que serán evaluados (Nevo, 1997)

Se incluirán producciones y proyectos, de diferente índole, a través de las cuales se podrán juzgar sus capacidades y avances, en relación con el proceso personal seguido por el estudiante, lo que permitirá ver sus esfuerzos y logros en concordancia a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente, para revisar la práctica docente

así como permitir un seguimiento de los aprendizajes que los alumnos/as van obteniendo. El portafolio como estrategia de enseñanza, se fundamenta en que brinda información acerca de cómo un estudiante se plantea su aprendizaje.

Portafolio del Docente.

Recopila hojas "sueltas" de evidencias de su actuación docente al llevar a cabo su responsabilidad docente, como profesor. Un buen portfolio se basará en los deberes del profesor, las responsabilidades definidas de supuestos de trabajo y las responsabilidades establecidas al comienzo del año del trabajo. Además de la documentación impresa, el portfolio puede incluir ejemplos de materiales de instrucción preparados por el profesor, datos de los logros de los alumnos, videos, audio que recojan las clases reales, evaluación que le han hecho los alumnos, cartas de los alumnos, planificaciones de sus clases, etc. Es un método de evaluación, que el docente elige, dándole autoridad en proceso evaluador, para elegir la evidencia/as (Nevo, 1997)

En él se irán anexando las propuestas y recursos didácticos que se irán poniendo en marcha, servirá también como material histórico en donde el docente podrá revisar y adecuar con posterioridad su tarea.

La siguiente red, sugiere la posible incorporación del portafolio como estrategia de evaluación en la Educación Musical:

Qué evaluar y cómo hacerlo nos lleva directamente a qué y cómo enseñamos música, no se puede señalar ningún camino como único ni tampoco las mismas estrategias para las disímiles situaciones a las que estudiantes y docentes se enfrentan; lo que no debería estar en discusión es que como docentes debemos trabajar en la **musicalidad** de cada uno de nuestros estudiantes – eso que en todos está presente, en forma más o menos cultivada – que es la condición de oír y hacer música. Según Simmel (2003) el acto de escuchar o el

de ejecutar es parte de la condición originaria de los seres humanos, que además está a nuestra disposición.

Alentar a resolver, descubrir y plantear nuevas situaciones, desarrollando su autonomía y juicio crítico frente al hecho musical, mediante medios tales como la interpretación musical, la audición e indagación.

Disfrutar y aprender al comprometerse en producciones y puestas en escena lo que acercara al mundo con sensibilidad valorando con criterios y argumentos propios.

Además de desarrollar lo propio en educación musical tenemos a nuestra disposición la oportunidad de trabajar como eje transversal y/o áreas diferenciadas desarrollando laboratorios sonoros con búsqueda de sonidos, construcción de instrumentos, con creación de estructuras e interpretación, acercando otro nivel de comprensión para contenidos propios de la Física, Matemática o Psicología, solo por nombrar algunas.

BIBLIOGRAFIA

- Agra, M.J. (2003): "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales", en: Enseñanza: Anuario Interuniversitario de didáctica, nº 21, pp. 101-114. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Camilloni A. (1985): Las funciones de la evaluación. Buenos Aires: Mimeo UBA, Frega A. L. y Cash I S de T. (1975): Planeamiento de la educación musical escolar y su evaluación. Buenos Aires: Ed. División de Desarrollo Musica 1º Ed.
- Gainza V. H. de (ed.) (1993): La Educación Musical Frente al Futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía y la Terapia. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- (1997): La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Giradez A. (2005): Internet y Educación Musical. Barcelona: Ed. Grao.
- Nevo, D. (1997): Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero.
- Pep Alsina, (2007): El Área de Educación Musical. Propuestas para aplicar en el aula. Barcelona: Ed. Graó 6º Edición.
- Simmel, G. (2003): Estudios psicológicos y etnológicos sobre música. Buenos Aires: Ed. Gorla.

35

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

"…Es preciso ver la escuela como un todo. Lo que tenemos entre manos es la creación de una cultura" (Eisner, 1998:28)

"El valioso aporte que la educación artística puede realizar a los proyectos educativos en la contemporaneidad hace que ésta merezca ocupar un lugar fundamental, como campo de conocimientos, para la constitución de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora" (Mardones, 2008:2)

Si consideramos que estamos trabajando en un proceso de aprendizaje de conocimientos de un lenguaje es imposible separar evaluación de enseñanza: permanentemente las estamos relacionando.

La evaluación es un proceso integral, continuo y acumulativo, donde tenemos en cuenta tanto el proceso como el producto final.

En el proceso se va observando como el joven construye su proyecto radicado en la sensibilidad y cuáles son los elementos del pensamiento divergente que incorpora para resolver el desarrollo del mismo.

En el producto final se observa el resultado de una serie de experiencias y conclusiones que se van manifestando en la evolución de ese proyecto que dará lugar al producto final, que puede o no completarse.

"…Creo que los métodos de evaluación se deben basar en la idea de que su principal función es pedagógica o sea que las actividades evaluativas se deben entender como recursos pedagógicos destinados a mejorar las condiciones en las que se desenvuelven el quehacer educativo" (Eisner, 1998:29)

Generalmente la evaluación de los trabajos de los alumnos se realiza de acuerdo a los contenidos enseñados. Si bien están presentes otros logros interesantes aportados por los es-

tudiantes, lo cual debe valorarse, no se debe descuidar el contenido que se quiere evaluar. Partiendo de los ejes planteados en los Lineamientos Preliminares -sintaxis del lenguaje plástico visual y manifestaciones artísticas y sus contextos- es conveniente no descuidar ninguno de ellos. La evaluación apunta a todos los aspectos: productivos, de apreciación y de contextualización, teniendo en cuenta que toda forma se inicia en un proceso interactuando en este desarrollo para saber comprender, saber ver, saber expresarse y saber hacer.

En el **aspecto productivo**, entendiéndose como acto de realizar, se podrá evaluar el conocimiento de materiales, técnicas y procedimientos utilizados como así también las habilidades adquiridas y las aptitudes propias del estudiante, y que además pueda reconocer y apreciar lo que ha producido. Aquí se tienen en cuenta los elementos del código visual y sus leyes organizativas por ejemplo, o la capacidad de dar solución a problemas espaciales. Dependerá de cuál sea el trabajo a realizar si en bi o tridimensión, la estrategia adecuada para evaluar. Ante todo la observación permanente en el proceso, estará siempre referenciada con sus explicaciones, con sus respuestas acerca de que está realizando el alumno, qué materiales emplea, qué técnicas, en definitiva, qué pretende lograr. Hay intencionalidad que alcanza el desarrollo de potencialidades, creativas y la sensibilidad perceptiva.

En el **aspecto de la apreciación o crítico** la evaluación apunta a que el alumno observe y analice, realizando un juicio crítico de sus propios trabajos y de sus pares. El joven adquiere conocimientos específicos que se ven reflejados en sus producciones. Aquí se evaluará el pensamiento divergente expresado mediante el uso de diferentes materiales y técnicas, tanto como la progresiva sensibilización ante un hecho estético y artístico. Una estrategia interesante es la observación, análisis y valoración de sus propios trabajos ya sean en bidimensión o en tridimensión. Ofreciendo posibilidades de diálogo y estimulando la expresión verbal en los alumnos, no con la intención de comparar unos con otros, si no de rescatar los avances que han tenido con respecto a sus propios trabajos anteriores, para interactuar con sus pares y así pueda dar cuenta de sus puntos de vista favoreciendo espacios a la autoevaluación y la coevaluación.

En el **aspecto de la contextualización o cultural** se pretende valorar las características, influencias y efectos que figuran en una obra de arte, reconociendo al autor y a su obra ubicados en el tiempo y en el espacio, teniendo en cuenta que las manifestaciones artísticas de los hombres forman parte de una cultura y la reflejan a través de sus obras. Aquí es importante la observación y análisis de obras de diferentes artistas plásticos por ejemplo, o

el compromiso en la preservación del patrimonio artístico artesanal. Si la intención es saber qué conoce el alumno con respecto a una obra o un estilo determinado, se mostrarán obras de diferentes artistas de distintos movimientos o escuelas en la historia del arte, con un cuestionario guía que le facilitará el análisis interpretativo y compositivo de una obra ubicada en un tiempo y espacio que forma parte de un contexto histórico y social.

En la educación artística es importante que la evaluación pueda hacerse respetando la individualidad creativa del alumno, es por ello que resulta de mucha significación la implementación de la observación permanente del proceso de trabajo del alumno, considerando las opiniones, los diálogos, análisis de obras, pensamiento crítico, pensamiento inteligente manifestado durante la lectura visual donde el docente recopila datos sumamente importantes para su evaluación. *"Cuando se piensa en evaluación formativa, se debe romper con ese esquema igualitarista. No hay ninguna razón para dar a todos la misma dosis de evaluación formativa. La diferenciación comienza con una inversión en la observación y la interpretación de los procesos y adquisiciones, proporcionados a las necesidades de cada alumno."* (Perrenoud, 2008: 162)

En evaluación es importante contar con el espacio físico adecuado, "aula – taller" para desarrollar las actividades, equipado con piletas, mesas amplias para desplegar materiales, armarios donde se puedan guardar trabajos que necesiten secados, atendiendo la conservación de los trabajos para favorecer la evaluación procesual. El joven al compartir un espacio aprende a cuidar los materiales, a mantener el orden y la limpieza, aspectos muy importante que tenemos en cuenta en la evaluación integral. Se deberá encontrar el espacio del arte en nuestras instituciones, pensando formas de crear, compartir y resignificar espacios físicos que son necesarios para los desarrollos disciplinares.

Es importante lograr un ámbito para desarrollar actividades en tridimensión, en las que el docente seleccione convenientemente los materiales con los cuales será oportuno trabajar con cada curso. No se puede limitar solo a la bidimensión las experiencias del alumno en clase. Será necesario brindarle la oportunidad de conocer imágenes desde otro espacio compositivo como lo es el de la tridimensión, y otros tantos recursos y procedimientos propios del lenguaje visual que favorecen los procesos creativos, otorgándole un abanico de posibilidades para que pueda experimentar, conocer y tomar una posición que le permita desarrollar su juicio crítico ante la cantidad, variedad e intencionalidad de las imágenes que cotidianamente lo rodean.

Es muy importante incorporar el trabajo con materiales técnicos como video, fotografía, computadora, filmación, impresión, entre otros. Sustenta esta incorporación la idea que el joven se vale de todos los medios expresivos que tiene a su alrededor para resolver los problemas planteados. La evaluación se enfocará, en el caso de la fotografía por ejemplo en las cuestiones vinculadas a la problemática del encuadre, como concepto directamente relacionado con el espacio, fuera de cuadro, imagen secuenciada, incidencia de la luz y otros tantos contenidos que se están enseñando, esenciales en la elaboración de imágenes visuales estéticas.

La observación y análisis de videos de artista plásticos o de obras en galerías de arte virtual por ejemplo, son muy enriquecedores como estrategia evaluativa y todo lo que surja como idea del docente o de los alumnos priorizando el conocimiento de técnicas y procedimientos. Pero principalmente, saber aprender, a buscar, a elegir, a ver y por sobre todo adquirir un juicio crítico en la decodificación de los mensajes a través de sus propias opiniones reflexivas.

Se deben considerar metodologías que logren un clima de interés, basado en el diálogo, enriqueciendo las experiencias de los jóvenes.

"Formar competencias interpretativas supone favorecer la producción de sentidos. Es sabido que el discurso artístico nunca es totalmente agotado desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento de la producción de la obra hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete en tanto elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir la obra.

Si bien la función de la educación artística en el sistema educativo no ha sido centralmente procurar la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse, la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre" (Mardones, 2006:7)

Posibles criterios de evaluación válidos para orientar el proceso de evaluación en Educación Plástica y Visual.

Es importante consensuar con el alumno los criterios por el cual será evaluado.

1. Códigos visuales y sus leyes organizativas.
2. Integración de conocimientos en producciones artísticas.
3. Interpretación y representación de los temas desarrollados en trabajos prácticos.
4. Realización de trabajos en bi y tridimensión organizados en tiempo y forma.
5. Pensamiento creativo, expresado mediante el uso de diferentes técnicas y materiales.
6. Participación e interés en el ámbito de trabajo.
7. Presentación de trabajos de investigaciones de acuerdo a los conocimientos desarrollados.
8. Progresiva sensibilización ante las diversas manifestaciones visuales y ante cualquier hecho estético y artístico.
9. Capacidad de percibir, diferenciar y distinguir los aspectos sutiles de las formas.
10. Solución a problemas espaciales.
11. Teoría del color. Importancia en la vida del hombre.
12. Utilizar el color con libertad y armar composiciones equilibradas.
13. Observación y análisis de obras de artistas plásticos.
14. Apertura ante distintas posturas estéticas.
15. Compromiso demostrado en la preservación del patrimonio artístico artesanal.
16. Autoevaluar y coevaluar las producciones en función del logro de calidades estéticas.
17. Integración y solidaridad en el contexto grupal.
18. Creatividad en la resolución de proyectos artísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Eisner, E. W. (1998): Cognición y currículum. Una visión nueva. Barcelona: Amorrortu
- Eisner, E. W. (1995): Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós Educador
- Nun de Negro, B. (2008): Los proyectos de arte. Respuestas educativas. Buenos Aires Lumen.
- Hernández, F. (2000): Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro.
- Mardones, M. (2008): Documentos de la 1ª Mesa Federal de la Educación Artística. Buenos Aires. Aportes para el debate.
- Terigi, F. (1996) Sobre conceptos, procedimientos y actitudes, en: Novedades Educativas, Nº 64
- Zátonyi, M. (2007): Arte y creación. Los caminos de la estética. Buenos Aires: Editorial Capital Intelectual.

EDUCACION TECNOLOGICA

Reflexiones y propuestas.

Tal como se ha planteado en el comienzo de este documento, existen diferentes dimensiones y ámbitos de evaluación; en este capítulo desarrollaremos sólo algunos tópicos sobre los cuales es preciso ajustar la mirada en función de aspectos epistemológicos y metodológicos que caracterizan las prácticas en la Educación Tecnológica.

La evaluación considerada desde la perspectiva tradicional es una acción, que se sitúa al final del proceso de enseñanza y sus objetivos son la calificación y la acreditación. Pero también la evaluación puede ser pensada como un componente central de la propuesta didáctica, como tal está integrada en los diferentes momentos que la constituyen ya que permite obtener y utilizar información para regular la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación como parte de la actividad tecnológica

"Comprender la Tecnología implica concebir que lo artificial se constituye a partir de la reflexión sobre la acción y es a partir de este punto donde pueden comprenderse las consecuencias de las acciones tecnológicas, generadas a partir de la existencia de problemas que dan lugar a la posibilidad de prever, crear y modificar productos tecnológicos. Es también la génesis de lo que denominamos conocimiento tecnológico y consecuentemente deberían constituir los ejes de la propuesta pedagógica para el espacio". (Documento Nº 2 "Curricular – Epistemológico. 2008)

.

En la referencia a la relación dialéctica en la "reflexión sobre la acción", se incluyen en ella una serie de actos directamente vinculados con la evaluación: analizar, juzgar, representar, modelizar, optar, medir, regular, controlar, ponderar, tomar decisiones, diseñar una solución; en todas estas acciones y procesos se imbrica la evaluación ya que es inherente a la construcción del conocimiento tecnológico, por lo tanto, forma parte del corpus epistemológico del área y, por ende, se constituye en objeto de enseñanza y aprendizaje.

Re-significar el aprendizaje

La evaluación debe estar integrada en la planificación lo que implica proyectar los modos en que se obtendrá información sobre el aprendizaje y la enseñanza con el propósito de utilizarla para mejorar la calidad de estos procesos. La obtención de la información adecuada estará directamente vinculada a que los instrumentos reúnan los requisitos de validez y de confiabilidad. El tipo de información que se necesita y, por lo tanto, el tipo de instrumentos

que debería utilizarse tienen que estar, necesariamente, en función de los propósitos de la asignatura. En este sentido, además, la evaluación debe ser coherente con el estilo de enseñanza que adopte la cátedra.

Evaluar y aprender

Barberá (2006) plantea cuatro momentos en la relación entre evaluación y aprendizaje, cuya identificación pueden permitirnos diseñar una propuesta de evaluación que propicie la construcción de saberes relevantes: evaluación **para** el aprendizaje, evaluación **desde** el aprendizaje, evaluación **del** aprendizaje y evaluación **como** aprendizaje.

Es importante entender la evaluación como un momento particular de la propuesta didáctica. Al hablar de momento, es para diferenciarlo de la idea de ubicación (algo que se sitúa, al comienzo, en el medio o al final del proceso formativo), es por eso que debe considerarse a la evaluación en tanto condición o acción indispensable para que se produzca el aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje supone el manejo de la información como retroalimentación y ésta es re significada en alumnos y profesores. En este sentido, la evaluación es formativa cuando permite obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sobre las dificultades de compresión, sobre los obstáculos epistemológicos que impiden el aprendizaje y es capaz de utilizar esa información para que los estudiantes los reconozcan y puedan revisar su propio proceso.

¿Cómo se podría llevar esta dimensión a la práctica educativa?

En principio, a través de aquellas formas que brinden información que pueda ser útil para la enseñanza y el desarrollo de actividades de aprendizaje, al respecto y en función de las temáticas abordadas en clase, se debería analizar qué instrumentos son funcionales para ello. Por otra parte es necesario considerar que debería existir una relación coherente entre la construcción metodológica y las formas de obtener información y de utilizarla para promover aprendizajes. En esta dirección si el docente desarrolla una propuesta metodológica que se caracteriza por presentar los contenidos como problemas y utiliza estrategias de aula taller para involucrar activamente a los estudiantes en la construcción de saberes, seguramente podrá encontrar formas de mayor validez que una “prueba de lápiz y papel” (Celman, 2003: 49).

Un relato oral o la explicación de la tarea, el desarrollo de un esquema, la opinión sobre enunciados -intencionalmente erróneos- propuestos por el docente, el análisis sistémico de un proceso o un artefacto, la resolución de problemas que requieran de los saberes que fueron desarrollados en clase, pueden ser algunas de las formas de evaluación coherentes con esa propuesta metodológica. Utilizando estos modos de registrar el proceso de aprendizaje, el docente puede reconocer los conceptos y procedimientos que los estudiantes ponen en juego para resolver las situaciones problemáticas. De esta forma podrá intervenir modificando -en la medida que lo considere necesario- la secuencia didáctica y un forma posible de hacerlo es incluyendo problemas que propicien la transferencia de esos saberes a nuevas situaciones.

"El proceso de aprendizaje está asociado a la posibilidad de transferir y aplicar los conceptos aprendidos a nuevas situaciones problemáticas. A medida que se desarrolla el proceso se plantea la necesidad de participación del profesor con el fin de colaborar en que los alumnos alcancen nuevas habilidades y conceptos. Se entiende que el producto desarrollado (sistema o artefacto) puede no operar perfectamente pero, así y todo, es posible que los alumnos hayan adquirido nuevas habilidades y construido nuevos conceptos. Por otra parte se aclara que el producto es el resultado de un trabajo en grupo, pero el aprendizaje es un proceso individual." (Orta Klein, 2008:13)

Si, por ejemplo, se les propone a los estudiantes el diseño de un proceso de producción como la fabricación de cajones para frutas, el objetivo será que reconozcan la dependencia y la independencia entre las distintas operaciones, las posibles formas del layout y el personal necesario para proceso. A partir de este caso, es posible inferir que se necesitará saber si pudieron reconocer que algunas operaciones pueden ser realizadas al mismo tiempo que otras, si utilizaron algún tipo de sistema de representación para la tarea, si tuvieron en cuenta el problema de la disposición espacial de las máquinas. Una forma coherente de hacerlo es a través del análisis de las evidencias (bocetos, descripciones escritas, diagramas); además se podrían registrar algunos diálogos o respuestas que sean útiles para mostrar el proceso y las diferentes etapas por las que se atravesó en la tarea. También llevar un registro de las observaciones que el docente realizó durante el desarrollo de las actividades.

Con este ejemplo se quiere significar que existen diversas maneras de conocer qué y cómo están aprendiendo los estudiantes, así también conocer aspectos que tienen que ver con el contenido y con la propuesta de enseñanza. Asimismo, en el ejemplo se pueden observar

que existen instrumentos de mayor validez y confiabilidad que el tradicional examen escrito. De esta manera, el docente construye una serie de conocimientos sobre la enseñanza y sobre los modos en que se construyen esos saberes. Desde esta perspectiva, la evaluación se constituye en un componente imprescindible de la propuesta didáctica, ya que tiene como función tomar información sobre el proceso de aprendizaje para revisar la propuesta de enseñanza.

Otro aspecto de gran importancia son las devoluciones que el docente realiza a los estudiantes, si éstas se caracterizan por describir de manera detallada cuáles han sido las dificultades que ha observado -ya sea en la comprensión del tema o en los procedimientos utilizados- les estará brindado la información y la oportunidad de aprender de sus procesos –individuales y grupales-. De esta forma el error adquiere potencialidad y pierde su negatividad. Así también será importante que en las devoluciones se señalen los logros, los aspectos destacados de la tarea en relación a los saberes construidos porque de esta forma reconocerá que el docente está acompañando su proceso de aprendizaje. Camilloni[1] lantea que este punto es clave para que la evaluación sirva para promover el aprendizaje.

"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." (Litwin, 2008)

El lugar de los saberes previos

Desde una concepción constructivista, el aprendizaje significativo se produce cuando el sujeto logra relacionar la nueva información con su estructura de conocimientos previos. Para que esa conexión se dé en forma significativa será condición necesaria conocer el punto de partida de ese conocimiento, es decir, lo que se sabe previamente al acto educativo. Estos conocimientos previos y el sentido que el estudiante asigna al aprendizaje, se constituyen en elementos esenciales para el docente pudiendo desde allí anclar la enseñanza.

Habitualmente se hace referencia a un tipo de evaluación "diagnóstica" o "inicial", a aquellas acciones situadas generalmente al inicio de clases, cuyo objetivo es determinar una especie de estado inicial de los saberes que poseen los estudiantes para ajustar la planificación. La

1. Exposición realizada por la Dra. Camilloni en el curso "La resolución de Problemas en la Educación Superior" organizado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Entre Ríos. (2008)

evaluación desde el aprendizaje es un elemento sustantivo de la planificación ya que proporciona la información necesaria para diseñar la enseñanza y es por eso que debería estar presente en diferentes momentos del año, actuando de manera recursiva, en el ajuste de la propuesta didáctica (aquí se evidencia el carácter propositivo y flexible de la planificación).

En Educación Tecnológica, el objeto de estudio es la artificialidad, por tanto es necesario reconocer que la mayoría de los saberes que los estudiantes tienen respecto de la Tecnología lo han construido fuera de la escuela. Es así que la evaluación **desde** el aprendizaje debe proporcionar información importante sobre los pre-conceptos o los obstáculos epistemológicos que devienen de una forma de construcción, intuitiva y asistemática, como la que experimentamos en la vida cotidiana, de esta manera el docente podrá contar con información sobre aquellos saberes "erróneos" de sus alumnos que -desde el punto de vista tecnológico y científico- no son precisos y así poder realimentar, como se ha dicho, la propuesta de enseñanza. En este punto, las teorías de cambio conceptual aportan información sobre cómo plantear la enseñanza a partir de reconocer estas ideas que no guardan relación con el saber disciplinar, en principio será imprescindible ponerlas en tensión, es decir posibilitar que el estudiante reconozca que los saberes que posee son insuficientes para explicar un fenómeno o proceso en particular, para así disponerse activamente en la revisión o el replanteo de los mismos.

Los mapas conceptuales, los relatos escritos, los registros del profesor de las ideas que expresan los estudiantes sobre el tema durante las clases, las entrevistas personales, los diagramas de bloque pueden ser algunas de las formas válidas de evaluación **desde** el aprendizaje.

La educación secundaria debe promover el desarrollo de competencias que les permitan a los estudiantes reconocer **cómo** están aprendiendo. Esta reflexión "conlleva la posibilidad de regular el propio aprendizaje adaptándolo a los fines educativos y a los intereses personales" (Barberá, 2006). En este caso, el uso de portafolios[2] puede representar una forma apropiada para esta dimensión de la evaluación. Un portafolio es una recopilación de trabajos con propósitos determinados que dan cuenta del trayecto recorrido y de los logros de los alumnos. Podría decirse que es una forma de organizar las evidencias del proceso del trabajo en clase.

En nuestro espacio curricular, las actividades constructivas representan la materialización o puesta en práctica de procesos de resolución de problemas; como producto de estas

2. Se puede encontrar más información en el artículo de la Dra. Edith Litwin citado en la bibliografía.

actividades se generan numerosas evidencias que dan cuenta de los procesos de aprendizaje. En este punto, se las quiere señalar como recursos que posibilitan a los estudiantes reconocer qué y cómo están aprendiendo.

"Los alumnos participan de la selección de los trabajos, de los criterios de selección, de los criterios de evaluación y del proceso de autorreflexión. Su función principal consiste en documentar qué es lo que el alumno aprendió y demostrar el dominio de conocimientos o habilidades." (Rotemberg – Anijovich, 2000).

Alternativas a la hora de valorar los aprendizajes

La evaluación **del** aprendizaje, tiene la función de acreditar ciertos y determinados saberes de la disciplina, sin dudas el examen es el instrumento más arraigado en la escuela secundaria. Creemos que es necesario reflexionar sobre su utilización cuando este se constituye como "único" instrumento para la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación por rúbricas o matrices de valoración[3] es una de las formas utilizadas para valorar los aprendizajes que permite transparentar las categorías y los criterios utilizados para la evaluación. El modelo propuesto se presenta como una alternativa de calificación que pone el foco sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes. Las matrices de valoración forman parte de la planificación de la enseñanza y su mayor fortaleza reside en que la evaluación del aprendizaje adquiere un carácter público, es decir, permite a estudiantes, padres y directivos conocer los criterios con los que se valorará el trabajo de los alumnos. Por otra parte, reduce la subjetividad puesta en juego en la valoración y permite al docente obtener información para mejorar la propuesta didáctica. Pero el aporte más significativo de las rúbricas es que permiten a los estudiantes conocer qué se espera de ellos, cuáles son las metas que se les proponen y pueden conocer los criterios con los que se los evaluará.

Evaluar para mejorar la enseñanza

Se necesita información sobre el proceso de enseñanza que permita analizar si la propuesta que se intenta llevar adelante cumplirá con los objetivos que se han planteado para ese curso. Como parte de la reflexión sobre la práctica, será necesario construir de manera sistemática ciertos interrogantes que permitan plasmar esta reflexión para el ajuste y la regulación de la propuesta, por ejemplo; cómo saber si todos los estudiantes han comprendido

3. En el anexo de este documento se puede encontrar mayor información sobre evaluación por rúbricas o matrices de valoración

el funcionamiento del artefacto analizado; o bien si las actividades que se plantearon posibilitaron la compresión; también si es coherente la secuencia propuesta para las actividades o se debería organizar de otra manera. Las respuestas buscadas son imprescindibles para revisar la propuesta didáctica, de esta manera, la evaluación resulta necesaria si el objetivo es hacer visible la trama del proceso de enseñanza.

Auto-evaluación y co-evaluación

Una primera reflexión / mención sobre formas coherentes de plasmarlo en el aula nos lleva a abordar la evaluación desde el lugar de los estudiantes, a través de estrategias que promuevan la autoevaluación y la co-evaluación.

En relación con la **autoevaluación** será necesario proponer formas e instrumentos que permitan a los estudiantes ir más allá de la dicotomía reconocida como "aciertos y errores", propiciando la relación del tema abordado con sus saberes previos, con sus vivencias cotidianas y con los conocimientos de otras disciplinas. Los relatos y las listas de cotejo[4] pueden ser buenos ejemplos de instrumentos útiles a la hora de recolectar información que posibilite la reflexión autónoma sobre su proceso de aprendizaje. (Marpegan, Mandon: 2001)

Cuando hablamos de **co-evaluación** nos estamos refiriendo a acciones que naturalmente se hacen presentes en el trabajo de aula taller, es decir, cuando los estudiantes trabajan generalmente organizados grupalmente en actividades que se caracterizan por lo que podríamos denominar "hacer para aprender", prácticas que identifican a la Educación Tecnológica. En el desarrollo de estas actividades, los estudiantes evalúan permanentemente el trabajo de sus compañeros y el de los demás grupos, sin embargo, este modo de evaluación se caracteriza muchas veces porque se realiza de modo espontáneo, carente de reflexividad y una escasa sistematización. Para que la co-evaluación se constituya en una herramienta fecunda de aprendizaje es imprescindible la explicitación de criterios que permitan fundar aquello que se denomina juicios de valor sobre el proceso o el producto de una tarea, tal como se ha planteado en líneas anteriores para la evaluación del aprendizaje.

Además de permitir la evaluación sobre los modos de gestión y distribución de tareas al interior de la clase o grupo de trabajo, se deberán tener en cuenta ciertas categorías de análisis propias del saber tecnológico.
Si, por ejemplo, se les propone a los estudiantes aumentar la escala de producción de un

4. Para elaborar listas de cotejo se pueden utilizar las herramientas disponibles en http://pblchecklist.4teachers.org/es_checklist.shtml [consulta 29 de marzo de 2009]

producto artesanal, es posible que, en el desarrollo de las actividades, el grupo de trabajo recurra a diferentes estrategias para organizar la producción – por lotes, en serie – que remitirán a saberes propios del campo del diseño de procesos. La evaluación tratará de poner en evidencia la apropiación de esos conocimientos a fin de posibilitar la transferencia de los mismos a otras situaciones, de esta manera trascender las prácticas de "ensayo y error" (Petrosino, J.: 1999). En este caso se podrían construir tablas u otros instrumentos donde se expliciten los criterios y se puedan plasmar las apreciaciones, estos pueden ser elaborados por los docentes, pero en el caso que sea posible construirlos con la participación activa de los estudiantes, estaríamos trabajando sobre contenidos vinculados a la epistemología de la Tecnología, lo que sin dudas enriquecerá la calidad del trabajo en el área.

Así la co-evaluación promueve la responsabilidad al asumir nuevas formas de protagonismo, constituirse en sujetos activos que hacen efectiva la igualdad ante la posibilidad de evaluar y ser evaluados. La concepción de error como circunstancia motivadora, posible y oportuna para construir conocimientos.

BIBLIOGRAFIA

- ALTEC. Rubistar. (2008): Universidad de Kansas. Disponible en: http://rubistar.4teachers.org. [Consulta: 10 de marzo de 2009]
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación, en: RED. Revista de Educación a Distancia, Año V. Número monográfico VI. Disponible en: http://www.um.es/ead/red /M6/barbera.pdf [Consulta: 01 de marzo de 2009]
- Camilloni, A. y otras (1998): La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós
- Celman, S. (1998): "Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En: Camilloni y otras, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós
- Danielson, C. y otras (1997): Una introducción al uso del portafolios en el aula. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eduteka (2002): Matriz de Valoración. Fundación Gabriel P Uribe. Disponible en: http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3. [Consulta: 28 de marzo de 2009]
- Feeney, S. y Cappelletti, G. (2008): Fundamentos de Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Litwin, E. (2008): Portafolios: Una nueva propuesta para la evaluación. Fundación Telefónica. Disponible en: http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/06_portafo-

lios/ [Última Consulta: 28 de marzo de 2009]
- Marpegan, C.; Pintos, J.; Mandón, M. (2000): El Placer de enseñar tecnología. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Marpegan, C.; Mandon, M. (2001): La evaluación en tecnología, en Revista Novedades Educativas, Nº 121. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2003): "Capacidad para enfrentar y resolver problemas" en, "Desarrollo de capacidades. EGB 3 y Polimodal". Buenos Aires.
- Orta Klein, Silvina. (2008): El desafío de evaluar para el aprendizaje, en el área de Tecnología. Buenos Aires: Mimeo.
- Pacey, A. (1990): La cultura de la tecnología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petrosino, J. (1999): "Reflexiones sobre educación tecnología y aprendizaje", en: Novedades Educativas Nº 102. Buenos Aires.
- Rotemberg, R., Anijovich, R. (2000): Estrategias de Enseñanza y Diseño de Unidades de Aprendizaje. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA
Consideraciones Preliminares

La formación ética y política actual necesita una revisión profunda de las prácticas mediante las cuales formamos a los ciudadanos en procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación continua. Las aproximaciones no pueden encorsetarse en los estrechos márgenes de una disciplina sin verse sesgadas o cercenadas. Por el contrario requieren e invitan a incluir no sólo múltiples campos académicos sino múltiples ámbitos de la realidad social. En el primer aspecto, los aportes son tan bienvenidos como insuficientes si se mantienen aislados: la formación ética y política es un espacio interdisciplinario.

Desde lo ético es imposible renunciar a formar en valores, por lo tanto la escuela debe tender a formar buenas personas, sujetos auto-conscientes, capaces de establecer criterios para distinguir la bondad o la maldad de las acciones y en libertad para optar en consecuencia, por lo que los alumnos deberían poder:
- Dar razones morales para fundamentar los propios puntos de vista y decisiones.
- Argumentar con criterios que permitan avalar soluciones justas y solidarias.
- Analizar hechos controvertidos desde la perspectiva de los implicados, viendo los sentimientos y las razones de cada uno.

- Relacionar comportamientos personales y colectivos con la defensa de los derechos humanos.
- Que puedan conectarse con el punto de vista ajeno, lo que les permitirá ir descentrándose progresivamente y acercarse a los pensamientos y sentimientos de los otros.

En cuanto al contexto sociocultural en el que se actúa, el mismo es entendido como un conjunto de procesos históricamente construidos y especialmente situados; ello produce condiciones de vida particulares posibles de ser analizadas, caracterizadas; los sujetos tienen capacidad de evaluar, influir, decidir, intervenir y transformar dichos contextos.

A la vez, la ciudadanía se conforma desde un sujeto social y político que construye su identidad desde la memoria colectiva como herramienta de emancipación y recuperando el valor de lo público que les permitirá involucrarse en proyectos comunes, un sujeto que debe comprender la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política, construir subjetividad y pertenencia, considerar al "otro" como otro legítimo, con capacidad de hacer, con saberes y valores propios; propiciar posiciones autónomas y solidarias para construir ciudadanía en la escuela y en la sociedad.

Al decir de Foucault, *"el cuidado de uno mismo aparece como una condición pedagógica, ética y también ontológica para llegar a ser un buen gobernante. Constituirse en sujeto que gobierna implica que uno se haya constituido en sujeto que se ocupa de sí"*. (Foucault, 1996: 113)

Desde este lugar, en este documento, abordamos desde las distintas disciplinas las múltiples problemáticas que plantea la evaluación en nuestras prácticas pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Por ende, expondremos alternativas conceptuales y de orden práctico, en cuanto al sentido de la evaluación en este espacio curricular, criterios y algunas estrategias para evaluar.

En primer lugar, sería importante consensuar aportes acerca del lugar que ocupa la evaluación en nuestras prácticas pedagógicas. Siguiendo a algunos autores como Celman, Camilloni, Perrenoud, compartimos que la evaluación es mucho más que un proceso en el cual se recoge información en orden a una calificación de los alumnos. Para resignificar la evaluación proponemos que sea integral, donde la búsqueda y la indagación no tenga como único destinatario al alumno, sino a nuestras prácticas docentes, las que pueden posibilitar y optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; una evaluación que permita

repensar las estrategias de enseñanza, la institución educativa, el proyecto curricular, los distintos roles dentro de la comunidad educativa, los criterios institucionales de evaluación que orientan las prácticas docentes y permiten a los alumnos y padres conocer los parámetros que se utilizarán en la evaluación.

Sería conveniente pensar en la propuesta de Perrenoud, cuando habla de **observación formativa** en vistas a la evaluación. En efecto, el autor afirma que *"la observación es formativa cuando permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso, sin preocuparse por clasificar, certificar ni seleccionar."* (Perrenoud, 2008: 136) Sin duda, aquí se hace referencia a la evaluación como un proceso integral, que retomaremos luego al proponer algunas orientaciones para que los profesores de Formación Ética y Ciudadana consideren en cada contexto institucional y áulico.

Además tomamos en consideración una evaluación diferenciada -como plantea Perrenoud- que sólo es posible si hemos podido reinyectar lo que sabemos de los alumnos sobre sus saberes previos o capacidades metacognitivas, sus situaciones vivenciales en la acción pedagógica. Los alumnos o estudiantes no progresan al mismo ritmo ni de la misma manera. Si nos dedicamos a una evaluación formativa, tarde o temprano sobreviene un momento en el que hay que rendirse a la evidencia: ningún ajuste global está a la medida de la diversidad, de las necesidades. La única respuesta adecuada es diferenciar la enseñanza; la evaluación formativa está ligada a la diferenciación de la enseñanza, es un componente obligado de un dispositivo de individualización de los aprendizajes y de diferenciación de las intervenciones y encuadres pedagógicos, incluso de los procesos de aprendizaje o los ritmos de progreso, o aún de los mismos objetivos. Para lograr esta evaluación diferenciada proponemos distintas estrategias, teniendo en cuenta que no son buenas en sí mismas o unas mejores que otras, sino en función de todos los factores que intervienen en la situación, sobre todo de lo que se quiere evaluar. "No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen" (Celman, 1998:43)

El sentido de la evaluación en Formación Ética y Ciudadana

Nos parece pertinente plantear que la ética surge de la actividad de autorreflexión sobre la propia conducta y de la reflexión sobre las normas y conductas acordadas, lo que implica una actitud de introspección y el redescubrimiento de la interioridad, generando un entre-

cruzamiento complejo entre la autorreflexión de los sujetos con los acuerdos que hacen, una interpelación a la propia jerarquía de valores, a las opciones y proyectos personales cotejándolos con las normas sociales permitiendo la posibilidad del cuestionamiento. Es el espacio apropiado para generar el cambio necesario para que el alumno reemplace la mimetización con el colectivo y la exterioridad por la búsqueda personal de fundamentos, la conformidad que lo hace naturalizar lo vivido por el desafío del cambio. Comprender este complejo proceso nos puede ofrecer una mirada sobre la complejidad que implica la evaluación en este espacio.

El clima, las condiciones de trabajo, el sentido de la actividad o de la propia imagen, interesan tanto como los aspectos materiales o cognitivos de la situación didáctica.

La ética es la reflexión sobre la moral, es decir sobre lo que consideramos bueno o malo; todos atribuimos valor moral a ciertas acciones, propias o ajenas. La libertad es el supuesto de la ética y debiera ser el supuesto de la formación ética. Este espacio por lo tanto debe propiciar que los alumnos se comprendan a sí mismos y a los otros como seres libres, cuyas acciones tienen finalidades, responden a criterios de elección, pero también generan consecuencias tanto para sí mismos como para quienes los rodean.

Para proponer el sentido de la evaluación en este espacio recurrimos a un párrafo de los contenidos y abordajes de esta disciplina expuestos en los Lineamientos Preliminares:
"Es muy difícil llegar a una conducta ética y socialmente aceptable, si la razón no nos aporta el sentido y significado de esa conducta. Recordemos que nos proponemos un aprendizaje significativo, y el progresivo desarrollo y consolidación en los educandos de su ***capacidad crítica****, dejando de lado toda acumulación enciclopedista de normas y leyes que se deben cumplir sin saber muy bien por qué"*. (Lineamientos Preliminares, 2008:76)

En la Escuela Secundaria se pretende que los jóvenes construyan, desarrollen y consoliden la autonomía en el juicio y la capacidad crítica pues contribuyen a que al enfrentar situaciones escolares, grupales, disciplinares, reales, imaginarias o virtuales, vayan configurando ciertos modos de conductas, acuerdos y normas de convivencia, y elaborando conceptos que los sustentan; en definitiva, configurando su identidad y subjetividad. Todo esto procura disponerlo para su inserción en el mundo del trabajo, en la continuación de los estudios superiores y simultáneamente en el ejercicio de una ciudadanía responsable, entendida como conocimiento de los derechos, deberes, responsabilidades individuales y colectivas.

La intencionalidad de la evaluación debería ser preguntarnos de qué maneras estos sujetos reconocen sus derechos; si ellos planifican y organizan en la escuela prácticas políticas, económicas y culturales van generando espacios escolares de práctica ciudadana y construyen proyectos y consensos.

Los adolescentes necesitan crecer en el ejercicio de pensar, de preguntarse y de preguntar, de dudar, programar y experimentar actividades que también forman parte de la evaluación dando cuenta de los procesos que cada estudiante desarrolla en relación al conocimiento, a los valores y a sus actitudes.

Este carácter en el que se delinea el espacio conlleva pensar que no es suficiente un tipo de evaluación que dé cuenta de la memorización de normas, artículos de la constitución, nómina de derechos humanos, aunque sea importante conocerlos. El alumno tiene que **comprender** el por qué de las normas, su sentido y finalidad y ser capaz también de someterlas a revisión. Como se afirma en los Lineamientos Preliminares para Secundaria, no nos lleva a buen puerto una acumulación enciclopedista de normas y leyes que se deben cumplir sin saber muy bien por qué.

El sentido de la evaluación en este espacio curricular está también relacionado con las miradas del docente y el alumno sobre los cambios de actitudes, las modificaciones de conductas, las que pueden ser evaluadas por ellos mismos y apoyados por el docente que hará la co-evaluación.

Criterios de Evaluación

En razón de lo explicitado proponemos algunos criterios que pueden tenerse en cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en este espacio curricular:

- Toma de decisiones responsable en el ámbito institucional, de su grupo escolar, en relación a sí mismo.
- Valoraciones de actitudes democráticas.
- Posibilidad de reflexionar acerca de las propias actitudes, valoraciones, acerca de diversos temas: tanto personales como sociales.
- Vocabulario específico de la disciplina.
- Reconstrucción conceptual que contribuya al aprendizaje.
- Significatividad que conllevan para los alumnos las nuevas propuestas disciplinares que

le permiten abordar con nuevas miradas valorativas la realidad social.
- Conocimiento y respeto de los distintos derechos del hombre, de la mujer, y de los niños.
- Difusión y promoción de los derechos humanos.
- Desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes frente a la información proveniente de los distintos medios de comunicación.
- Comprensión de los principales problemas ambientales y sus consecuencias para el desarrollo de la vida en todas sus expresiones.
- Desarrollo de la autoestima puesta de manifiesto en actitudes de cuidado personal y cuidado del otro.

Estrategias de evaluación

Con respecto a las estrategias de evaluación nos proponemos re-significar aquéllas que tradicionalmente utilizamos para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Nos parece interesante enriquecerlas con los aportes de Perrenoud, sobre la ***observación formativa***, que nos ayuda a plantear otra mirada acerca de la evaluación en la obra ya citada:

"No hay una ruptura total entre evaluación tradicional y evaluación formativa, existe una parte de evaluación formativa en cualquier pedagogía, aun frontal, aun tradicional…"

…"Sería mejor hablar de observación formativa más que de evaluación, en tanto la última palabra está asociada a la medida, las clasificaciones, los boletines escolares, la idea de informaciones codificables, transmisibles, que contabilizan las adquisiciones. Observar es construir una representación realista de los aprendizajes, de sus condiciones, modalidades, mecanismos y resultados. La observación es formativa cuando permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso,sin preocuparse por clasificar, certificar ni seleccionar." (Perrenoud, 2008:136)

Esta propuesta no excluye las estrategias tradicionales de evaluación como pueden ser una prueba oral o escrita, sino que amplía el repertorio.

Se trata de una evaluación que no se dirige a cuantificar los aprendizajes de los alumnos, sino que permite mejorar los procesos que vaya realizando. Ciertamente hay condiciones, muchas veces ajenas a la escuela, que influyen o inciden en los procesos pedagógicos, y que, si se los logra identificar a través de una mirada atenta, podrán al menos tenerse en cuenta a la hora de evaluar, ya que no hay ninguna razón para asociar la idea de observa-

ción formativa con un tipo particular de intervención. El desarrollo del aprendizaje depende de múltiples factores, a menudo entrelazados. Toda evaluación que contribuya a optimizar, por poco que sea, uno o varios de ellos, puede considerarse formativa.

La evaluación formativa pretende una mirada más abarcativa sobre el alumno, adecuada a la complejidad del campo interdisciplinar de la Formación Ética y Ciudadana.

Vinculamos la evaluación a las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje con la perspectiva situada y experiencial, ya que cada una de ellas no sólo contribuye a generar situaciones de aprendizajes, sino que permite recoger información sobre éstos para su valoración:

- Método de proyecto
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje basado en el servicio en la comunidad.
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Aprendizaje modelizado con intervención de las nuevas tecnologías de la información y comunicación cuando éstas constituyan verdaderas herramientas cognitivas.

Algunas estrategias más específicas del campo de la Formación Ética y Ciudadana que pueden brindar posibilidades de evaluación son:

Estudio de casos: mediante la cual el grupo estudia analítica y profundamente un caso dado con todos los detalles para extraer conclusiones. Los casos pueden ser tomados de la vida real, de la ficción o del acontecer histórico. Una característica del estudio de casos es que cada participante puede aportar una solución diferente, de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones; es decir que no hay una única solución.
A partir del estudio de casos se puede realizar un buen seguimiento de los intereses de los alumnos, sus perspectivas, creatividad para aportar soluciones a diversas problemáticas sociales y además observar un amplio espectro de contenidos actitudinales, como el respeto por las opiniones ajenas y las diferencias, la capacidad de autocrítica, la sensibilidad ante las necesidades de los demás, etc. En este caso el docente actúa como moderador.

Elaboración de proyectos comunitarios: Intentan propiciar una intervención en la organización de actividades colectivas y suponen mejoras para el conjunto de la institución escolar o en la sociedad.

A través de esta estrategia se pueden evaluar los pasos planteados para la investigación y detección de la carencia, los elementos cooperativos planteados en el proyecto, los conocimientos específicos integrados, la creatividad y aporte de iniciativas y puntos de vista propios y originales para encarar el proyecto, la responsabilidad en la concreción de la tarea y la autonomía en la realización de la misma, además de la capacidad de interactuar.

Discusión de dilemas morales: se enmarca dentro de la teoría del desarrollo moral elaborada por el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg. Su supuesto teórico es que mediante la reflexión y discusión, a propósito de cuestiones morales que plantean un problema de decisión al alumno, se puedan crear en él las condiciones necesarias para optimizar su juicio moral entendido como el cambio al estadio de desarrollo moral inmediatamente superior.

Implican la elección, a partir de una narración breve de una situación real o hipotética, entre dos valores igualmente importantes, como pueden ser el valor de la vida y de la ley, fundamentados en razonamientos que sean moral y lógicamente válidos.

A través de esta estrategia es posible evaluar la disposición del alumno a colocarse en la perspectiva del otro, y los planteos de los contenidos en clave de justicia.

Hay que reconocer que el desarrollo y aplicación de algunas de estas metodologías datan de hace varias décadas. Lo que reviste interés es la manera en que se las revaloriza y recrea desde la perspectiva sociocultural y situada, y la forma en que son retomadas recientemente como objeto de investigación e intervención en el campo de la enseñanza.

"Lo que necesitamos es organizar ambientes de aprendizajes y actividades que incluyan oportunidades para adquirir habilidades básicas, conocimiento y comprensión conceptual, pero no como dimensiones aisladas de la actividad intelectual, sino como contribuciones al desarrollo de identidades fortalecidas en los estudiantes, como aprendices individuales y como participantes más eficaces en las prácticas sociales significativas de sus comunidades de aprendizaje en la escuela, y donde sea relevante en sus vidas" (Díaz Barriga; Arceo, 2005: 28)

BIBLIOGRAFIA:

- Bauman, Z. (2003): En busca de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brunero; Corral; Cegarra (1997): Problemas de la educación ética. Buenos Aires: Docencia.
- Camilloni, A., y otras (1998): La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico

contemporáneo. (1era. Edición) Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Celman, S. (1998): "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (1era. Edición). Buenos Aires: Paidós.
- Cortina, A. (1994): La ética de la sociedad civil. Madrid: Editorial Anaya. Col Hacer Reforma.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2005): La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Ed. Mc Graw-Hill. Cap. I, pág. 28)
- Guttman, A. (2001): La educación democrática. Una teoría política de la educación. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Schujman, G. y I. Siede (2007): Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Buenos Aires: Aique.
- Siede, A. (2006): "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela"; En: P. Martinis y P. Redondo: Igualdad y Educación. Escrituras entre "Dos" Orillas. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Sirvent, M. T. (1985): "Estilos participativos ¿sueños o realidades?", en: Revista Argentina de Educación Nª 5 Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación

Documentos

Consejo General de Educación (2009): Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos. Entre Ríos.

LENGUAS EXTRANJERAS

1. Orientaciones generales

Hablar de evaluación implica enfrentarse a un tema generador de muchas controversias. Pero, además, hablar de evaluación de lenguas, nos enfrenta a una complejidad todavía mayor dado que el aprendizaje de idiomas viene acompañado por grandes expectativas individuales y sociales, las cuales se ven muchas veces frustradas por una serie de factores difíciles de definir (Vez, 2001:388).

Los cambios que se fueron dando con el correr del tiempo en las teorías, enfoques y mé-

todos de enseñanza de la lengua extranjera (LE) no siempre han implicado un cambio real en la evaluación de los aprendizajes. En efecto, uno de los problemas serios que debemos enfrentar al hablar de evaluación de Lenguas Extranjeras (LEs) es el predominio encubierto de componentes lingüísticos en los que se basa la enseñanza de lenguas en nuestras aulas, con actividades de gramática y vocabulario ocupando el lugar central a pesar de una supuesta adhesión a los enfoques más interactivos y/o comunicativos.

Por este motivo, en concordancia con lo expresado en otros Documentos de trabajo (ver: Documento 2[5] y Documento 3[6]) la propuesta que venimos presentando también engloba un cambio en la concepción de evaluación. Las características del objeto de aprendizaje se sustentan y se relacionan con una concepción de la enseñanza en la cual se pone el acento en el estudiante, quien se ubica en el centro del proceso y en interacción con la organización del conocimiento para la solución de problemas planteados.

De este modo, la evaluación en cualquier disciplina debe ser continua, global e integradora. Como "integradora", implica que, en el caso de LE, debe tener en cuenta no sólo los componentes lingüísticos, sino también los pragmáticos, discursivos, estratégicos y socioculturales; el término "global", por su parte, hace referencia a contenidos diferentes del mero manejo de datos de una disciplina determinada, como pueden ser las capacidades cognitivas complejas, las actitudes y los valores, y el desarrollo afectivo y social (Medina Rivilla & Mata, 2002; Gvirtz & Palamidessi, 2008).

Por otra parte, tradicionalmente, la evaluación ha sido ámbito exclusivo del docente. La nueva concepción de evaluación debería ajustarse también a la nueva concepción del alumno como centro del aprendizaje, y debería implicar también la realización de los ajustes necesarios para ofrecer al mismo las estrategias que le posibiliten desarrollar sus propios conocimientos y evaluación, como por ejemplo mediante la aplicación de estrategias de autoevaluación. En suma, necesitamos pasar de las formas tradicionales de evaluación a formas alternativas que garanticen un cuadro global más acertado de los logros de los estudiantes, perspectiva que de todos modos no desecha estrategias más formales de evaluación, tales como la evaluación de logros. (ver: Apartado 3).

El tratamiento del error y la retroalimentación (feedback)

El aprendizaje de una LE implica necesariamente diversas etapas de desestructuración y reestructuración de los conocimientos para el desarrollo de etapas intermedias o interlenguas

5. CGE (2008): Re-significación del a Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 2 "Curricular-epistemológico".
6. CGE (2009): Re-significación del a Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 3 "Desde lo epistemológico a lo metodológico-estratégico".

previas a la consecución del dominio de la lengua meta (Selinker, 1972). En este proceso, la presencia del error debe ser considerada un componente natural del recorrido hacia la apropiación de la LE (Corder, 1981). Si lo que perseguimos, entonces, es que el alumno construya su propio conocimiento, la evaluación necesariamente debe contribuir a dicho objetivo. Así, la información recolectada a partir de una instancia evaluativa no sólo debe ser "del profesor", sino que debe volver al estudiante que la generó de modo tal que éste pueda identificar fortalezas y debilidades, modificar errores, y reorientar procesos de aprendizaje.

2. Criterios de evaluación en la disciplina[7]

La evaluación es siempre una tarea compleja y decisiva. Es compleja porque en la enseñanza, en el aprendizaje y en el uso de la lengua influyen muchos factores, la mayoría difíciles de observar y valorar; es decisiva porque a partir de la evaluación se toman decisiones de gran importancia.

Actualmente, el diseño de evaluaciones en LE se ciñe en torno a la idea de un currículum centrado en el alumno. Esto involucra evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüísticos a través de la instrumentación de formas de evaluación que permitan un continuo ajuste a las características individuales del mismo (Vez, 2001:388). Es posible, entonces, aseverar que la evaluación se propone brindar espacios que posibiliten cambios en el sujeto de aprendizaje, cambios que son, por lo tanto, individuales e intransferibles. Pero, por otra parte, el proceso de aprendizaje en la clase de LE se da en la interacción con el otro. Por este motivo, a la hora de evaluar, deberían tenerse en cuenta también dichos procesos de interacción (ibid.: 389), generándose así la necesidad de diseñar instrumentos de evaluación que integren las cuatro macro-habilidades, y otras variadas tareas interactivas y colaborativas, que promuevan la reflexión metalingüística y metacomunicativa.

2.1 La evaluación de la compresión oral

Este criterio hace referencia a la comprensión global y específica de textos orales, producidos en situaciones habituales de comunicación, a partir de actividades de interacción en el aula, o de textos reproducidos por medios audiovisuales. La evaluación se realiza mediante la concreción de una tarea de escucha atenta mediante la cual se toma en cuenta el uso de elementos contextuales y de estrategias de escucha para interpretar significados y situaciones comunicativas.

2.2 La evaluación de la producción oral y escrita

La evaluación de la producción oral se realiza durante la actuación de los alumnos en clase.

7. Los criterios que aquí se establecen guardan relación directa con el enfoque, las estrategias y los contenidos propuestos en los Documentos 2 y 3 (op. cit.) y en los Lineamientos Curriculares Preliminares para Lenguas Extranjeras.

Este criterio se refiere a la capacidad para expresarse e interactuar en situaciones habituales, de manera tal que los mensajes resulten comprensibles para el interlocutor, y el uso de estrategias de clarificación y reparación de la comunicación. Esta capacidad se pondrá de manifiesto en la participación colaborativa en las tareas propuestas en el aula.

Si bien la evaluación de la producción escrita, por su parte, puede ser instrumentada como evaluación de producto, es decir, mediante la valoración del resultado final, resaltamos la importancia de la implementación de la evaluación de la escritura como proceso, dado que esta implica la reflexión sobre la propia producción, involucra diversas estrategias de pre-escritura, y brinda al alumno diversas instancias de revisión y re-escritura de los textos mediante la retroalimentación del docente y los pares.

En ambos casos, se evaluará la coherencia en la producción de mensajes escritos y orales, y la pertinencia pragmática, a la vez que se considerarán como menos importantes aquellos errores que no interfieran con la comunicación del mensaje.

2.3. La evaluación de la lectocomprensión

La evaluación de la lectura no significa la mera evaluación de la comprensión sino que debe incluir la evaluación de las estrategias de lectura utilizadas para resolver la tarea. Se valorará el uso que se hace de los elementos paratextuales, textuales y contextuales, la aplicación de estrategias de lecturas orientadas a la comprensión del texto escrito.

2.4. La evaluación de la reflexión sobre la lengua

Este criterio implica la valoración de la capacidad reflexiva como medio para interiorizar estrategias metalingüísticas que favorezcan los aprendizajes. Se tendrán en cuenta los procedimientos utilizados, el nivel de conceptualización alcanzado en relación con los elementos fonológicos, morfosintácticos, semánticos, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos para la interpretación y producción en la LE.

2.5. La evaluación del reconocimiento y aprecio de aspectos interculturales

Con este criterio se pretende valorar la capacidad para reconocer e interpretar los elementos socioculturales implícitos en el aprendizaje de LEs, así como la importancia de las mismas como medio de acceso a otras culturas, y las actitudes de respeto y valoración de manifestaciones culturales distintas de las propias.

3. Estrategias de evaluación

El concepto de evaluación ha evolucionado históricamente. Sin embargo, toda definición de evaluación involucra tres ideas constantes: las evaluaciones son instrumentos para a) obtener información; b) formular juicios; y, posteriormente, c) tomar decisiones. Este último punto, le da sentido, responde al "para qué" de la evaluación – aunque puede no estar presente. Las evaluaciones pueden asumir diversos formatos, y tener distintas modalidades o tipos. Decidir qué tipo de evaluación es la más adecuada para un determinado grupo de alumnos no es tarea sencilla. Pero debemos comprender que la evaluación en LE va más allá de un simple examen de lengua: debe servir para informar y para ayudar en la toma de decisiones que desemboque en mejores enseñanzas y aprendizajes. Las distintas formas de evaluación que se dan a continuación, se nos presentan como opciones alternativas válidas

3.1 Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica es un momento inicial de evaluación que tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y de aprendizaje. Conduce a la toma conciencia tanto de parte del profesorado como del alumnado. Establece el punto de partida y favorece la adaptación de dichos procesos a las necesidades detectadas.

3.2 Evaluación formal / tradicional

Evaluación de logro: es aquella que tiene como objetivo medir lo que los alumnos han aprendido en un determinado período de tiempo o al finalizar un determinado curso, como por ejemplo, componentes gramaticales específicos de la planificación.

3.3 Evaluación alternativa / auténtica

Las evaluaciones de logro son solamente un tipo posible. Actualmente, otras estrategias de evaluación alternativa, más cualitativas, han cobrado vigencia. Este tipo de estrategias se denominan auténticas por tratarse de instancias evaluativas en las que el alumno debe resolver situaciones o tareas similares a aquéllas que se presentan en la vida cotidiana. Estas evaluaciones permiten, así, que el alumno interprete y aplique sus aprendizajes, estableciendo relaciones entre lo que aprende en la escuela y el mundo en el que vive. Este tipo de evaluación redunda en actuaciones por parte del alumno que evidencian y valoran las múltiples habilidades, los distintos estilos de aprendizaje, y los diversos bagajes culturales que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje, aportando así un invalorable componente motivacional al proceso de aprendizaje. Entre las diversas formas de evaluación auténtica, destacamos las siguientes.

a. Evaluación de actuación

Esta estrategia adopta una perspectiva externa: los estudiantes se encuentran con una forma de evaluación más directa ya que se los evalúa en su producción auténtica en tareas o situaciones que simulan la vida real. En la medidad en que este tipo de evaluación involucre la realización de una tarea interactiva, basada en contenidos relevantes, que impliquen que el alumno ponga en juego sus conocimientos reales, podría considerarse que la mera realización de la tarea ya implica la aprobación de la evaluación. Sin embargo, implementar este tipo de estrategia implica cierta cautela y hace necesario establecer ciertos criterios previos a la realización de la tarea, tales como: el objetivo general de la tarea, objetivos específicos para su realización, la preparación previa para el desarrollo en etapas de la misma, oportunidades para la retroalimentación durante la realización de la tarea, instancias de auto y co-evaluación.

b. Evaluación por rúbricas

La evaluación por rúbrica (o matriz de valoración) es un componente esencial de la evaluación auténtica. Las rúbricas son escalas que definen y diferencian niveles de actuación. Puede decirse que aventajan a otras formas de evaluación en el sentido que indican qué cualidad o atributo específico está comprendido en cada nivel preestablecido, y permiten evaluar no sólo contenidos, sino también habilidades y actitudes. El valor de la evaluación por rúbrica radica en la posibilidad que ofrece al docente de orientar sus decisiones hacia objetivos bien especificados, y a partir del consenso; y, al alumno, de identificar y comprender cuáles son los logros a los que debe aspirar, aportando un elemento de transparencia valioso a la evaluación de los aprendizajes, y posibilitando la retroalimentación y la autoevaluación[8].

c. Autoevaluación y Co-evaluación

La importancia de la autoevaluación radica en la valoración que el alumno realiza de su propio proceso de aprendizaje; mientras que la co-evaluación está relacionada con el desarrollo sociocognitivo alcanzado a partir del trabajo colaborativo. Ambos tipos son necesarios y complementan la evaluación realizada por el docente y promueven la autonomía. Por otra parte, la inclusión de estrategias de auto o co-evaluación puede ser invalorable dado que promueven la reflexión crítica acerca de la producción propia y ajena, promoviendo el trabajo colaborativo, y ayudando a los alumnos a apreciar sus potenciales, reconocer sus debilidades y re-orientar sus aprendizajes más efectivamente.

8. En el anexo de este documento se puede encontrar mayor información sobre evaluación por rúbricas o matrices de valoración

d. Portfolios

Un portfolio (o portafolio) es una colección de trabajos realizados por un alumno, que exhibe el esfuerzo, progreso y logros que él mismo realizó en una determinada disciplina. Esta colección es especial porque la recolección de los trabajos está guiada por un propósito claro y promueve la motivación intrínseca, el sentido de pertenencia y la responsabilidad. Representa una inversión personal de tiempo por parte del alumno, ya que éste participa directamente en la selección del material a ser incluido, en la definición de los criterios que guían y valoran el mérito de dicha selección, y en la reflexión sobre la propia producción.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. C. (2000): Assessing reading. Cambridge: CUP.
- Bailey, K.M. (1998): Learning about Language Assessment: Dilemmas, decisions, and directions. Cambridge, MA: Heinle & Heinle.
- Brown, H.D. (2004): Language Assessment. Principles and Classroom Practices. London: Longman.
- Brown, H.D. (2001): Teaching by Principles. London: Longman.
- Bourguignon, C. (2007): "Évaluation et perspective actionnelle CECR: du contrôle des connaissances à l'évaluation des competences", en: Le Francais dans le Monde, N° 353.
- Castellotti, V. (2006): "Enseignement bilingue Éducation bi-plurilingue et évaluation: Le rôle des portfolios", en: Le Francais dans le Monde, N°348.
- Conseil de l'Europe (1998): Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Consejo de Europa (2001): Marco de Referencia Europeo. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/. Último acceso: 13/03/2009.
- Corder, S.P. (1981): Error Analysis and Interlanguage. Oxford: OUP.
- Cuq. J.P. (2007): La problématique de l'évaluation en didactique des langues. Trabajo presentado en las Jornadas de Reflexión. La evaluación del francés, Septiembre, Egipto.
- Ellis, R. (1994): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Faraco, M. & E. Boumier (2002): "Concilier formation et évaluation en classe de l a n - gue" en, Le Francais dans le Monde, N°324.
- Larsen Freeman, D. (2000): Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: OUP.
- Martin-Kniep, J.O. (2000): Becoming a Better Teacher. Eight innovations that work. Alexandria, Va.: ASCD.
- McNamara, T. (2000): Language Testing. Oxford: OUP.
- Medina Rivilla, A. & F.S. Mata (Coord.) (2002):Didáctica General. Madrid: Pearson Educación.

- Morrow, K. (1994): "Mistakes are the mistake". En: Swarbrick, A. (Ed.):TeachingModern Languages. London: Routledge. Chapter 7. p.p.61-65.
- Noris, J.M. (2000): "Purposeful assessment. Selecting the right alternative test", en: English Teaching Forum, 38, 1, 18-23.
- Perrenoud, P. (1997): Structurer les cycles d'apprentissage sans réinventer les degrés annuels, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1991): La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation: entre utopie politique et utopie didactique. Genève: Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", en: International Review of Applied Linguistics, 10, pp.209-230.
- Skehan, P. (1998): A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: OUP.
- Stern, H.H. (1983): Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: OUP.
- Tagliante, C. (2006): "L'évaluation et le Cadre européen commun de référence", en: Le Francais dans le monde, Nº 344.
- Vez, J.M. (2001): Formación Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

LENGUA Y LITERATURA

"De modo que yo era un mal alumno. Cada anochecer de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela. Mis boletines hablaban de la reprobación de mis maestros. Cuando no era el último de la clase era el penúltimo. (¡Hurra!) Negado para la aritmética primero, para las matemáticas luego, profundamente disortográfico, reticente a la memorización de las fechas y a la localización de los puntos geográficos, incapaz de aprender lenguas extranjeras, con fama de perezoso (lecciones no sabidas, deberes no hechos), llevaba a casa unos resultados lamentables que no eran compensados por la música, ni por el deporte, ni en definitiva, por actividad extraescolar alguna"

"Mal de escuela" Daniel Pennac.

Este extenso epígrafe, extraído de la novela Mal de escuela de Daniel Pennac donde el prestigioso escritor francés narra su experiencia escolar desde el punto de vista del mal alumno o, como él mismo lo llama el "zoquete", nos introduce de lleno en el tema de la evaluación. No es que nos vayamos a centrar específicamente en los malos alumnos sino que esta cita nos acerca a los efectos que la evaluación o cierto tipo de evaluación genera en los alum-

nos. Perrenoud explica:
"…la evaluación necesariamente estimula las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros. Cuando se reviven los recuerdos escolares, ciertos adultos adjudican a la evaluación a una experiencia gratificante, constructiva mientras que para otros evoca una serie de humillaciones". (Perrenoud, 2008:7)

En efecto, en el epígrafe dolor, angustia, vergüenza y sentimiento de persecución son generados por un modo de evaluar concebido como una simple verificación ("reticente a la memorización de fechas"), como un acto final de control autoritario, descontextualizado y externo, sobre los otros ("Mis boletines hablaban de la reprobación de mis maestros).

Ubicua y continua, la evaluación se entreteje en el proceso formativo, y emerge en diferentes momentos para abrir interrogantes que envuelven a todos los sujetos que están inmersos en las acciones de enseñanza aprendizaje. Comienza cuando nosotros, los docentes, nos preguntamos si es significativo analizar oraciones, reconocer conectores, o leer a Borges o Cortázar o escribir un texto poético o informativo y continúa, una vez que superamos el interrogante anterior, cuando surge el ¿cómo?. Por su parte, nuestros alumnos con su jerga y actitud también evalúan, en un sentido amplio, cuando opinan, critican, razonan o deciden. Así, Borges o Cortázar son una "masa", el análisis de oraciones está "re-copado" o las reglas ortográficas son "inútiles", o sencillamente, como resultado de sus evaluaciones expresan su decisión de "ponerse las pilas" o a "a full con..." En definitiva, y siguiendo a Celman, se puede afirmar que la evaluación no es un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje.

La evaluación formativa que permite la regulación y la individualización de los aprendizajes tiene un carácter *"metódico, instrumentado y constante" (Perrenoud, 2008:14)*, y se inscribe en una visión igualitaria de la escuela que se apoya en la convicción de que los aprendizajes son posibles para la gran mayoría.

Así, comprendida la evaluación se torna una herramienta de conocimiento para profesores y alumnos. Preguntarse ¿qué y cómo están aprendiendo? abre la posibilidad de que la evaluación nos permita no sólo conocer la forma y el grado de apropiación que los alumnos han realizado de un conocimiento sino también aportar sugerencias, indicaciones, valores. De este modo la evaluación deja de ser solamente un procedimiento destinado a medir la realización satisfactoria o no de una tarea en un momento determinado, para convertirse en *"un engranaje del funcionamiento didáctico¨* que permite seleccionar y orientar el trabajo

áulico. ¿Por qué les resulta difícil leer a Borges, Cortázar o por qué leer puede ser angustiante? ¿Por qué algunos alumnos no cooperan con el texto? ¿Cuál es la dificultad? ¿La enciclopedia planteada, el género discursivo elegido, el tratamiento del lenguaje, el soporte del mismo? pueden ser algunos interrogantes a los que encontraríamos respuestas con una atenta actitud evaluadora.

La evaluación implica recopilación de datos pero si la pensamos como herramienta, esta obtención de información se convierte sólo en un aspecto del proceso evaluativo. La información o datos disponibles, al ponerse en diálogo con docentes y alumnos, permiten formular hipótesis, emitir juicios sobre lo que está ocurriendo, cómo y por qué. Los resultados de la evaluación deben permitirnos analizar nuestras prácticas para poder ofrecer soluciones y corregir problemas. En síntesis, evaluamos los conocimientos previos, el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos por los alumnos pero también el proceso didáctico, los materiales usados y la programación prevista por los docentes.

Así, la práctica de evaluación formativa, contribuye a mejorar los aprendizajes en curso porque permite regularlos eficazmente[9]. Pero... ¿Qué es la regulación de los aprendizajes? Perrenoud explica: *"Llamaré…regulación de los procesos de aprendizaje, en un sentido bastante amplio, al conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto que orientan sus procesos de aprendizajes en el sentido de un determinado objetivo de dominio"* (Perrenoud, 2008:116) Estas operaciones metacognitivas permiten conocer el desarrollo personal del alumno, dato necesario para poder adaptar efectivamente las actividades a su ritmo de aprendizaje y poder ayudarlo en su proceso, reajustando la programación y la metodología.

Es sabido que no todos los alumnos (por motivos culturales, sociales, familiares, etc.) tienen la misma relación con el lenguaje y la comunicación, ni todos se interesan por los mismos cuentos o novelas, de manera que, no hay una razón para postular una única manera de aprender a argumentar, a elaborar un texto puesto que no todo el mundo, por ejemplo, necesita formular un plan para hacerlo. Por ello, Perrenoud acota:
"La regulación fundamental sería la de renunciar a hacer como si todo el mundo estuviera a igual distancia del objetivo, y en partir, por el contrario, de las adquisiciones efectivas de cada uno y de los y los recursos que puede movilizar, para invertirlos en función del camino que le falta recorrer, los obstáculos que encontrará, su adhesión al proyecto, etc" (Perrenoud, 2008:125)

Pero además, la regulación brinda la posibilidad de que el alumno participe en el proceso eva-

9. El uso de la palabra eficaz no debe velar los obstáculos con los que la evaluación formativa y la regulación se enfrenta. En principio es necesario reconocer que esta acción evaluativa es llevada a cabo por una mente humana con todas sus ambigüedades y límites. Existen otros obstáculos: como la cantidad y la confiabilidad

luativo a través de la autorregulación porque si es consciente de sus capacidades y su ritmo de aprendizaje, aprovechará mejor las medidas que se tomen para ayudarlo.

Así entendida, la evaluación propicia una comunicación continua, interactiva entre docentes y alumnos. La intervención del docente basada en la comunicación, aún con todos los obstáculos que este concepto genera, estimula el autodesarrrollo y el autoaprendizaje. Indudablemente, el desarrollo del aprendizaje depende de múltiples factores que se entrelazan y que no siempre contribuyen a que la comunicación sea posible pero cada vez que evaluamos para optimizar, aunque mínimamente el proceso, será formativa. Cuando volvemos a explicar o, desdramatizando situaciones, aliviamos la angustia y renovamos la confianza, cuando redefinimos la relación o el contrato didáctico, modificando el ritmo de trabajo, estamos ayudando a progresar a nuestros alumnos.

Ahora bien, para poder "ver" el tipo y grado de aprendizaje que los alumnos han alcanzado, en un momento del aprendizaje, es necesario establecer criterios que nos proporcionarán la información. Los criterios de evaluación son referentes esenciales que funcionan como reguladores de las estrategias de enseñanza puestas en juego y como indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizajes de los alumnos.
Algunos criterios, a modo de ejemplo, para nuestro campo[10], pueden ser:

Comprensión y Producción oral:

- Producción de textos orales teniendo en cuenta las situaciones e intenciones comunicativas.
- Participación productiva en situaciones comunicativas.
- Exploración de las posibilidades expresivas y lúdicas que ofrece la lengua oral.

Lectura y escritura:

- Comprensión del sentido global de los textos y captación de detalles concretos en los textos escritos.
- Dominio de las secuencias de los distintos tipos de textos.
- Vinculación de la producción escrita con otros sistemas de comunicación.

Reflexión sobre la lengua:

- Valoración de la convencionalidad y normatividad del lenguaje.
- Empleo de conocimientos gramaticales y ortográficos para producir y revisar las propias producciones.

y pertinencia de las informaciones recogidas por el docente; rapidez, seguridad, coherencia en el tratamiento de las informaciones en el plano de la interpretación y la decisión; coherencia continuidad y adecuación de las intervenciones reguladoras y, finalmente, la asimilación de los alumnos de las retroacciones informaciones, preguntas y sugerencias.

10. Se siguen los Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos.

Literatura:

- Relación de las obras leídas y comentadas con sus condiciones de producción.
- Selección individual y libre de textos literarios.
- Justificación de las preferencias por distintos tipos de textos literarios.
- Interrelación de las actividades de comprensión y producción literarias con otros referentes culturales (cine, TV, publicidad, etc.)

Entendida como continua, formativa, la evaluación deja de ser jerarquizadora para ser un dispositivo de regulación y autorregulación, tendiente a respetar las diferencias y optimizar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

De manera que frente a metodologías de evaluación estática, de carácter clasificatorio y fundamentalmente condenatorio, observación[11] metódica, intervenciones en clase, registros de actividades áulicas, revisiones conjuntas de bibliografías, trabajos escritos, puesta en común, maratones de lectura, debates, conferencias, paneles, realizados durante el año, son algunos de los instrumentos y estrategias que permitirán emitir juicios fundados y generar lo que la evaluación formativa propone como regulación y autorregulación.

Precisamente, la organización de mesas redondas o paneles permitirá discutir, en grupos de tres a seis personas, bajo la dirección de un moderador, sobre temas de interés de los alumnos, particularmente los referidos a los desarrollados en clase. Este tipo de técnicas, que exige una preparación previa no solamente de los panelistas sino también de quien moderará la discusión, nos permitirá evaluar la participación y la producción de textos orales, evaluación que podrá ser realizada por todos los participantes de esta situación comunicativa. Por ejemplo, se podría entregar un formulario para que todos evalúen los siguientes aspectos:

a. La situación comunicativa:

1. ¿Cómo la clasificaría usted? (Mala, mediocre, regular, buena, excelente) ¿Por qué?
2. ¿Hubo adecuada participación de todos? La reunión ¿despertó interés?
3. ¿Se logró una conclusión final? ¿Cuál?
4. ¿Qué mejoras propondría?
5. ¿Ha sido una experiencia significativa? ¿Por qué?

11. Perrenoud explica que la observación formativa puede ser instrumentada o intuitiva, original o trivial, rigurosa o aproximativa puntual o sistemática, pero está orientada a guiar u optimizar los aprendizajes en curso.

b. El conductor o moderador:

1. ¿Mantuvo un ambiente adecuado y cordial?
2. ¿Estimuló y orientó la participación de los panelistas
3. ¿Mantuvo la reunión dentro de los objetivos finales?

c. Los participantes:

1. ¿Concurrieron debidamente preparados?
2. ¿Tuvieron suficientes oportunidades para dar sus opiniones?
3. ¿Qué sugeriría Ud. a propósito de los participantes?

En síntesis, todo tipo de discusión grupal nos brinda la posibilidad de evaluar las actitudes de los alumnos, el modo en que fundamentan su punto de vista, recurriendo a los saberes que poseen.

Por otra parte, poner en práctica diferentes herramientas de evaluación evita la artificialidad, y la habitual identificación entre la evaluación y el examen que tiene como única finalidad la calificación y brinda las claves para la autorregulación.

Es probable que el profesor de literatura que "salvó" a los catorce años a nuestro mal alumno no supiera de evaluación continua, formativa (o si) sin embargo porque descubrió que "Pennachioni" era un "fabulador sincera y alegremente suicida", cambió de estrategia y:

"Pasmado, sin dudas, ante mi capacidad de forjar excusas cada vez más inventivas para las lecciones no aprendidas o los deberes no hechos, decidió exonerarme de las redacciones para encargarme una novela. Una novela que yo debía redactar durante el trimestre, a razón de una capítulo por semana Tema libre pero me rogaba que las entregas llegaran sin faltas de ortografía" para poder elevar el nivel de la crítica... Escribí con entusiasmo aquella novela"[12]

BIBLIOGRAFÍA:

- Bombini, Gustavo (2005): La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- (2006): Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chambers, Aidan (2007): El ambiente de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2008): "Sobre la evaluación, la responsabilidad y

12. Pennac, D. ob. cit. pp 82.

la enseñanza", en: Revista El Monitor de la Educación (2008) Evaluar ¿para quiénes? ¿para qué?, N° 17, 5ta. Época, julio/ agosto.

- Ferreiro, Emilia y Siro, Ana (2008): Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge (2000): Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- (2003): La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (2006): Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- López Casanova, M y Fernández, A. (2005): Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Buenos Aires: Manantial.
- Pennac, Daniel (2008): Mal de escuela. Buenos Aires: Mondadori.
- Petit, Michele (1999): Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Philippe (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Sarland, Charles (2003): La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta. México: Fondo de Cultura Económica.

MATEMÁTICA

Un lugar: *sala de profesores.*
Un día: *lunes cualquiera.*
Un horario: *primer recreo.*
Protagonistas: *dos profesores de matemática.*
_ ¡Hola! ¿Cómo pasaste el fin de semana?
_ ¿Qué querés que te diga? Todo el domingo... ¡CO-RRI-GIEN-DO!
_ ¿Qué les tomaste?
_ Operaciones con expresiones algebraicas fraccionarias.
_ ¿Y? ¿Cómo anduvieron?
_ No, no... un desastre. Casi todos aplazos.
.....
Un lugar: *la misma sala de profesores.*
Un día: *el lunes siguiente. Se aproxima el fin de trimestre.*
Un horario: *primer recreo.*
Protagonistas: *los mismos profesores de matemática.*
_ ¿Qué tal? ¿Cómo andás?
_ Acá andamos.
_ ¿Qué hiciste con la prueba de expresiones algebraicas?

_ Y... Si lo que cometen ya no son errores: ¡SON HORRORES! Y eso que no me canso de repetir veinte veces lo mismo y que les dí un práctico con un montón de ejercicios parecidos. Ya les dije: "RE-PA-SEN" y hoy les tomo recuperatorio. (Crippa y Guzner, 1998: 141 y 158).

Ya se ha dicho que la evaluación constituye un aspecto polémico de los procesos de enseñanza y aprendizaje debido, en parte, a las dificultades que presenta el hecho de definir qué aspectos serán evaluados y cómo se llevará a cabo. Alcalá (2002) dice que existe una inercia escolar que hace que el proceso evaluativo derive en una cuantificación de algunos aprendizajes que se traduce en una nota, confundiendo evaluación con calificación.

Los especialistas en pedagogía y didáctica vienen sosteniendo que es necesario llevar adelante cambios en los sistemas de evaluación a efectos de evitar la segregación en la que queda inmersa la escuela, en forma involuntaria. Pero esos cambios no pueden producirse aisladamente sino que es indispensable que se realicen conjuntamente con cambios en los

procesos de enseñanza[13]. Estamos diciendo que los cambios en la evaluación y los cambios en la enseñanza van de la mano.

Sierra (1997: 211) sostiene que cuando las pruebas se presentan cerradas o se valora exclusivamente los resultados y tienen carácter sancionador -es decir, el estudiante aprueba o desaprueba- se contribuye a deteriorar la autoestima de aquellos alumnos que aprenden a un ritmo diferente de otros y se perpetúa la imagen de la matemática incomprensible. Por el contrario, cuando en las pruebas hay que alcanzar metas progresivas y asequibles y se tiene en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje, se favorece a que el estudiante valore su trabajo matemático y confíe en que "puede". Se trata de rescatar "qué saben los alumnos y qué saben hacer con lo que saben". (Bressan, 2001: 11)

Esto también contribuye a que no sea posible definir una única modalidad de evaluación sino que es necesaria una multiplicidad de estrategias ya que cada una permite evaluar aspectos diferentes.

Vincular el proceso de evaluación con el de enseñanza lleva, necesariamente, a pensar en otras estrategias de evaluación -diferentes de las tradicionales y universalmente aceptadas- y en otros modos de utilizar la información que se obtiene de ella.

¿Qué queremos decir con esto? Cuando decimos que hay que *pensar en otros instrumentos* no estamos sugiriendo ni recomendando que se desechen los tradicionales, sino que estamos proponiendo que se incorporen otros que puedan ser complementarios de aquellos. Por otro lado, cuando decimos que hay que *pensar en otros modos de utilizar la información* que proveen las evaluaciones estamos considerando que es posible utilizar los datos obtenidos como fuente de retroalimentación, que luego utilizaremos para reorientar la práctica docente.

Siguiendo esta línea, Rico (1997) sostiene que en los procesos de evaluación hay que poner énfasis en algunos criterios. Por ejemplo:

1. En lo que los estudiantes saben, en vez de evaluar lo que no saben.
2. En considerar a la evaluación como parte integral de la enseñanza y no como una acumulación de respuestas correctas con el único propósito de asignar calificaciones.
3. En prestar atención a un amplio rango de tareas matemáticas y tener una visión holística de la misma, en lugar de observar sólo algunas destrezas específicas y aisladas.
4. En desarrollar situaciones problema que requieran la aplicación de una variedad de

13. Véase el Documento N° 3 "Desde lo epistemológico a lo metodológico-estratégico", que remite a los cambios en los procesos de enseñanza.

contenidos matemáticos (conceptos, procedimientos, etc.) en vez de acentuar el interés del profesor en la utilización de ejercicios o problemas que requieren sólo de una o dos destrezas.

5. En utilizar múltiples técnicas de evaluación que incluyan formatos orales, escritos y de demostración, y no solamente exámenes escritos.

Criterios de Evaluación

Nos parece de suma importancia reforzar la idea de que es necesario **valorar la potencialidad matemática de los estudiantes, su capacidad para resolver problemas, la claridad en la comunicación, los procesos de razonamiento, los conceptos matemáticos, los procedimientos, la disposición matemática.**

Paradójicamente, es frecuente encontrar en las planificaciones criterios de evaluación tales como: *Que el alumno asista a clases con los útiles de geometría o Su disposición al trabajo en la asignatura*, entre otros de parecido tenor. Si bien los útiles de geometría pueden ser recursos necesarios o de importancia para ciertas actividades de la disciplina, no parece que puedan permitirnos valorar el progreso de los estudiantes, matemáticamente hablando. Por otra parte, la disposición al trabajo en clase es una actitud que los docentes debemos ir instalando, ya sea mostrándoles nuestra confianza en ellos, haciéndolos partícipes de algunas decisiones que se toman en clase, fomentando el trabajo colaborativo, etc.

Los criterios de evaluación no deben ser ni ocultos ni misteriosos sino transparentes. (...) Los objetivos de la (...) evaluación no se sitúan en el control sino en la mejora, en la optimización de la capacidad de aprendizaje de los alumnos, de enseñanza de los profesores, y de creación de entornos favorecedores de ambos por parte de la institución. (Mateo, 2000)

Si bien los criterios que se tienen en cuenta al momento de planificar una evaluación, o un plan de evaluación, dependen de los contenidos[14] que se van a evaluar, nos permitiremos mencionar algunos que, según sostiene Villalonga (2006: 61-65), aportan buenos elementos para analizar la información recogida en las evaluaciones, no sin antes aclarar que no se trata de un listado exhaustivo y que, además, hay otros autores que definen criterios diferentes de los que aquí se presentan.

Los mismos podrían ser:

- Resolución de problemas: implica formular y resolver problemas, aplicar diversas estrate-

14. No nos referimos sólo a conceptos, sino también procedimientos y actitudes.

gias, comprobar e interpretar resultados, generalizar soluciones, etc.

- Conceptos matemáticos: supone nombrar, verbalizar y definir conceptos, identificar y generar ejemplos válidos y no válidos, utilizar modelos, diagramas y símbolos, pasar de un modo de representación a otro, reconocer los diversos significados de los conceptos, identificar propiedades, comparar y contrastar conceptos, relacionar diversos conceptos, etc.
- Procedimientos matemáticos: incluye reconocer cuándo es adecuado un procedimiento, explicar los distintos pasos, llevar a cabo un procedimiento de forma fiable y eficaz, verificar el resultado, reconocer procedimientos correctos e incorrectos, generar otros procedimientos nuevos, etc.
- La comunicación: significa expresar ideas matemáticas hablando, escribiendo, demostrándolas y representándolas visualmente, entender, interpretar y juzgar ideas matemáticas presentadas de forma escrita, oral o visual, utilizar vocabulario matemático, notaciones y estructuras para representar ideas, describir relaciones y modelar funciones, etc.
- La actitud hacia la matemática: impone considerar la confianza que los alumnos tengan en el uso de la matemática para resolver problemas, la flexibilidad que demuestren al explorar ideas matemáticas y probar métodos alternativos para la resolución de problemas, su deseo de continuar hasta el final con una tarea matemática, el interés, la curiosidad e inventiva de los alumnos al hacer matemática, la inclinación que muestren a revisar y reflexionar sobre su propio pensamiento y actuación, cómo valoren la aplicación de la matemática a situaciones que surjan de otras materias y de la vida cotidiana, etc.

Sugerencias de estrategias e instrumentos de evaluación

Al diseñar las actividades que conforman un instrumento de evaluación es importante tener en cuenta que, para detectar determinadas capacidades, es necesario poner a los alumnos en una situación que les demande ciertas prácticas, acordes con el propósito de la evaluación. Sin duda, delinear esas actividades demanda una significativa inversión[15] de tiempo y esto requiere pensar *otra forma de organizar los mismos*.

También hemos de tener en cuenta la conveniencia de presentar una variedad de actividades, ya que si asignamos tareas de un mismo tipo, sólo podremos evaluar ciertas capacidades, competencias, habilidades, mientras que otras quedarán escondidas. Y, como dijimos antes, es indispensable aplicar distintas estrategias de evaluación, lo que implica utilizar distintos instrumentos para tal cometido.

Empecemos, entonces, a delinear algunas estrategias. No explicitaremos las evaluaciones

15. Permítasenos que utilicemos la palabra inversión en un sentido materialista. Decimos esto porque, lo que en un principio parece un gasto de tiempo, luego vemos que deriva en aprendizajes significativos que permiten a los alumnos tener progresos importantes en matemática.

tradicionales (escritas, interrogatorios orales, carpetas, etc.) por ser harto conocidas y aplicadas por la mayoría de los docentes.

Sí vamos a insistir en que si no utilizamos apropiada y permanentemente la información que nos provee la evaluación, ésta se transforma en una sentencia al finalizar el trimestre. Es este proceso, en el que se conjugan la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje en un diálogo permanente, el que hace que la evaluación cobre un significado tan importante.

En principio podemos decir que hay otros modos de evaluar que son diferentes a la ***evaluación formal*** -ya sea escrita u oral-, a los que algunos autores denominan evaluación informal. No se trata de un modo alternativo sino complementario. Es decir, otras estrategias que nos permiten valorar ciertos aspectos que los instrumentos de uso frecuente no dejan ver. Esto se traduce en una revisión de las prácticas docentes, en una adaptación acorde a los requerimientos de los estudiantes -atendiendo a la diversidad-.

Una es la **observación** que el profesor lleva a cabo mientras los estudiantes interactúan entre ellos o entre ellos y el docente. En esos momentos de producción[16] e intercambio en el aula[17] los estudiantes despliegan su creatividad y dejan al descubierto (o no) sus formas de razonamiento y de comunicación, sus conocimientos y creencias, sus habilidades, su actitud frente a la matemática y ante el trabajo en equipo, sus modos de interpretar, etc. y el docente encuentra allí una poderosa fuente de información permanente que le permitirá tomar decisiones en cuanto a las estrategias que mejor se adapten a las necesidades de los estudiantes. Esto, siempre y cuando se realicen en forma sistemática . Para ello es conveniente llevar algún tipo de **registro**[18] de lo observado.

Organizar la información en un registro otorga la posibilidad de compartirla con los estudiantes, con otros docentes, con las familias... en fin, permite que la evaluación sea pública (Davini, 2008: 218) y amplía la visión unipersonal. Esto posibilita obtener un mejor diagnóstico y se constituye en un elemento confiable para que el docente pueda definir cuándo y con qué estudiantes debe comenzar a diversificar las tareas, esto es, adecuarlas convenientemente de modo que todos los estudiantes tengan oportunidad de avanzar con éxito, en función de sus particularidades.

Como es difícil poder llevar un registro de todos los alumnos en forma simultánea, sugerimos hacerlo con algunos estudiantes por vez o en pequeños grupos. También recomendamos

16. Entendemos por 'producción' no la tarea terminada sino el desarrollo de la tarea. Nos referimos al trabajo matemático que hemos venido proponiendo en los documentos anteriores y en las asistencias técnicas realizadas en toda la Provincia.
17. Al respecto, Bressan dice que la observación también puede ser espontánea y que "su valor proviene de la formación, experiencia y agudeza que puede tener el docente para interpretar a sus alumnos". Pero se corre el riesgo de que algunos alumnos pasen desapercibidos.
18. Ver modelo en la primera parte de este documento.

tener en cuenta que no alcanza con alguna observación circunstancial sino que el uso de este recurso debe ser sistemático.

Muy ligadas a la observación se encuentran las **evaluaciones orales**, que están explicitadas en la primera parte de este documento.

También la **resolución de problemas**[19] puede ser estrategia de evaluación. Como todos, tiene ventajas y desventajas. Entre las ventajas mencionamos que realza, saca a la luz, algunas habilidades de los estudiantes que a veces quedan opacadas y brinda información más precisa acerca de las dificultades y necesidades de los mismos. Entre las desventajas ponemos sobre el tapete que demanda más tiempo que las pruebas objetivas -tanto en la preparación, como en la resolución y en la revisión- y que es alta la complejidad de la información que se obtiene.

Para evaluar la resolución de problemas podrían tenerse en cuenta -siempre a modo de ejemplo- las siguientes dimensiones:

- *Conocimiento matemático*, requiere la comprensión de las relaciones que hay entre los elementos del problema, reconocer el procedimiento adecuado, usar notación y terminología apropiada, etc.
- *Conocimiento de estrategias*, implica el uso de modelos, símbolos y distintas representaciones.
- *Comunicación:* es necesario que los estudiantes puedan expresar en forma escrita u oral las explicaciones acerca de los procesos que llevan a cabo durante la resolución de problemas y que puedan argumentar sobre la validez de su razonamiento.

Un ejemplo de registro que pone de manifiesto las dimensiones antes mencionadas es el que hemos extraído de Crippa y Guzner (1998: 170). Dejamos a criterio de los profesores considerar otros aspectos que crean pertinentes, según el caso:

ASPECTOS CONSIDERADOS	DESCRIPCIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS DE LOS ALUMNOS	SI	NO
Los datos en la resolución de problemas	• Reconoce y selecciona los datos necesarios para la resolución. • Organiza los datos útiles.		
Las estrategias y los procedimientos.	• Pone en juego distintas estrategias. • Procede en forma original en problemas de investigación. • Utiliza varios registros para la resolución.		

19. Sobre la Resolución de Problemas se puede consultar el Documento N°3. Téngase presente que tiene un doble status: es tanto una estrategia procedimental como un contenido en sí mismo, que debe ser enseñado en la escuela.

ASPECTOS CONSIDERADOS	DESCRIPCIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS DE LOS ALUMNOS	SI	NO
Los resultados y las soluciones	• Expone claramente los resultados. • Formula y comunica los procedimientos y los resultados. • Argumenta a propósito de la validez de una solución.		

Otra modalidad de evaluación es el **portafolios**.

Si bien, esta modalidad de evaluación ha sido ampliamente explicada en la primera parte de este documento, presentamos un ejemplo posible[20] no sin antes aclarar que se trata sólo de eso, un ejemplo, de ninguna manera pretende ser una receta de cómo confeccionar un portafolios:

El índice de la carpeta incluye los siguientes puntos: *mis problemas, borradores para no borrar, noticias de última hora y control de objetivos.*

I. Mis problemas

a. Selecciona uno de los problemas que hayas resuelto y entrega (...) un trabajo escrito que incluya: el proceso de resolución que hayas utilizado, una pauta de tu razonamiento anterior y una de tu razonamiento posterior a la resolución del mismo.
b. Selecciona un problema que hayas resuelto mediante una representación gráfica que no corresponda a una función y otro que sí corresponda y establece similitudes y diferencias entre los mismos.
c. Selecciona un problema que, por algún motivo te haya interesado o en el que hayas tenido dificultades para su resolución. Comenta el motivo de elección.

II. Borradores para no borrar

Presenta el conjunto de borradores que has generado en el curso de la resolución de los problemas.

III. Noticias de última hora

Presenta algún recorte de periódicos o revistas que incluya gráficos relativos a contextos económicos que puedes analizar desde el punto de vista funcional (crecimiento, decrecimiento, ceros, etc.)

IV. Control de objetivos

De todos los controles que has hecho a lo largo de este tema, propone un problema que permita alcanzar los siguientes objetivos:

- Elaborar un modelo matemático para interpretar un fenómeno.
- Interpretar gráficamente relaciones entre los datos.
- Tabular el conjunto de datos con un criterio previamente establecido.
- Estudiar el comportamiento de una función.
- Utilizar las nociones de dominio e imagen en un problema de la vida cotidiana.

En el caso de que el problema esté incompleto o no esté resuelto, intenta completarlo o corregirlo.

También puede evaluarse el desarrollo de **proyectos** llevados a cabo por pequeños grupos de estudiantes que deben realizar una actividad que involucre cierta variedad de conceptos y actividades.

20. Elaborado por Elena Barberá Gregori y llevado a cabo en la Universidad de Barcelona.

Los proyectos representan una buena oportunidad de evaluar "habilidades de orden superior que impliquen ejercer responsabilidades, adquirir compromisos personales, poner en práctica hábitos de trabajo individual o de grupo, dominio interdisciplinar de las materias e incluso demostrar capacidades comunicativas" (Mateo, 2000). Este tipo de trabajos "favorecen la interacción grupal, la cooperación y el aprendizaje de relaciones sociales." (Bressan, op.cit: 20)
En todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar presente la autoevaluación, tanto del alumno como del docente. En esta ocasión nos referiremos a la autoevaluación que los alumnos han de hacer respecto de su propia labor en el aula de matemática.

Acercamos un ejemplo de instrumento para la autoevaluación en nuestra disciplina, extraído de Bressan (op.cit: 23):

Nombre: Curso: Fecha:

1. Escribe debajo las dos cosas más importantes que has aprendido en las clases de matemática en el último mes.
2. Escribe al menos sobre una clase de problemas con los que continúas teniendo dificultad.
3. ¿Qué clase de ayuda te gustaría recibir al respecto?
4. ¿Cómo te sientes en la clase de matemática en estos momentos? (Encierra en un círculo la palabra que podrías aplicarte)

a. integrado b. relajado c. preocupado d. exitoso
e. confuso f. aburrido g. inteligente h. enojado
i. otra que creas que lo explica mejor

5. ¿Cuál es la preocupación principal que afecta tu trabajo de matemática en este momento?
6. ¿Cómo podríamos mejorar nosotros (vos y yo) las clases de matemática?

La evaluación por **matrices de valoración** puede ser usada tanto para evaluación de procesos como de contenidos. En ella se reflejan los objetivos de la evaluación y se identifican diferentes niveles de logros para cada actividad.

Para elaborar una matriz de este tipo se podrían tener en cuenta las categorías siguientes:

	No evidencia logros	**Logros incipientes**	**Logros suficientes**
Interpretación del problema	No resuelve o interpreta mal.	El problema ha sido interpretado parcialmente.	El problema ha sido interpretado correctamente.
Resolución del problema	El plan es totalmente inadecuado o no resuelve.	El plan es parcialmente correcto.	El plan lleva a una solución correcta.
Comunicación de los resultados	No responde o no resuelve.	No comunica claramente la solución obtenida (Ej: recuadra un resultado)	Comunica c/claridad la solución utilizando lenguaje coloquial y alguna forma de representción.

A modo de cierre decimos que no consideramos que los criterios, las estrategias ni los ejemplos mencionados den por agotadas todas las posibilidades de evaluación y a esto lo respalda el hecho de que muchos autores han escrito al respecto.

Los docentes necesitamos enriquecernos con sus reflexiones, pero queda en nuestras manos poner la cuota de creatividad, expertez, pasión, necesarias para reformular estas propuestas y, por qué no, inventar y legitimar otras que permitan instalar a la evaluación en el seno del proceso de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Alcalá, M. (2002): La construcción del lenguaje matemático. Capítulo 9, Barcelona:Graó.
- Blaythe, T (1998): La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente, Título original: The Teaching for Understanding Guide, traducción: Gabriela Ventureira (1999), Buenos Aires: Paidós.
- Bressan, A. (2001): La evaluación en Matemática. Enfoques actuales. Ministerio de Educación y Cultura. Río Negro.
- Crippa, A. y Guzner, G. (1998): "La evaluación de los aprendizajes", en: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación – CONICET. (1998): Matemática. Temas de su Didáctica, Buenos Aires, (ed)
- Gonzalez Lemmi, A. (2006): La evaluación divergente, una práctica posible, en: Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 182, febrero 2006: Buenos Aires.
- Kurman, L. (1994): "Abismos y rol", en: Santaló, L. y colaboradores, (1994),Enfoques.
- Hacia una didáctica humanista de la matemática, Buenos Aires: Troquel.
- Marín, A. (1997): Programación de unidades didácticas, en: Rico, L., La Educación Matemática en la Escuela Secundaria, Barcelona: Horsori.
- Martín Molero, F. (1999): La didáctica ante el tercer milenio, Madrid: Síntesis.
- Mateo, J. (2000): La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas, Barcelona: ICE-Horsori.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - CONICET, (1996), (ed): Matemática. Metodología de la enseñanza. Parte I, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación . CONICET, (1998), (ed): Matemática. Temas de su Didáctica. Buenos Aires.
- Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 182, febrero 2006: Buenos Aires.
- Rico, L. (1997): La Educación Matemática en la Escuela Secundaria, Barcelona: Horsori.
- Rico, L., Martín, A. y Romero, I. (1997): "Fines de la educación matemática y proyectos

curriculares", en: Rico, L. (ed.), Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria, Madrid: Síntesis.
- Rico, L. y Castro, E. (1997): Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria, Madrid: Síntesis.
- Santaló, L. y colaboradores, (1994): Enfoques. Hacia una didáctica humanista de la matemática, Buenos Aires: Troquel.
- Sierra, M. (1997): "Notas de Historia de las Matemáticas para el Currículo de Secundaria", en: Rico, L., La Educación Matemática en la Escuela Secundaria, Barcelona: Horsori.
- Villalonga, P. (2006): "Evaluar contenidos en matemática. Algunos criterios orientadores", en: Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 182, febrero 2006: Buenos Aires.

REFERENCIAS DE EVALUACIÓN DESDE LA VINCULACIÓN CON EL MUNDO DEL TRABAJO Y LA PRODUCCIÓN. (VMT Y P) EN EL CICLO BÁSICO y EN ESPACIOS CURICULARES DEL CICLO SUPERIOR DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL.

Introducción

"Las transformaciones en la esferas políticas, sociales, culturales y económicas ocurridas durante las dos últimas décadas, las demandas por alcanzar mayores niveles de integración, calidad y eficiencia en el sistema educativo, sumado a los cambios por los que atraviesa la Educación Técnico Profesional a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 y la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, plantean la necesidad de reflexionar sobre los procesos y las formas en que tales cambios son considerados y apropiados por quienes forman parte de las instituciones escolares." (M.E.N.-INET: Art.: Unidad de Evaluación Institucional, 2008 INET).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y el recorrido planteado en este mismo documento en su parte general, se intentará aportar nuevas vías por donde transitar los procesos de evaluación, estrechamente vinculados a los de construcción / circulación y utilización del conocimiento.

Las instituciones de Educación Técnico Profesional son complejas organizaciones con múltiples niveles de interacción entre sí y con el medio socio productivo local y regional , con diversidad de características y de posibilidades de vinculación, estas características hacen que replantear lo institucional, imbuido de lo pedagógico y por ende en la evaluación, resulte

también complejo, puesto que, las decisiones que se tomen en torno a ellas deben contener procesos de enseñanza comunes al nivel con su modalidad especifica y con lo propio de lo Técnico y lo Agrotécnico.

Esto hace que, *"…la conformación y la integración de los equipos… de las instituciones de educación técnico profesional constituyen una dimensión clave, tanto en términos estratégicos como de condición de posibilidad"*. (Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular de la Modalidad: 2009), para dar sentido y significado a las referencias de conocimiento.

Desde esta complejidad, el desafío es pensar cómo gestionar la evaluación en las disciplinas específicas de la modalidad, de manera que la mirada de la calidad sea formativa, no sólo sea la búsqueda de resultado, sino que pueda aportar información sobre la producción de conocimiento, su circulación y utilización a favor de los demás, siempre dentro de un recorrido activo y crítico del alumnado.

Esto nos lleva a considerar tres cuestiones, que deben enmarcar los procesos de evaluación en la actividad disciplinar:

- Comprender la evaluación desde la formación general, ante lo vertiginoso de los cambios, diseñándola como herramienta que orienta la construcción de conocimientos y su análisis crítico.
- La permanente articulación teoría-práctica que implica; revisar los argumentos epistemológicos en los que se inscribe la enseñanza de los estudiantes, para contribuir a su formación ciudadana, como sujetos sensibles con las diferentes producciones y lenguajes culturales, ambientales, sociales, económicos, tecnológicos y productivos de su localidad, región y nación.
- La evaluación referenciada a saberes, conocimientos, capacidades y competencias contextualizados en el medio y en las problemáticas actuales; en los que la micropolítica e ideología institucional, adquiere relevancia y preeminencia.

Importancia de determinar qué evaluar

Desde esta perspectiva integral de la evaluación, podemos afirmar que, la evaluación no se reduce al manejo de técnicas y procedimientos, a la obtención de determinados resultados, o a la evidencia de determinadas capacidades y competencias; sino que también consiste en descubrir relaciones entre los niveles de gestión curricular y los procesos de enseñanza que se articulan en las aulas, talleres, espacios productivos.

Asumimos la definición de capacidades que hemos adoptado en lineamientos curriculares de la modalidad refiere a un conjunto de saberes articulados, acceso y uso de conocimientos e información, dominio de procedimientos y aplicación de criterios de responsabilidad social, que se ponen en juego en situaciones reales de trabajo.

En tal sentido, como se consigna o se explicita en la parte general, de este documento, la evaluación de los aprendizajes puede estar referida a, procedimientos, actitudes, también a capacidades y competencias, lo que implica distinguir en primer lugar algunas connotaciones. Que a grandes rasgos nos permitan distinguir, las capacidades generales que se refieren a saberes de diferentes niveles de complejidad. Se aplican en diversos contextos referidos a un amplio campo de conocimientos. Por su parte, las capacidades específicas se refieren a conceptos, destrezas o habilidades y procederes técnicos, en este caso, propias y pertinentes de la modalidad y requeridas por el sector productivo, ámbito propio de los egresados de la modalidad.

Entendemos por competencia *"la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción."* (Vargas, F., (2003) pero que no se limita a ellos. Con lo cual, la evaluación de competencias está orientada a ver de qué manera los estudiantes ponen en juego los conocimientos ante ciertos planteos, cómo se utilizan en situaciones diversas, cómo seleccionan los procedimientos en situaciones impredecibles dentro de la modalidad y en situaciones reales del hacer del trabajo y de lo productivo.

Al momento de delimitar, ¿Qué capacidades o competencias evaluar?, partimos de tres criterios posibles de utilizar para seleccionar una capacidad o una competencia como clave o esencial:

- que contribuya a obtener resultados de alto valor personal y social;
- que sean utilizables en un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; y
- que sean importantes para todos los sujetos para superar con éxito las exigencias complejas.

Es decir, que dichas capacidades y/o competencias sean beneficiosas para la totalidad de la población en un sentido amplio, respetando sus valores e ideología.

Se debe atender que las competencias como desarrollo complejo de saberes, movilizan e integran capacidades fundamentales en relación con problemas específicos del campo preprofesional, tales como la capacidad de comunicarse, de razonar matemáticamente, de re-

solver problemas, abordar caminos alternativos ante una situación problema, de valorar su rol en el proceso productivo, integralmente considerado, sin perder las particularidades propias de los distintos procesos y los aspectos que los integran.

Por lo que es primordial centrarnos en un planteo integrado de la evaluación en el que converjan, entre otros aspectos:

- Construcción de criterios pedagógicos (éticos y técnicos) que los equipos docentes pueden elaborar, al establecer prioridades de enseñanza y finalidades formativas, dado que justamente el concepto de capacidades o de competencias es para otorgarle un lugar protagónico al alumno y libertad al docente en relación con el currículo a veces demasiado dimensionado en los contenidos y rígido en los procesos de producción pre-establecidos.
- La organización de las tareas de los procesos de enseñanza y de aprendizajes, que implican a la evaluación y la forma en la que se efectúan las comunicaciones.
- La gestión de recursos, su administración y solución ante los eventuales problemas relacionados a los mismos.

Las capacidades articulan saberes diversos en unidades significativas: el conocimiento, el acceso y el uso de teorías e informaciones; el dominio de procedimientos, habilidades y destrezas; el desarrollo de actitudes y criterios de responsabilidad social, el desarrollo de la autonomía, la construcción de ciudadanía, la construcción de opciones que favorezcan la libertad, entre otros.

Desde esta perspectiva es necesario y prioritario plantearse **¿para qué evaluar?**, en relación a **¿qué y cómo evaluar?** pues orienta al conjunto de decisiones conexas a tomar, junto a **¿qué y cómo enseñar?** Todo esto constituye un proceso en el que la evaluación está implícita y es vinculante e implica todo un proceso de revisión de los saberes y conciencia sobre sus prácticas, en el que la Evaluación cobra real significatividad.

Un profesor debe reflexionar tanto en los saberes que promueve y los aprendizajes, como su propia práctica, debe aspirar al estatuto de pedagogo, ser digno de tal reconocimiento gracias a las luchas que vive interna e institucionalmente, debe aspirar a sobrepasar su condición de "técnico" para posicionarse en el lugar del "pensador". El tiempo de la profesión no puede anular el de la reflexión y esto cobra sentido cuando Meirieu (año/s) se detiene a pensar el conjunto de indicios de la práctica.

Esta mirada demanda un esfuerzo por superar un abordaje que alternativamente tendió a ciertas dicotomías entre contenidos / procedimientos, teoría / práctica para comenzar a pensar en un trabajo que pueda ir considerando teoría-práctica, contenidos-procedimientos. En relación al modo en qué se enseña y qué se aprende, qué se enseña y qué se evalúa, lo teórico y lo práctico se presentan unidos, uno dando cuenta del otro, habilitando para la acción, orientando la reflexión, ya que nadie opera sólo teórica o prácticamente.

Un elemento clave para evaluar capacidades es pensar acciones complejas de enseñanza y de evaluación en el ciclo básico, relacionadas a los sectores del contexto en el que se utilizan tecnologías específicas, sin perder de vista las expectativas en cada disciplina, aquí aparece un espacio de intersección desde donde el estudiante utiliza, investiga, adopta, coopera, realiza actividades diversas, acompañados por los docentes, desde la definición didáctica más acorde a estas expectativas.

Etapas del proceso de evaluación

Toda evaluación en proceso requiere de etapas para comprender integralmente, de qué manera cada una de ellas influye en las otras: (**planificación - recolección de datos** sobre el desempeño de quien aprende, y por último la **interpretación y valoración**.

Hacer referencia a la **planificación** implica definir qué, cuándo y dónde evaluar, seleccionar las técnicas más apropiadas para obtener información, diseñando instrumentos válidos y confiables.

La búsqueda o la construcción de indicadores, facilita la **recolección de datos** acerca de los aprendizajes relacionados a desempeños específicos, posibilita sistematizar la búsqueda de aquellos indicadores que se consideran críticos en la norma[21]. El producto de esta acción nos permite contar con información pertinente y significativa para formular un juicio de valor sobre la capacidad adquirida.

La **interpretación** de la información permite emitir juicios de valor en relación a saberes, aprendizajes, información, capacidades adquiridas, dificultades percibidas y orientaciones para superarlas.

Estrategias de evaluación

Es fundamental y necesario reflexionar sobre qué tipo de situación y que técnicas resultan

21. Entendiendo por norma la especificación de un desempeño acordado por los actores del mundo del trabajo

más adecuadas para evaluar aquello que hemos seleccionado. Por ejemplo, los procesos se pueden observar de manera directa en ambientes reales, concretos, lo mismo sucede con la calidad de un producto o la claridad y precisión en la del proceso productivo que llevo a la obtención del él. Pero en lo que respecta a prácticas pre-profesionales y profesionalizantes no es suficiente con observar el desempeño de quien aprende en distintas situaciones, sino también formular preguntas vinculadas con la práctica reflexiva, con las fundamentaciones teóricas, con plantear problemas o hipótesis para analizar la propuesta de solución, a través de explicaciones o entrevistas, entre otras alternativas.

Al momento de evaluar aprendizajes, es necesario encontrar estrategias apropiadas según los criterios planteados, que permitan dar cuenta de los aprendizajes construidos mediante actividades comprensivas para comparar situaciones, sintetizar, realizar análisis productivos, producir abstracciones, como parte del proceso de evaluación.

Lo que a su vez implica, reconocer y juzgar el valor de las acciones de los docentes que posibilitaron la utilización de conceptos en las prácticas formativas para provocar tales reflexiones. Esto implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. En síntesis, teniendo en cuenta ambos aspectos, la evaluación nos proporciona conocimientos de carácter retro alimentador.

A modo de sugerencia se incluyen algunas prácticas docentes vinculadas a los momentos de evaluar:

1. **Observación directa en ambiente real y/o en actividad formativa:** Es necesario una definición clara y precisa del propósito de la observación y una delimitación de los datos a recolectar en cuanto a: qué es lo que se va a observar; qué aspecto se van a ver detalladamente, qué o cuáles se van a ver de un modo general o global. Esta técnica requiere de un desarrollo sistemático y el registro de datos en los soportes convenientes. Sin embargo hay que diferenciar la etapa de registro de evidencias de la fase de emisión de juicio de valor sobre la misma. Porque debemos tener en cuenta que cuando se emite un juicio de valor, se lo realiza sobre la integralidad del proceso mismo.
2. **Simulación de situaciones:** tiene como propósito fundamental aproximarse a las condiciones reales, de tal modo que las soluciones posibiliten inferir cómo puede resolver situaciones que se presentan en la vida laboral. Posibilita analizar y distinguir las conductas –e hipotetizar si podrían haber sido otras–, comparar acciones y responsabilidades.

Esta técnica puede ser utilizada cuando no es posible la observación directa por distintas razones. Algunas de ellas pueden ser: razones de costos, de riesgos, de seguridad o baja frecuencia de la actividad. Dificultades o imposibilidad de observar varias capacidades en formas simultáneas (trabajo en equipo, comunicación, solidaridad, seguridad, toma de decisiones, etc.)

Entre los medios utilizados para simular situaciones podemos hacer referencia a software especializado, simuladores a escala, ejercicios prácticos, proyectos especiales sobre la base de trabajos que realiza el alumno. En todos los casos, las experiencias de simulación se constituyen en una invitación para el análisis posterior, que se trasforma en una nueva propuesta de aprendizaje.

- **Resolución de problemas (RP):** esta estrategia pone en juego al conjunto de variables que integran una capacidad. Por este motivo la selección de un problema implica considerar situaciones significativas desde el punto de vista de la gestión de un proceso educativo de la modalidad en la que interviene el alumno. Es una estrategia en la que se presentan y resuelven problemas. Tiene por objeto que el alumno comprenda el problema y sus alcances y planee lo pasos necesarios para su resolución. Lo cual lo lleva a evaluar constantemente es suficiente o no para la RP. Implica la comprensión del problema, la elaboración de un plan, la puesta en marcha del plan y la reflexión o evaluación. Tiene por objeto alcanzar una solución.

Algunos aspectos a tener en cuenta en la RP son: analizar la manera integral y sistemática de los elementos que abarca, identificar principios, leyes, normas o incluso técnicas y metodologías apropiadas para el contexto productivo, reconocer las causas y la forma de resolver el problema, o derivarlo a quien pueda resolverlo.

Es fundamental que al momento de seleccionar el problema a plantear por parte del docente, este deba ser real y tomado de los problemas que cotidianamente se presentan en la práctica productiva, o en el entorno donde el alumno se desenvuelve.

Por último, esta estrategia permite evaluar la capacidad de gestionar y administrar recursos ante los hechos no previstos que se presentan en el proceso.

- **Estudio de casos:** se sugiere principalmente para analizar propuestas de innovación, casos de problemas de seguridad y riesgos en el trabajo y comercialización.

Se caracteriza porque describe exhaustivamente una situación de la realidad, o porque representa un caso paradigmático que sirve como ejemplo para detectar estrategias de abordaje y resolución.

En el estudio de casos se presenta la forma en que se ha resuelto una situación problemática, lo cual permite analizarla en todas sus dimensiones. El foco esta puesto en su tratamiento. Por ejemplo: cómo el alumno describe las relaciones internas que tiene la situación (tecnología-productos-insumos-desempeños-decisiones de gestión, etc.), cómo evalúa la manera en que se ha resuelto o con qué criterios elabora una propuesta alternativa de resolución.

- **Ensayos:** permite apreciar, entre otros aspectos, la calidad de los productos generados por quien es evaluado y la corrección de los procedimientos utilizados. Posibilita efectuar la comprobación de una o más propiedades o características de un material o un producto para formar un juicio sobre dichas propiedades.

Para ello, se diseña un proceso experimental que debe seguirse para obtener datos que indican la intensidad de las características ensayadas o los valores proporcionales a ella.

Los ensayos pueden ser: destructivos, no destructivos. En el primero, cuando el material ensayado queda inutilizado para su uso posterior. Dentro de esta categoría se consideran, en general todos los que apuntan a conocer las resistencias mecánicas. Y el segundo, se lo considera no destructivo cuando el material conserva inalterado todos sus caracteres. Se incluyen en esta categoría los ensayos ultrasonidos y las pruebas de carga sin rotura, entre otros casos.

3. Análisis de productos o resultados: generalmente esta técnica se la utiliza para analizar objetos reales, cuando adquiere un carácter concreto, la evaluación, en casos tales como: impresos, planos, informes, registros, diseños de procesos, maquetas, equipos armados, maquinarias, entre otros.

BIBLIOGRAFIA

- Carton, M. (1985): La educación y el mundo del trabajo. Buenos Aires: UNESCO.
- Gagliardi, Raúl (2008): Gestión de la Educación Técnica Profesional. Buenos Aires: Noveduc Ediciones.
- SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) (2003): Sistema de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales. Metodología para Evaluar y Certificar Competencias Laborales. Dirección Sistema Nacional de Formación Profesional. Bogotá.
- Sladogma, M. (2000): La recentralización del diseño curricular. El perfil profesional y la definición de competencias profesionales. Buenos Aires: Proyecto INET-GTZ.
- Vargas, F.; Casanova, F. y L. Montanaro. (2001): El enfoque de Competencia Laboral: Manual de Formación. Módulo 1. Unidad 4. Montevideo: CINTERFOR.
- Vargas, F. (2003): La Evaluación basada en Normas de Competencias. Montevideo: CINTERFOR.

DOCUMENTOS

- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2008): Programa de Calidad del Empleo y la Formación Profesional – Unidad Técnica de Certificación de Competencias. Buenos Aires.
- Ley de Educación Técnico Profesional (26.058)
- Consejo General de Educación (2008): Ley Provincial de Educación de Entre Ríos.
- Plan Educativo Provincial 2007-2011. Entre Ríos.
- Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos (2009): Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular de la Modalidad – Educación Técnico Profesional - Entre Ríos.

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.
- Ángulo 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