



Universidad Siglo 21

Área de Estudio Educación y Psicología

Licenciatura en Educación

Trabajo Final de Graduación

*La Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela Secundaria.*

Luna, Ivana Patricia

DNI 20083062

2017

## *Agradecimientos*

*“La Educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. Paulo Freire*

A mi hijo Tomás que me inspira a Ser, a Existir.

A mi papá Tomás y a mi mamá Elva que me enseñaron lo que es el amor incondicional.

A mi hermana Nini que es el ángel que me acompaña cada día en éste mundo.

A José Luis, que con su amor e infinita paciencia me enseña a ver la realidad desde otra perspectiva.

Gracias a todos, gracias por tanto.

Gracias a quienes me acompañaron en éste camino. Especialmente al Instituto Secundario Charras que desde mi adolescencia es mi casa, mi lugar de aprendizaje.

Feliz Vida para todos!!!

## **Resumen**

En el presente trabajo se desarrolla una Propuesta de Aplicación Profesional sobre la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria. La demanda queda instalada por pedido de intervención profesional de parte de una escuela de nivel medio, como consecuencia del fracaso escolar detectado a partir de los índices de calidad educativa. Se realiza un diagnóstico situacional y se decide intervenir sobre las prácticas evaluativas de los docentes, considerando que una revisión y enriquecimiento de las mismas mejoraría el rendimiento académico de los estudiantes. Se realiza un recorrido histórico de la evolución de las concepciones de *evaluación* y las prácticas que de ellas se generan. Se desarrollan conceptos fundamentales para definir y construir sistemas de evaluación, como lo son la elección de técnicas e instrumentos y la elaboración de criterios de evaluación. De los resultados obtenidos en la instancia diagnóstica, se construye una propuesta de aplicación profesional, desde la perspectiva de la Evaluación Auténtica, con el objetivo de enriquecer las prácticas evaluativas para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y de ésta manera evitar el fracaso escolar.

Palabras clave

Evaluación Auténtica – Aprendizaje – Instrumentos – Criterios

## **Abstract**

This paper develops a proposal for a professional application on the evaluation of secondary school learning. The demand is installed at the request of professional intervention from a middle school, as a result of the school failure detected from the indices of educational quality. A situational diagnosis is made and it is decided to intervene on the

evaluative practices of the teachers, considering that a review and enrichment of the same ones would improve the academic performance of the students. It takes a historical tour of the evolution of the conceptions of evaluation and the practices that are generated. Fundamental concepts are developed to define and construct evaluation systems, such as the choice of techniques and instruments and the elaboration of evaluation criteria. From the results obtained in the diagnostic instance, a proposal of professional application is built, from the perspective of the authentic evaluation, with the objective of enriching the evaluative practices to improve the academic performance of the students and in this way to avoid the scholastic failure.

Keywords

Authentic Evaluation - Learning - Instruments - Criteria

## ÍNDICE

CAPITULO I.....	7
INTRODUCCIÓN .....	7
JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA .....	9
CAPITULO II .....	16
OBJETIVOS DE CONOCIMIENTO .....	16
CAPITULO III.....	17
MARCO TEORICO.....	17
CAPITULO IV.....	42
MARCO METODOLOGICO.....	42
CAPITULO V .....	45
DIAGNÓSTICO SITUACIONAL.....	45
CAPITULO VI.....	60
CONCLUSIONES DIAGNÓSTICAS .....	60
CAPITULO VII .....	62
OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE APLICACIÓN PROFESIONAL.....	62
CAPITULO VIII .....	63
PROPUESTA DE APLICACIÓN PROFESIONAL .....	63
TALLER INSTITUCIONAL “LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACION SECUNDARIA” .....	65
TALLER INSTITUCIONAL: “LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACION SECUNDARIA” .....	68
TALLER INSTITUCIONAL: “LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACION SECUNDARIA” .....	70
EVALUACIÓN FINAL DE LOS TALLERES .....	71
CAPITULO IX.....	72
CONCLUSIONES .....	72
CAPITULO X .....	75
BIBLIOGRAFÍA.....	75
ANEXOS.....	77



# **CAPITULO I**

## **INTRODUCCIÓN**

En este escrito se desarrolla el trabajo realizado en el marco del Trabajo Final de Graduación, en el marco de la Licenciatura en Educación. La modalidad elegida para el desarrollo del trabajo es la de Propuesta de Aplicación Profesional (PAP), modalidad que implica una mirada diagnóstica de una situación que exige intervención, en base a lo cual se desarrolla una propuesta de trabajo.

La demanda de intervención se realiza desde una escuela secundaria, a partir de la preocupación que ha generado en el equipo directivo la situación de fracaso detectada en el rendimiento académico de los estudiantes.

A partir de lo anterior se solicita la intervención del Licenciado en Educación, para que éste proponga alternativas de solución a esta situación. Más allá del conocimiento del contexto situacional que aportan los actores que inician la demanda, así como los registros y documentos institucionales que sirven como referentes de la situación y sin desconocer las múltiples variables que intervienen en el rendimiento académico, se decide concentrar la intervención en las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes y su posible relación con los resultados obtenidos al momento.

Para desarrollar la propuesta de aplicación, se considera necesaria la realización de un diagnóstico de la situación, es decir, conocer las prácticas evaluativas más frecuentemente utilizadas por los docentes y considerar la posible relación que éstas prácticas (y las concepciones que a ellas subyacen) pudieran tener con el rendimiento académico de los estudiantes.

El marco teórico propuesto para el análisis incluye una mirada histórica acerca del concepto de evaluación y específicamente la evaluación de los aprendizajes. Se desarrollan además conceptos fundamentales para definir y construir sistemas de evaluación, como lo son la elección de técnicas e instrumentos, el desarrollo de criterios de evaluación y la necesidad de reflexionar sobre las concepciones que mantienen los docentes sobre qué y cómo evaluar. Se propone, además, una perspectiva superadora de las prácticas tradicionales en evaluación, centradas en el concepto de *evaluación auténtica* y los recursos que desde esta línea se ofrecen para convertir a la evaluación en el aula en una herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje.

Desde este enfoque teórico, se elabora una propuesta metodológica que permita explorar y describir lo que dicen y hacen los docentes de la institución acerca de sus propias prácticas evaluativas. Los instrumentos de recolección de datos utilizados son la *encuesta* a los docentes y el *análisis de documentos*, en este caso, de evaluaciones elaboradas y utilizadas por los docentes en su práctica habitual. Los datos recabados se analizan en base a una serie de categorías que permiten configurar un diagnóstico de las prácticas cotidianas de los docentes de la institución, así como conocer el discurso de los mismos acerca de la evaluación de los aprendizajes. A través del análisis, se aprecia la disonancia que existe entre lo que los docentes manifiestan en la encuesta y lo observado en los exámenes y planificaciones áulicas respecto de los indicadores donde se hizo hincapié a los efectos de éste trabajo: instrumentos de evaluación y criterios.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la instancia diagnóstica, se construye una propuesta de aplicación profesional, con el objetivo de enriquecer las prácticas evaluativas;



con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los alumnos en las instancias evaluativas para evitar el fracaso escolar.

La propuesta de aplicación profesional está formulada bajo la modalidad de talleres, a través de los cuales se capacitará a los docentes en las nuevas perspectivas en evaluación educativa, introduciendo conocimientos teóricos que promuevan la reflexión sobre las intervenciones y estrategias evaluativas utilizadas. A su vez, se presenta la perspectiva de la Evaluación Auténtica y sus aportes centrales en relación a la *evaluación formativa* y a los instrumentos privilegiados para evaluar desde sus postulados. De la misma manera se favorecerá con ésta modalidad de intervención el trabajo colaborativo, la toma de decisiones respecto de modos de evaluación y criterios que se articulen con los diseños jurisdiccionales. Finalmente, como cierre se solicitará la elaboración de un diseño evaluativo integrando los aportes de la capacitación.

## **JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA**

### **Relevamiento institucional.**

El Proyecto de Aplicación Profesional a desarrollar surge a partir de la demanda de una Institución de nivel medio ante la necesidad de responder a los lineamientos de calidad educativa enunciados en la Ley de Educación Nacional 26.206.

El recorrido y proyección desde los últimos cuatro años que se desprende de las líneas de base institucionales, permite detectar un descenso de los indicadores de calidad educativa, lo que motiva la búsqueda de asesoramiento externo para identificar el núcleo problemático y tomar decisiones institucionales que permitan revertir tal situación.

Desde la supervisión de zona se han realizado observaciones puntuales referentes a los índices de repitencia y deserción fundamentalmente. Desde la institución han intentado

numerosas alternativas para enfrentar y mejorar los índices de calidad pero los esfuerzos han sido insuficientes.

Los directivos de la escuela consideran prioritario el abordaje especializado de lo que plantean como situación problemática. El aporte del licenciado en educación consistirá en el diseño y gestión de un proyecto de intervención así como también el asesoramiento que posibilite resolver tal situación.

Ante la explicitación de la demanda, se decide comenzar el proyecto de intervención que consistirá en una exploración y posterior análisis para desarrollar líneas de acción concretas que permitan revertir la situación inicial.

A través del desarrollo metodológico se llevará a cabo un relevamiento diagnóstico que permitirá centrado en la importancia de las prácticas evaluativas y su relación con el fracaso escolar de los alumnos.

A partir de allí se aplicarán, a través de un trabajo basado en la gestión, estrategias y propuestas de intervención que surjan como necesarias y viables, producto del diagnóstico llevado a cabo.

El objetivo de la propuesta es mejorar y enriquecer las prácticas evaluativas en pos de mejorar el rendimiento académico de los alumnos para evitar el fracaso escolar.

La institución educativa donde se desarrollará el PAP es una escuela de nivel medio de gestión privada adscripta a la enseñanza oficial con una oferta educativa del ciclo básico unificado y ciclo orientado en Bachiller en Ciencias Naturales y Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades. Funciona en el turno tarde desde sus inicios. El estado edilicio es muy bueno ya que el edificio propio fue inaugurado en el año 2000 y en el año 2013 se ampliaron las instalaciones con tres nuevas aulas. Está ubicada en la localidad de Charras, un pueblo del sur de la provincia de Córdoba, departamento Juárez Celman.

Desde su creación, el Instituto cumple una función social relevante en el medio, obrando como un factor de desarrollo y contención de los jóvenes, posibilitando insertarse en el circuito laboral o continuar estudios superiores.

La población estudiantil asciende a 136 estudiantes, cuenta con un plantel de 19 docentes, Directivo, Secretario, 3 preceptores y un personal de maestranza. La institución no cuenta con personal para asesoramiento y/o apoyo pedagógico. La mayoría de los alumnos son de la localidad y un pequeño porcentaje proviene de localidades vecinas. Completa el servicio educativo una escuela de nivel primario pública y el nivel inicial con sala de 4 y 5 años.

Declaran en su Proyecto Educativo Institucional como misión "...crear un ámbito de convivencia en el cual cada uno de los miembros pueda realizar el aprendizaje de la vida de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones, asegurando la igualdad de oportunidades para todos..." También explicita en su visión la intención de "contribuir a la formación integral de los jóvenes mediante la adquisición de las competencias necesarias para su inserción eficiente en el campo laboral y/o estudios superiores..."

Sin dejar de considerar que la realidad institucional y las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan constituyen una práctica compleja, atravesada por múltiples variables – contextuales, trayectorias escolares y demandas heterogéneas- se decide focalizar la intervención en las prácticas evaluativas que se han venido desplegando y los resultados obtenidos al momento.

De tal manera se torna imprescindible conocer las prácticas evaluativas más frecuentemente utilizadas por los docentes analizando las concepciones que subyacen a dichas prácticas para formular una intervención que promueva una mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

## **Antecedentes en investigación sobre la temática**

Más allá de la demanda específica que da origen a esta indagación y la posterior propuesta de intervención, la temática que se aborda en este trabajo es un objeto de estudio que preocupa de manera creciente a los especialistas en educación y evaluación. Una revisión de la investigación acerca de esta temática en Latinoamérica, permitió reconocer algunas tendencias centrales y la relevancia que adquiere el estudio de las prácticas evaluativas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014), realizaron un estudio en cuatro países de América Latina (Chile, Colombia, Perú y Uruguay) con el propósito de analizar las prácticas de evaluación de los profesores de ciencias naturales de educación secundaria básica. Se llevó a cabo en diez establecimientos educativos por cada uno de los cuatro países participantes y el relevamiento de la información contó con cuatro fuentes: revisión de programas, entrevista personal con docentes; registros de pruebas y propuestas de evaluación y un cuestionario auto administrado a los estudiantes. A partir de los datos recogidos, los investigadores encontraron que las tareas que principalmente se proponen a los alumnos cuando son evaluados, exigen que recuerden o enuncien conceptos o que utilicen fórmulas para la resolución de ejercicios. Por otra parte, en relación con la calificación, aparecen dos modalidades predominantes: promedio calculado matemáticamente a partir de varias notas y la asignación de una calificación de ‘concepto’ por parte del docente. En ambas modalidades, los docentes señalan que tienen en cuenta para calificar: el esfuerzo, la participación y las tareas extra. Asimismo, la calificación se utiliza frecuentemente, según este estudio, como instrumento de motivación extrínseca (Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche, 2014).

Por otra parte, en un estudio realizado en México (Moreno Olivos, 2009) se abordó la evaluación de los estudiantes desde un enfoque etnográfico, en la modalidad del estudio de caso. Incluyó a seis escuelas, en diferentes modalidades, y la participación de profesores, directivos, alumnos y padres de familia. La recolección de datos se hizo a través de observaciones de clases; entrevistas a profesores, directivos y padres; grupos de discusión con los estudiantes y análisis de documentos, tanto oficiales como institucionales. Entre las conclusiones más relevantes pueden citarse las siguientes: según el autor, se aprecia una deficiente formación del profesorado, tanto en la asignatura que enseña como en lo didáctico pedagógico (Moreno Olivos, 2009) En cuanto a la evaluación y sus funciones, las más importantes son las de control y administración, y se dejan de lado funciones pedagógico-formativas, retroalimentadoras, etc. Según los resultados de la investigación, predomina la evaluación sumativa, y en el caso del diagnóstico, se lleva a cabo como exigencia administrativa, pero no se recupera luego para tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se percibe a la evaluación no integrada a este proceso, sino como un apéndice del mismo. En cuanto a las técnicas utilizadas por los docentes para evaluar, se privilegia el examen, a través de pruebas objetivas (Moreno Olivos, 2009)

Siguiendo con estas investigaciones, es relevante considerar un estudio realizado en Argentina acerca de la relación entre el autoconcepto académico de los estudiantes y los criterios que utilizan los docentes para evaluar el rendimiento de los mismos (Omar, 2004) Se trató de un estudio realizado en 16 escuelas argentinas, públicas y privadas, que incluyó entrevistas con profesores, de ciencias exactas y ciencias sociales, de los tres últimos cursos del secundario, para conocer qué criterios emplean habitualmente para determinar el rendimiento académico de los alumnos y se les solicitó que nominaran alumnos con ‘buen rendimiento’ y ‘mal rendimiento’ por cada curso. Luego se reunió a estos alumnos

nominados y se indagó acerca de su autoconcepto académico. Los resultados de este estudio, mostraron entre otras cuestiones que: tanto los docentes de ciencias exactas como los de ciencias sociales consideran la participación en clase y los procesos básicos de pensamiento como las principales características del buen rendimiento. Definen a este tipo de alumno como responsable, cumplidor en las tareas, hábil para integrar contenidos, que logra buenas notas y tiene actitud de interés en clase. Además, los docentes de ciencias naturales incluyen en esta definición la capacidad de resolver problemas, el dominio del vocabulario específico y los buenos hábitos de estudio; en tanto los de ciencias sociales valoran la solidaridad, la capacidad para interpretar consignas y la dedicación. Independientemente de la especificidad disciplinar, los docentes coinciden en definir el mal rendimiento por actitudes negativas de los adolescentes en clase, y hacia el trabajo, así como por dificultades en procesos cognitivos básicos (Omar, 2004) Los resultados de esta investigación son relevantes en la medida que evidencian la importancia que los docentes atribuyen a los elementos personales y actitudinales dentro de los criterios de evaluación del rendimiento de sus alumnos.

Un estudio realizado por Jáuregui, Carrasco y Montes en el año 2002, en Perú, en el cual se pretendía caracterizar desde el lugar docente las teorías implícitas, decisiones y prácticas implicadas en la evaluación en el aula de los últimos años de primaria, para considerar sus efectos en el rendimiento de los alumnos. El relevamiento de datos se realizó a través de encuestas anónimas administradas a los docentes y también se llevó a cabo un seguimiento sistemático y observación de docentes, tanto en el aula como de sus instrumentos de evaluación. Los resultados encontrados mostraron una diferencia relevante entre lo que piensa el docente y cómo actúa en el aula para evaluar a los estudiantes (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2004). Por otra parte, la mayoría de los docentes atribuyen el buen rendimiento

de sus alumnos a su trabajo como profesores y, en el caso de los alumnos con dificultades, no se atribuyen responsabilidad. Como últimos datos a destacar, los autores de esta investigación señalan que la mayoría de los docentes participantes sostiene la idea de que otros tipos de evaluaciones que no impliquen la prueba escrita no tienen validez, y que la mayor parte de las decisiones que toman en el aula, vienen de sus propios esquemas mentales tradicionales y no de una formación profesional novedosa, que les permita versatilidad y creatividad al momento de evaluar (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2004)

Estos antecedentes en investigación sobre la temática objeto de análisis en este trabajo, sostienen la necesidad de continuar indagando en las características que asumen las prácticas evaluativas de los docentes, y las repercusiones que estas prácticas pudieran tener en el rendimiento académico de los estudiantes.

## **CAPITULO II**

### **OBJETIVOS DE CONOCIMIENTO**

- Objetivo general

Analizar la relación entre las prácticas evaluativas y el rendimiento académico de los alumnos.

- Objetivos específicos

Conocer las prácticas evaluativas más frecuentemente utilizadas por los docentes.

Analizar las concepciones acerca de la evaluación que subyacen a las prácticas evaluativas



## **CAPITULO III**

### **MARCO TEORICO**

Para desarrollar el concepto de Evaluación es posible en principio remitirse a la etimología de la palabra y de los usos históricos del término. Etimológicamente, evaluar deriva del latín y quiere decir “dar el valor a”, “asignar un valor” “obtener un valor”. Este acto de “asignar un valor”, es decir, de atribuir una cualidad a un objeto, es realizado por un sujeto, que emite un juicio sobre un objeto.

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación se define a la evaluación como “la actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso.” (Diccionario de las Ciencias de la Educación - 1996).

Castillo y Cabrerizo (2010) hacen un recorrido de diferentes autores que desde 1950 a la actualidad han buscado definir el término. Las definiciones remiten a varias acepciones que van desde los criterios de control hasta la recogida de información para aportar a la toma de decisiones. En términos generales éstos autores coinciden en conceptualizar la evaluación como la recogida de información relevante con el propósito de tomar decisiones. En el marco de la actuación pedagógica, la evaluación ha de permitir adaptar la enseñanza a las características individuales de los alumnos y comprobar si han alcanzado las metas educativas. Se destaca como coincidente que los autores definen a la evaluación como un proceso, que permite obtener información acerca del logro de los objetivos fijados en un programa educativo y las metas alcanzadas, para valorar y determinar los resultados de la propuesta. Así, se considera un proceso sistemático de recopilación de datos para conocer

una situación y tomar decisiones adecuadas que afecten a las situaciones de enseñanza; otros autores consideran que incluye procedimientos cuantitativos y no cuantitativos.

Pimienta Prieto (2008) en un recorrido por los trabajos de diversos autores, concluye que las definiciones se orientan desde la comparación de la realidad evaluada con unos criterios previamente establecidos, pasando por considerar aspectos cualitativos en el proceso evaluador considerando el para qué evaluar, hasta los planteamientos de procedimientos mixtos para recopilar la información que permita la comparación para emitir juicios que apoyen la toma de decisiones.

Actualmente se plantean nuevas perspectivas teóricas sobre la conceptualización de la evaluación, que coincide en definirla como un proceso a través del cual se obtiene e interpreta información sobre lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de esto, se realizan juicios de valor y se toman decisiones para mejorar dicho proceso.

Desde la perspectiva histórica, el surgimiento formal de la evaluación educativa es relativamente joven, se remonta a finales del siglo XIX y principios del XX en Estados Unidos (Pimienta Prieto, 2008) La evaluación en el campo educativo fue tomando diversas connotaciones a lo largo del tiempo, desde una práctica para medir resultados hasta ser una disciplina científica. Entre finales del siglo XIX y principios del XX se concibe como medida y la técnica privilegiada para medir diferencias individuales fue la aplicación de los test. Se trata de una concepción de la evaluación basada en la psicología conductista.

Entre la década del 30 y del 40 comienza a entenderse como un proceso sistemático con el objetivo de producir cambios en la conducta de los alumnos. Así, se concibe a la evaluación como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución. La educación pasó a concebirse como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la

conducta de los alumnos a través de la instrucción. La evaluación permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos (Castillo y Cabrerizo, 2010).

En el período de la década del 60 y el 70 la evaluación se refiere a la totalidad del ámbito educativo. Castillo y Cabrerizo (2010) retoman a Coleman, quien aporta que la evaluación no sólo da cuenta del rendimiento de los alumnos sino también de los diversos componentes de un programa educativo: profesores, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, etc.

Nuevas tendencias irrumpen en la década de los 70, orientando la evaluación hacia dos ámbitos: hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método. Se entiende a la evaluación como valoración del cambio ocurrido en el alumno, como consecuencia de una acción educativa sistemática, sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos. Es el auge de las taxonomías de objetivos a partir de las propuestas de Bloom, Mager, Gagné. Atkin, (1968) sostiene la necesidad de una *evaluación criterial*, dado que ésta proporciona una información real descriptiva de la situación de cada alumno respecto de los objetivos de enseñanza previstos, en lugar de realizar comparaciones con un criterio estandarizado de logros esperados por un alumno – evaluación normativa- (Atkin 1968, en Castillo y Cabrerizo 2010).

A partir de los años 70 y siguientes se produce el surgimiento de modelos que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo); y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación (cuantitativo y cualitativo) es bien diferente y sus esquemas están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la actualidad, ya que al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo.

A comienzos del siglo XXI se concibe a la evaluación como un proceso sistemático de recolección de información incorporado al proceso educativo para conocer la situación y realizar valoraciones para la toma de decisiones.

Se produce un auge de la investigación evaluativa, focalizado en la calidad de las evaluaciones que se realizan, enmarcados en un modelo pedagógico basado en competencias donde se precisa una evaluación de tipo formativa-cualitativa. Pimienta Prieto (2008) define a la evaluación educativa como:

...un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas (Pimienta Prieto, 2008, p. 4)

Destaca además, en relación al carácter instrumental de la evaluación, que la misma implica un proceso sistemático para la obtención de resultados que permitan emitir juicios de valor, con el objetivo de la mejora del objeto evaluado.

Siguiendo esta línea, puede decirse que en la evaluación educativa existen diversas formas de abordar un objeto de evaluación y que éstas pueden caracterizarse según la forma de concebir a la ciencia. Por ello el paradigma desde el cual el docente se sitúe, permite seleccionar los métodos más adecuados para llevar adelante la evaluación.

El paradigma cuantitativo se basa en el positivismo lógico, sus pilares son la medición controlada, orientada a la comprobación, de lo que se desprende su carácter objetivo y asume la realidad como estable. Consecuentemente aboga por el empleo de métodos cuantitativos (Cook y Reichardt, 2005). El paradigma positivista se centra en el tratamiento cuantitativo de los resultados de su aplicación. Este paradigma ha llegado al ámbito didáctico como “conductismo”. Lo único que puede ser evaluado es la conducta del alumno

en su resultado final. Los instrumentos de evaluación que se privilegian desde éste paradigma son las técnicas instrumentales, test, análisis estadísticos y pruebas objetivas; todos ellos susceptibles de tratamiento cuantitativo, basado en la medición y orientado al resultado.

Por otra parte el paradigma cualitativo en investigación aboga por el empleo de métodos cualitativos, desde el Fenomenologismo busca la comprensión de la conducta humana. Son sus pilares la observación naturalista, de carácter descriptivo y orientado al proceso y asume una realidad dinámica (Cook y Reichardt, 2005) Este paradigma postula una concepción global fenomenológica, orientada más a los procesos. En el ámbito de lo didáctico, el objetivo de la evaluación pone el acento en los procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades de investigación y comprensión. Entre los instrumentos cualitativos figuran algunos derivados de la etnografía, estudio de casos, entrevista, diferentes modalidades de la observación, portafolios, planilla de seguimiento de los alumnos.

No obstante, los autores reconocen la necesidad e importancia de combinar ambos paradigmas. La combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación en general y la investigación educativa en particular. Una evaluación ha de interesarse tanto por el proceso como por el resultado.

El debate respecto del empleo de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa ha sido muy beneficioso dado que contribuyó a legitimar y promover el empleo de métodos cualitativos en la evaluación (Cook y Reichardt, 2005)

También puede estudiarse históricamente a la evaluación educativa desde dos modelos: el modelo tradicional y el modelo cualitativo.

Como características del modelo tradicional pueden citarse las siguientes: su función central es la calificación; sólo el docente es el que evalúa y el alumno es el evaluado. Las evaluaciones son de carácter sumativo y la calificación se refiere al desempeño del alumno. La evaluación es un instrumento de control.

En el modelo cualitativo la evaluación es una instancia de análisis y reflexión de la enseñanza; el juicio que se emite admite la complejidad y la finalidad es definir estrategias que permitan mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje. La evaluación remite a una investigación en acción. Es continua y utiliza diversos instrumentos para analizar el desempeño de los alumnos, el currículo, el contexto y las trayectorias educativas. Considerada de ésta manera, la evaluación desde el modelo cualitativo se transforma en un instrumento de la acción pedagógica para determinar la adquisición de las competencias establecidas.

Margarita Poggi (2008) postula que las cuestiones epistemológicas que sustentan la evaluación aluden a concepciones sobre la misma, muchas veces de manera fragmentada y polarizada. Así algunas posturas enfatizan el carácter cuantitativo de la evaluación y otras los aspectos cualitativos. Esta autora destaca la importancia de la complementariedad de ambos enfoques, reconociendo las ventajas del empleo de ambas metodologías.

Desde la perspectiva de éste trabajo se asume que evaluar es tanto conocer la calidad de los procesos, como la calidad de los resultados. La evaluación oficiará de puente para la construcción de nuevos aprendizajes, ya que pone en juego lo que el alumno conoce para resolver problemas y sus posibilidades de aplicarlos en situaciones concretas, de la vida cotidiana, donde pondrá en juego un saber hacer. Para los docentes, en tanto, se torna importante cuando brinda información que permite hacer una lectura acerca de la calidad de

los aprendizajes que vienen realizando los alumnos. La finalidad es orientar la toma de decisiones que aseguren el progreso formativo del alumno.

Se considera a la evaluación como un proceso dinámico y contextualizado que implica pasos sucesivos en el desarrollo de dicho proceso. Ellos son: primero, obtener información a través de la aplicación de procedimientos válidos, para conseguir información relevante y apropiada que fundamente la consistencia de los resultados de la evaluación. En una segunda fase debe permitir formular juicios, es decir, fundamentar el análisis y valoración de lo que se pretende evaluar. Finalmente, tomar decisiones, según convenga en cada caso, particularmente en relación a las necesidades de cada alumno. Siempre debe estar integrada al proceso educativo y ser un instrumento de acción pedagógica que permita adaptar la intervención docente a las características de los alumnos y comprobar si han alcanzado las competencias básicas que son la razón de ser del acto educativo. (Castillo y Cabrerizo, 2010).

De acuerdo a lo desarrollado hasta aquí, es evidente que el campo de la evaluación educativa en general es un espacio complejo y que se define centralmente a partir de las concepciones sobre los objetivos de la educación y los fines de la evaluación. Igualmente complejo es definir a la evaluación en el aula, la evaluación de los aprendizajes. Más allá de las perspectivas generales (y orientadoras) que sugieren los lineamientos oficiales sobre evaluación y calidad de la educación, en este trabajo interesa construir una mirada sobre las prácticas evaluativas desarrolladas en el ámbito de interacción entre docentes y alumnos. Definiciones más recientes acerca de la evaluación de los aprendizajes, la plantean como un proceso por medio del cual los profesores obtienen información de diversas fuentes para formular un juicio de valor sobre el alumno o sobre el sistema de enseñanza (Hancónes, 2005 en Prieto 2008). Otras conceptualizaciones agregan que implica un seguimiento

continuo y sistemático, para identificar logros y dificultades que surjan en el proceso y que permitan tomar decisiones en pos de alcanzar la calidad educativa (Serpa Naya, 2008 en Prieto, 2008). Prieto (2008) sostiene que la evaluación en el campo educativo forma parte de la didáctica y se la considera como un proceso cuyo objetivo es recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes y emitir juicios para favorecer la calidad del aprendizaje y la enseñanza.

Poggi (1996) afirma que todo proceso de evaluación pone en evidencia múltiples aspectos, señalando que es una actividad de comunicación entre por lo menos tres actores, alumnos, profesores y padres. Como acción comunicativa y desde su acepción semántica *evaluación* remite a diferentes significados que, como ya se ha mencionado, hacen referencia a diversos conceptos tales como verificar, medir, valorar, comprender, conocer, juzgar, comparar, interpretar, constatar, posicionar, expresar, ayudar, apreciar, entre otros. Los diferentes términos- a veces complementarios, a veces opuestos- remiten a distintas perspectivas desde el punto de vista de la evaluación educativa. Desde este conjunto de términos diversos podrían derivarse, al menos, dos perspectivas sobre evaluación. En primer lugar, evaluar parece significar *medir con precisión*, se alude a la expresión de una medida cuantificada. En segundo lugar evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender, es decir realizar un juicio cualitativo y, *eventualmente, aproximativo sobre una realidad*. De aquí que el término evaluar pueda expresar lo cualitativo o lo cuantitativo. Esta ambigüedad presente en la definición de evaluación, está presente a la hora de producir prácticas evaluativas en las instituciones escolares.

Es necesario precisar términos, la expresión evaluar para medir y calificar remite a realizar una diferenciación entre los conceptos involucrados. El concepto de evaluación es más amplio y engloba a los otros dos pero no se identifica con ellos. Como la evaluación



implica una intencionalidad y requiere de objetividad y sistematización, son necesarias escalas o criterios que sirvan como marco de referencia. Por ello, evaluar implica medir, pero la evaluación no es sinónimo de medida. De ésta manera, para Castillo y Cabrerizo (2008) el proceso de evaluación es más amplio y complejo y aunque incorpora actividades de medir y calificar no se reduce a ellos por su carácter instrumental, ya que evaluar implica tomar decisiones. En relación al término calificación se refiere por lo general a la valoración de la conducta o del rendimiento de los alumnos. Las calificaciones suelen expresarse mediante tipificación numérica o nominal cuyo objetivo es expresar la valoración de los aprendizajes logrados por el alumno.

La evaluación sigue siendo considerada, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizajes y, por lo tanto, como un "... acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje" (Celman, 2005, p 37).

El sentido de la evaluación, de este modo, estaría centrado en la medición del logro de objetivos curriculares, a partir de instrumentos que permitieran verificar de manera empírica los objetivos alcanzados por el estudiante (Bliem y Davinroy 1997, en Celman 2005). Se le otorga de ésta manera un sentido instrumental a la evaluación, porque sólo revela qué sabe el estudiante pero nada dice de cómo lo sabe, por qué lo sabe o por qué no lo sabe. Se convierte así en un instrumento de control con el propósito de comprobar el aprendizaje y otorgar una calificación (Prieto y Contreras, 2008)

Recuperando el sentido formativo, la evaluación proporciona información respecto del nivel de aprendizaje e información respecto de la eficacia de la enseñanza (Prieto y Contreras, 2008). Así, los resultados del proceso evaluativo permitirán no sólo conocer el aprendizaje realizado por los estudiantes, sino también establecer relaciones entre las

dificultades encontradas y las concepciones y prácticas docentes a partir de las cuales se enseñaron.

Por ello es importante hacer visibles las concepciones que informan las prácticas evaluativas; porque definen la actuación del profesor. Esto acarrea efectos importantes en los estudiantes, dado que son sometidos a procesos evaluativos cuyo sentido depende de las preferencias y concepciones de los profesores y no tienen en cuenta la naturaleza del contenido a evaluar, o las dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el cual se producen (Pimienta Prieto, 2008) El autor destaca la importancia de revelar las concepciones docentes que sustentan las prácticas evaluativas y que, de alguna manera, explican su planificación y resultados. Estas estructuras mentales o concepciones abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan en la experiencia profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar. Así se constituyen como los referentes a los que acuden para organizar y tomar las consiguientes decisiones respecto de su trabajo profesional, las que demuestran tener gran incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Marcelo 2002; Duran 2001; Ponte 1992 en Pimienta Prieto, 2008).

A partir de distintos estudios, se desprende que existen diversas creencias respecto del sentido y naturaleza de la evaluación, que conducen a los profesores a desarrollar prácticas acordes con éstas. En efecto, se ha detectado que los profesores que sostienen creencias tradicionales respecto de este proceso y la entienden como un instrumento de control y un medio de información con un alto grado de objetividad, enfatizan las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins, 2004 en Pimienta Prieto, 2008). Otros, sin embargo, creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, lo que les faculta para orientar y determinar el curso de sus tareas

docentes, por lo que relevan aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizan la comprensión más que la reproducción y fomentan la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido, abriéndoles, así, espacios para una mayor participación (Duran, 2001). Por eso es necesario tomar conciencia de la importancia de éstas creencias, reflexionar sobre ellas y las dificultades que se hallan implícitas en la realización del proceso evaluativo. (Prieto y Contreras, 2008)

Podrían identificarse dos concepciones de enseñanza, con finalidades acordes con la racionalidad que la informan: la técnico-instrumental y la formativa-emancipadora (Prieto y Contreras, 2008) Así entonces, desde la racionalidad instrumental, la finalidad de la evaluación se relacionaría con la certificación de los resultados propuestos en los programas oficiales, con el objetivo final de controlar, seleccionar y acreditar, midiendo el aprendizaje a través de técnicas específicas. Por otro lado, desde la racionalidad formativa-emancipadora:

...la evaluación, denominada auténtica, enfatiza la función formativa del proceso educativo y se constituye como una práctica tendiente tanto a conocer el nivel de comprensión de los estudiantes y nivel de desarrollo de habilidades y destrezas propias de un determinado contenido enseñado como a reflexionar acerca de las prácticas implementadas por los profesores, detectando y explicitando los fundamentos epistemológicos que las orientan. (Prieto y Contreras, 2008, p. 250)

Alvarez Mendez (2001) sostiene que el sentido de la evaluación viene dado en la relación entre conocimiento y evaluación. Esto es así porque según se entienda la evaluación, si se desliga del conocimiento será sólo una herramienta de tipo instrumental. La evaluación está ligada a la naturaleza del conocimiento y por tanto debe ajustarse a éste, según lo expresan los autores, para mantener la coherencia epistemológica que sostenga y fundamente las prácticas. La interpretación del conocimiento que hizo el positivismo, no es la misma que hizo la teoría crítica. De modo que es necesario situarse frente al conocimiento desde la

coherencia epistemológica; la evaluación que el profesor hace del rendimiento académico de un alumno refleja la concepción del conocimiento y del rendimiento que tiene, más que del valor que tal contenido posee en sí;

...de hecho, al formular la pregunta o plantear el problema, el profesor ya ha elegido, al mismo tiempo, una forma de resolverlo. Esto conlleva una forma de ver e interpretar el conocimiento. Sucede no obstante que estos pasos suelen darse de un modo tan automatizado que muchos profesores no reparan en este trasfondo epistemológico que implicaría el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente. Quizá ahí resida la razón por la cual muchas prácticas obedecen más a la inercia de la costumbre que a un quehacer reflexivo” (Alvarez Mendez, 2001, p. 31)

La cohesión entre concepción curricular y prácticas de evaluación permite sostener que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje. Sucede que a menudo- si no siempre- los docentes en busca de la objetividad y rigurosidad técnica de la evaluación olvidan el carácter formativo de la misma. Dice Stenhouse (1984, en Alvarez Méndez, 2001) “cuanto más objetivo sea un examen, tanto más falla en revelar la calidad de una buena enseñanza y un buen aprendizaje” (p.55)

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta aquí acerca de las concepciones sobre la enseñanza y la evaluación y como inciden en las prácticas, es importante tener en cuenta el proceso a partir del cual el docente desarrolla la evaluación.

Cuando hablamos de evaluación de los aprendizajes, interesa tener en cuenta elementos tales como: las modalidades o momentos de evaluación, la construcción de los instrumentos y los criterios de evaluación.

En función de las modalidades que puede adoptar la evaluación y las características que adoptará en cada caso, Díaz Barriga (2002) propone una clasificación según el momento, proceso o ciclo educativo en que se realiza: diagnóstica, formativa y sumativa. De hecho,

señalan que estas modalidades deben ser complementarias para permitir obtener información acerca de lo que sucede en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La evaluación diagnóstica de tipo macro se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo. Su finalidad es reconocer si los alumnos, al iniciar un proceso educativo, poseen conocimientos previos para asimilar de manera significativa los conocimientos que se les brindarán.

El valor de la evaluación diagnóstica desde la perspectiva constructivista, reside en la consideración de los conocimientos previos de los alumnos para la construcción de aprendizajes significativos. El profesor debe poder identificar dichos conocimientos previos utilizando diversos instrumentos evaluativos, dado que todos son útiles para ayudar a los estudiantes a continuar construyendo los contenidos escolares. Además ha de permitir realizar los ajustes necesarios de un curso o programa educativo.

La evaluación diagnóstica no sólo debe incluir conocimientos declarativos sino que también debe contemplar expectativas y metas previas, habilidades y estrategias previas, etcétera. Para ello se señalan diversos instrumentos como técnicas informales: observación (por medio de listas de control), entrevistas, debates, exposición de ideas; o técnicas formales: pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, pruebas de desempeño, resolución de problemas, entre las más reconocidas.

La evaluación formativa, la cual no tiene una presencia importante en la escuela tradicional, se realiza de manera concomitante con el proceso de enseñanza –aprendizaje. Su finalidad es estrictamente pedagógica, adaptar las estrategias y actividades para favorecer el aprendizaje.

En la evaluación formativa interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Además, importa conocer la naturaleza y características de las representaciones y, en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas (Diaz Barriga, 2002 p.406)

En la evaluación formativa lo que se pretende es que ya no sea sólo el docente el único agente evaluador, sino que los alumnos participen de manera activa en el mismo. Díaz Barriga (2002) adopta una postura de base constructivista y en ese sentido habla de *evaluación formadora*, como aquella orientada a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje.

Si la evaluación formativa está orientada a que el docente, como agente evaluador, logre regular el proceso de enseñanza- aprendizaje, la evaluación formadora estaría dirigida a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje (Díaz Barriga, 2002, p. 16)

Lo que se busca es el desarrollo de habilidades de autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Pueden utilizarse diversas técnicas entre las que se destacan los intercambios por medio de preguntas y respuestas, la observación intuitiva o dirigida mediante rúbricas o listas de cotejo, los ejercicios y tareas cotidianas, incluso formas más complejas como los diarios de clase o registros anecdóticos, etc. También se mencionan trabajos más estructurados, portafolios, mapas conceptuales, cuestionarios, solución de problemas y ensayos, entre otros.

La evaluación sumativa, también denominada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo. Su fin principal consiste en verificar el grado en que los objetivos educativos han sido alcanzados. En la evaluación sumativa la función social generalmente ha prevalecido sobre la función pedagógica. “Las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación” (Díaz Barriga, 2002, p. 19). La evaluación sumativa, además de cumplir con ciertas funciones sociales, puede contribuir a tomar decisiones de orden pedagógico, que repercutan en los procesos educativos y en los alumnos. Como la evaluación sumativa atiende principalmente a los productos del aprendizaje, utiliza

mayormente instrumentos de tipo formal como recurso para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al final del ciclo. Se mencionan los cuestionarios, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, los portafolios, los trabajos complejos- tales como ensayos, monografías, etcétera. (Díaz Barriga, 2002)

Como ya se ha mencionado, según el momento y la intencionalidad con que se desarrolla la evaluación, se hace imperante tomar decisiones respecto de los instrumentos que se utilizarán y que mejor permitan el desarrollo de las mismas.

Para obtener y seleccionar información para desarrollar la evaluación a los estudiantes, se hace necesario seleccionar diferentes técnicas y aplicar distintos instrumentos teniendo en cuenta, además, las características de cada alumno, sus capacidades y posibilidades y las competencias que se quiera evaluar. De ésta manera cada momento del proceso evaluador requiere una técnica específica de acuerdo con sus características, y de instrumentos precisos para obtener la información, instrumentos que funcionen como herramientas operativas para una metodología de la evaluación. (Castillo y Cabrerizo, 2010)

Conviene entonces, hacer una aclaración respecto de los términos *técnicas e instrumentos*.

Una técnica es un concepto más amplio; se trata de un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener, y suele utilizar varios instrumentos. El instrumento es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos, y suele estar vinculado a una técnica. (Castillo y Cabrerizo, 2009 p. 328)

Entre las características que debieran reunir los instrumentos de evaluación se destaca la validez, de manera tal que permitan obtener la información que realmente se busca y confiabilidad, en el sentido de que las condiciones en las que se implementa el instrumento sean las adecuadas para conseguir la información buscada; coherentes, es decir, que la estrategia de evaluación guarde relación con las alternativas metodológicas utilizadas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En las instituciones educativas aún hoy continúan prácticas y actitudes que poco favorecen la construcción de una nueva cultura de la evaluación. Así:

Muchos profesores de secundaria siguen empleando métodos de evaluación tradicionales que conceden un fuerte peso al examen, centrados en productos más que en procesos y referidos a la adquisición de conocimientos factual es antes que al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Además, el examen generalmente se basa en contenidos de corte cognoscitivo -hechos y conceptos- dejando fuera contenidos de tipo afectivo -actitudes y valores-. (Moreno Olivos, 2000, p. 5).

Las técnicas e instrumentos utilizados cobran relevancia en el proceso evaluativo, toda vez que han de permitir al profesor obtener información sobre el grado de adquisición de las competencias de los alumnos y sobre su proceso de aprendizaje.

Un buen profesional será aquel que sepa optar, en cada circunstancia, por los instrumentos que mejor se adapten a la situación, y no limitarse al uso de *pruebas objetivas y exámenes tradicionales* como únicas herramientas para evaluar a los alumnos. La *observación*, las *entrevistas*, las *encuestas*, etc., deben ser empleados en la medida que faciliten al docente un conocimiento continuo y adecuado del progreso del alumno y le permitan valorar en cada momento la calidad y el grado de aprendizaje.

En la elaboración de los instrumentos de evaluación, ocupa un lugar central la definición de los *criterios* de evaluación. Estos son categorías, expresadas como atributos de calidad, utilizados para analizar e interpretar la información sobre la que se emite un juicio de valor. Establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales de la etapa, y su finalidad es definir unos *indicadores* válidos y constatables para reconocer el nivel alcanzado por el alumno en la adquisición de una determinada competencia (Castillo y Cabrerizo, 2010). Los criterios de evaluación son los que proporcionan el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales de la etapa. Dicho en otras



palabras, un criterio es una referencia para identificar en qué medida los procesos y logros de aprendizaje de los estudiantes, se aproximan o no a los objetivos deseados. De ésta manera los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación tienen una relación muy cercana.

Edith Litwin (1998) plantea el tema de la evaluación desde una perspectiva cognitiva, donde la evaluación se considera *producción* de conocimientos a lo largo del proceso educativo y no sólo al final del mismo. La autora sostiene que el principal problema es la construcción de los criterios con los que se evalúan las actividades. Su importancia reside en que facilitan los juicios y permiten mejorar las producciones propuestas. Por esto para cada actividad es posible establecer, dice la autora, criterios que permitan reconocer su nivel de concreción y resalta la importancia de darlos a conocer a los estudiantes. Litwin (1998) postula que “una buena evaluación requiere la formulación de antemano de criterios que se utilizarán para dar cuenta de un sistema de aplicación, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de diferentes niveles de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etc.” (p. 31) También destaca la importancia de compartir con los estudiantes la construcción de criterios evaluativos y posicionar a la evaluación como un lugar que posibilite la buena enseñanza.

Teniendo en cuenta el desarrollo realizado hasta aquí, a continuación se presenta una propuesta en la que podría fundamentarse una alternativa para mejorar las practicas evaluativas en la escuela actual, transformar la mirada tradicional en una nueva perspectiva que privilegie la evaluación en su carácter formativo.

Susana Celman (1998) postula que es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento considerando algunos principios básicos:

...la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Alvarez Mendez, 1996, en Celman, 1998, p. 37).

Se pretende quitar a la evaluación el papel de comprobación y verificación de unos contenidos y objetivos medidos por pruebas o exámenes para incorporar las actividades evaluativas en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

Otro principio que Celman (1998) toma en consideración es aquel que intenta mostrar que las pruebas de evaluación de los aprendizajes son valiosas, en tanto permitan conocer el grado y la manera de apropiación que los estudiantes realizan de los conocimientos. La mejora de los exámenes comienza cuando el profesor se interroga y reflexiona acerca de lo que quiere que los estudiantes aprendan, de qué modo, para qué, el sentido de ese aprendizaje, etc.

Continúa la autora citada diciendo que no existen mejores formas de evaluar que otras, sino que depende de la pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos y a la situación en la que se ubiquen. Los objetos de evaluación son construidos a través de las preguntas que se le formulan y las finalidades que se les han asignado, si nos preguntamos acerca del mejor método de evaluación, Celman (1998) responde que depende de qué caso y depende para qué. La relación entre el enfoque que se hace del área de conocimiento, las preguntas que se formulan, las operaciones cognitivas que se promuevan, determinan en gran medida el tipo y forma que debe adoptar la evaluación para que sea de calidad.

En otro principio la autora postula la importancia de que el docente centre su atención qué y cómo aprenden sus alumnos, más allá de lo que él enseña, para dejar de entender a la evaluación como ser una manera de constatar cuánto han captado los estudiantes en la

enseñanza, y convertirla en una herramienta para comprender y aportar al proceso de aprendizaje.

Celman (1998) concibe a la evaluación en su dimensión formativa, que se constituye en fuente de conocimiento para lograr mejoras educativas organizadas en una perspectiva de continuidad, lo que permite conocer los procesos realizados y logros alcanzados para establecer relaciones y fundamentar decisiones. Finalmente, destaca la evaluación de las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego en la construcción de los conocimientos como un tema con muchas posibilidades de colaborar en la transformación de los procesos. La evaluación de las estrategias de aprendizaje se acerca al concepto de metacognición y permite conocer qué estrategias cognitivas fueron utilizadas para aprender.

Otro aporte que fundamentará la propuesta de intervención es el de Díaz Barriga (2002), quien propone un enfoque que denomina *evaluación auténtica*. Desde una aproximación constructivista plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación. Una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas, es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra.

La evaluación auténtica se considera alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual. En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Asimismo, implica la autoevaluación por

parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación auténtica abre nuevas perspectivas respecto del tema de la evaluación de los aprendizajes. Actualmente las propuestas de enseñanza aprendizaje se enmarcan en un modelo basado en la construcción de competencias –en la provincia de Córdoba se utiliza el término “capacidades”. Alvarez (2005) define al término competencia como:

...un sistema de acciones complejas que abarcan conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para el desarrollo de tareas exitosamente. Cada competencia está configurada por una combinación de conocimientos (incluye conocimiento tácito), habilidades prácticas, motivaciones, actitudes, orientaciones de valor y normas sociales que, en su conjunto, pueden ser movilizados para actuar efectivamente en relación con determinadas demandas de la práctica social. (p. 47)

Pimienta Prieto (2008) define a una competencia “como la intersección entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores, considerando un marco contextual específico” (p.25) La competencia se considera dentro de un marco socio-histórico determinado y que permite resolver satisfactoriamente los ‘problemas’.

Castillo y Cabrerizo (2009) sostienen que “las competencias deben integrar los saberes, y la aplicación práctica de esos saberes a la vida diaria de forma adecuada y en un contexto determinado” (p. 61). Los elementos que integran una competencia en general, son: saber, saber hacer y saber ser. En campo de la educación y la enseñanza, la competencia es el resultado del proceso formativo de cualificación que permite a una persona «ser capaz de», o «estar capacitado para» e incluye conceptos relacionados tales como aptitud, destreza, habilidad y capacidad.

El dilema es cómo conjugar la función pedagógica y la función social de la evaluación. Justamente, es la llamada *evaluación auténtica*, quien da las bases para destacar la función pedagógica. Esta propuesta se fundamenta principalmente en demandar a los alumnos que resuelvan tareas complejas donde pongan en juego sus conocimientos previos, el aprendizaje nuevo y las habilidades necesarias para la resolución de problemas reales (Ruíz y Saorín, 2014) La evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción excelente para valorar las llamadas competencias.

Este nuevo enfoque implica una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, asimismo supone una retroalimentación sobre el proceso que realizan los estudiantes. Del mismo modo, considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (Murphy, 2006 en Vallejos y Saorín, 2014)

Lo que destacan los autores, es la relevancia de aplicar una habilidad en el contexto de una situación real donde se pueda mostrar un desempeño significativo y ponga de manifiesto lo que el alumno logro construir, comprender o solucionar de manera pertinente. “Este objetivo formativo de la evaluación supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten.” (Vallejos y Saorín, 2014 p.15)

El planteo central radica en la necesidad de una formación basada en la adquisición de competencias. Las mismas implican la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo tanto, para el diseño de evaluaciones auténticas se han de seleccionar aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y no el simple recuerdo de información o ejercitación.

Se reportan diversas estrategias para la evaluación auténtica centradas en el desempeño: los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración, entre otras.

Todas las estrategias mencionadas tienen en común que su importancia estriba en que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente. También permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal. Y sobre todo, conducen a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Pero estas estrategias serán auténticas sólo en la medida que se conecte la experiencia educativa y la evaluación, con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vinculan la escuela con la vida. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002)

La evaluación auténtica sólo tiene sentido si representa una verdadera motivación para el cambio: los estudiantes necesitan desarrollarse y sentirse capaces en el mundo, dentro y fuera de la escuela, por lo que requieren trabajar cooperativamente en equipos, y esforzarse para alcanzar metas grupales y sociales en un ambiente de realimentación continua y autorreflexión (Díaz Barriga, 2004a).

Las evaluaciones centradas en el desempeño y las habilidades de alto nivel que pretenden un carácter situado y responden a un contexto y propósitos determinados salen de la lógica de las evaluaciones estandarizadas, masivas o de gran escala donde el docente sólo aplica la plantilla de opciones correctas y suma el puntaje para obtener la calificación final.

Volviendo desde esta nueva perspectiva al objetivo de este trabajo, desde retomarse la temática del diseño de los instrumentos de evaluación. Un principio para el diseño de este tipo de evaluaciones sería que el énfasis en las evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria. Además, se han de seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes. El docente ha de proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad. Se deben comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos. Finalmente es importante incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora. (Díaz Barriga, 2005).

Asimismo, la evaluación auténtica focaliza la evaluación de la calidad de la ejecución, recurso por lo general de evaluación cualitativa, aunque no excluye o desecha la cuantificación para obtener una calificación numérica.

Para esa finalidad, debemos utilizar técnicas e instrumentos, que deben ser múltiples, variados y adecuados a cada materia y situación, deben ser utilizados también otras técnicas de carácter más actual junto a las ya mencionadas, como: las *rúbricas*, el *portfolio*, y el *e-portfolio*. Todos ellos van a proporcionar información relevante al docente sobre todos y cada uno de sus alumnos, y le van a facilitar un conocimiento continuo y adecuado de su progreso en su proceso de aprendizaje y en el grado de adquisición de las competencias.

La evaluación debe contribuir a que los estudiantes continúen aprendiendo y debe aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje. En relación a los profesores ha de permitir la reflexión para retroalimentar el proceso y la búsqueda de la calidad de los aprendizajes.

Pimienta Prieto (2008) plantea que en un currículo basado en competencias la evaluación debe promover la consecución de las mismas, dado que los objetivos de aprendizaje son las competencias. Estas han de guiar las tareas de planeación y praxis de la evaluación considerada no sólo una evaluación de resultados, sino también de los procesos. Se destaca entonces a partir del recorrido de los autores y la perspectiva adoptada, que la evaluación debe formar parte intrínseca de la enseñanza y del aprendizaje, ya que forma parte de ellos. De ésta manera adquiere el carácter formativo dado que la información que aporta, permite al profesor valorar sus actuaciones y modificar, de ser necesario, su práctica e intervenciones para orientar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, si lo que se pretende es retroalimentar para enriquecer dicho proceso, la evaluación ha de asumir un carácter formativo. (Pimienta Prieto, 2008)

Esto da pie a formularse otra cuestión: ¿Quién evalúa? La evaluación formativa es asumida por el profesor pero también puede serlo por los estudiantes. Por ejemplo, cuando un estudiante pretende ayudar a un compañero planteándole una opinión diferente, esto genera lo que se llama coevaluación y a su vez provoca una autoevaluación del propio estudiante. Lo que prima en las prácticas áulicas son los procesos de heteroevaluación, es decir, el profesor es quién evalúa. La evaluación no es tarea exclusiva del profesor ni es un instrumento para ejercer control y poder sobre los otros, sino un instrumento al servicio de la mejora de las intervenciones y las tareas de enseñanza y aprendizajes (Castillo y Cabrerizo, 2010)



Desde la dimensión de autenticidad, la determinación de los indicadores para juzgar la calidad del aprendizaje involucra tres procesos básicos: definición de criterios para evaluar el trabajo, definición de las evidencias que pueden ser juzgadas como relevantes en relación con los criterios definidos y elaborar juicios para valorar el alcance del conocimiento logrado (Alvarez, 2005)

Tradicionalmente el profesor es quien define estas tres cuestiones. Es él quien decide qué y cómo evaluar. En cambio, la evaluación auténtica supone involucrar al estudiante en todo el proceso, introduciendo formatos de autoevaluación y *coevaluación*. Esto aumenta la implicancia, responsabilidad y motivación por la tarea.

Para la evaluación de los aprendizajes es importante considerar algunas cuestiones: que la evaluación ha de diseñarse a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden la posibilidad de exploraciones y admitan distintas vías de solución. Los criterios de evaluación deben ser coherentes con las decisiones adoptadas en el marco del proyecto curricular de la institución. El sentido de la evaluación es el seguimiento de los logros de los estudiantes y no únicamente una comprobación de las dificultades o fracasos. Además, ha de permitirle al estudiante una toma de conciencia acerca de sus ‘modos’ de afrontar y resolver situaciones nuevas, así como autorregular y autocorregirse; en el logro de una creciente autonomía- aprender a aprender-. En toda situación de evaluación, el estudiante debe conocer los objetivos que la orientan y a su vez que puedan participar en la formulación de lo que se espera que logren. De ésta manera le otorga sentido a la tarea y se involucra asumiendo la responsabilidad por la resolución de la misma.

## CAPITULO IV

### MARCO METODOLOGICO

Se trata de un relevamiento diagnóstico con la finalidad de realizar una descripción situacional de la institución demandante, respecto de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes.

Se utilizarán técnicas de recolección de datos que permitan el acceso a una mirada contextual de la situación, que incluye tanto la documentación institucional oficial, como las voces y producciones de los protagonistas.

En este sentido, la **población** objeto de análisis es el equipo de diecinueve (19) docentes de la institución. Esta decisión metodológica se basa en que, si bien en la configuración del rendimiento académico de los estudiantes inciden múltiples factores, ésta indagación se centra en una cuestión particular: las características que asumen las prácticas evaluativas de los docentes, así como la conceptualización sobre la evaluación de los aprendizajes que subyace a estas prácticas.

La **muestra** seleccionada para la indagación es de nueve (9) docentes. Se trata de un muestreo no probabilístico, basado en la accesibilidad, a partir de la *cooperación voluntaria* de los docentes frente a la propuesta de participación. El grupo de docentes que componen la muestra, incluye profesores que se desempeñan tanto en el área de ciencias sociales y humanas, como ciencias exactas y naturales y se distribuyen desde primero a sexto año; el grupo incluye también docentes que recién se inician en la profesión, así como otros que llevan más de veinte años ejerciendo la docencia.

Los instrumentos de recolección de datos, como ya se ha señalado, combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas, centralmente la encuesta y el análisis de documentos, como se describe a continuación:

- Encuesta a docentes: se solicitó a los docentes de la muestra que respondieran a un cuestionario diseñado para esta indagación (Anexo 1). Centrado en las prácticas de evaluación, y en base a los referentes teóricos presentados en este trabajo, el cuestionario incluía preguntas cerradas de respuestas múltiples; es decir, para cada cuestión se ofrecía un conjunto de respuestas posibles, entre las cuales el docente podía elegir más de una respuesta. La encuesta se aplicó a todos los docentes de la muestra.
- Descripción y análisis de protocolos de evaluación: teniendo en cuenta la muestra de docentes participantes de la indagación, se seleccionaron al azar 33 propuestas de evaluación elaboradas por los docentes. Se construyó un código de observación básico para organizar la información presente en los documentos, basado en los referentes teóricos desarrollados en este trabajo (Anexo 2).
- Observación de planificaciones áulicas: se realizó una observación exploratoria de las planificaciones áulicas, que según los parámetros institucionales, cada espacio curricular incluye anualmente como anexos al Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Las encuestas docentes, se analizaron considerando la cantidad de respuestas obtenidas a las opciones ofrecidas en cada pregunta. Los datos obtenidos se agruparon en categorías descriptivas para obtener una perspectiva que describa de lo que piensan y hacen los docentes de la institución acerca de las prácticas evaluativas.

El análisis de los protocolos de evaluación, se realizó inicialmente a partir de los criterios de la grilla de observación: un primer acercamiento cuantificando presencia y frecuencia de cada uno de los elementos; complementando esta mirada con un análisis descriptivo apoyado en los elementos teóricos desarrollados.

Como puede observarse, el diagnóstico avanza desde un punto de partida situacional evidenciado a partir de los documentos oficiales y la demanda puntualmente realizada por el equipo de gestión de la institución, hacia la profundización en la temática con la inclusión de las voces de los protagonistas de este proceso, los docentes.

## CAPITULO V

### DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

#### **Análisis de datos**

El tema de la evaluación es un tema complejo, toda vez que implica no sólo prácticas que son de naturaleza explícita y responden a normas administrativas que provienen de la legislación, sino que también expresa prácticas implícitas por parte de los profesores. Son ellos quienes definen criterios e implementan prácticas relacionadas a sus propias concepciones respecto de la enseñanza y la evaluación, otorgándole una finalidad y una función que inciden en los resultados de manera decisiva. A continuación se presentan los datos obtenidos a partir de los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta etapa diagnóstica: la encuesta a los docentes, evaluaciones elaboradas por los mismos y planificaciones áulicas.

- *Encuesta a docentes.*

La encuesta realizada se enfocaba en una serie de cuestiones relativas a la evaluación, que en el siguiente análisis han sido agrupadas en categorías que ayuden a comprender de qué manera se manifiestan los docentes en relación con la evaluación y las prácticas que dicen poner en marcha. Es importante señalar que este instrumento se desarrolló con el objetivo de conocer *qué dicen* los docentes acerca de sus prácticas evaluativas, para luego ponerlo en relación con lo observado en los instrumentos de evaluación y las planificaciones por ellos elaborados, es decir *qué hacen* efectivamente en su práctica cotidiana.

Como se ha mencionado, se realizaron nueve encuestas, de una población de 19 docentes que trabajan en la institución. Es importante señalar que, salvo en la pregunta inicial de la encuesta, el resto de las cuestiones permitían seleccionar más de una opción de respuesta (Anexo 1). Por tanto, en la siguiente descripción y análisis, debe aclararse que se presentan las opciones seleccionadas a cada pregunta, en orden de mayor frecuencia a menor. Es decir, que este análisis no se enfoca en las combinaciones de respuestas (podría ser interesante para otro estudio) sino en las respuestas que fueron seleccionadas de manera predominante sobre otras. No es el objetivo de este análisis realizar perfiles de las concepciones e ideas de cada docente, sino poner en evidencia la mirada predominante en el grupo de los encuestados como parte del equipo institucional.

En relación con lo anterior, la pregunta inicial de la encuesta, indagaba acerca de la formación en el área de evaluación. De los nueve (9) docentes encuestados, siete (7) señalan que han recibido algún tipo de formación en relación al tema. Es decir, la mayoría tiene algún conocimiento respecto del objeto de estudio. Esta información revela que la posible formación ayudaría a revisar y optimizar las prácticas evaluativas por ellos desarrolladas.

### **1. ¿Qué dicen (y piensan) los docentes sobre la evaluación?**

En esta categoría se agrupan las respuestas relativas a *qué es la evaluación, cuál es su función y cuál su finalidad*. Estos tres elementos configuran la manera de entender la evaluación y qué lugar ocupa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a lo manifestado por los docentes encuestados.

Con respecto al **concepto de evaluación**, ocho docentes eligen la opción que la define como un *proceso permanente, sistémico y de retroalimentación*. Además, siete de los

encuestados seleccionan la opción en la que evaluación es *sinónimo de determinar el avance de los logros de los estudiantes* y en igual número de ocasiones (siete) es elegida la opción en la que evaluación se identifica con *calificar el aprendizaje*. Por otra parte, cinco de los encuestados identifican a la evaluación con *medir conocimientos*.

En cuanto a la **función de evaluación**, la opción seleccionada con mayor frecuencia (seis docentes) es la de *fortalecer el aprendizaje*, seguida muy de cerca por la *función de control del proceso de aprendizaje*, seleccionada por cinco participantes. Además, hay cuatro respuestas que indican que la función de la evaluación es *conocer y valorar el avance curricular* y dos respuestas que la identifican con *informar sobre el nivel de logro*.

En relación a la **finalidad** que cumple la evaluación; seis docentes eligen la opción en la que el objetivo es *mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje*. Cuatro docentes eligen la opción que identifica la finalidad con *certificar el nivel de rendimiento académico* y tres respuestas la relacionan con *controlar el proceso de aprendizaje*. Por otra parte, dos veces es seleccionada la opción que asocia la finalidad de la evaluación con *corregir errores* y en otras dos oportunidades es identificada como *obtener información para explicar resultados*.

Como lo señalan los docentes, la gran utilidad de la evaluación educativa radica en mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante las respuestas asignan a la evaluación la función de “acreditación” y “medición”. La función de control pone énfasis en lo que el alumno pudo resolver sin considerar la tríada docente- contenido- alumno.

## 2. ¿Qué dicen (y hacen) los docentes sobre sus prácticas evaluativas?

En esta categoría se incluyen los resultados obtenidos para las preguntas relativas a la práctica evaluativa propiamente dicha. Es decir, las preguntas en las que se indaga acerca de qué se evalúa, cuándo se evalúa, cómo se evalúa y quién es el agente evaluador. También se incluye aquí el aspecto relativo a los criterios de evaluación, como elemento fundamental en la construcción de un instrumento como éstos.

Cuando se pregunta acerca de los **contenidos** que se evalúan, las opciones más seleccionadas son: la *resolución de situaciones problemáticas* (ocho respuestas), la *participación en clase* (ocho respuestas) y el *uso del vocabulario científico*, también seleccionada en ocho oportunidades. Le siguen en orden de frecuencia, elegido por siete docentes: *la colaboración en las actividades* y también siete participantes señalan que evalúan *hechos y conceptos*.

Por otra parte, cuando se indaga sobre los **momentos** en que se evalúa, es decir en qué instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje eligen evaluar a los estudiantes; el total de los docentes señala que evalúa *durante todo el proceso*. Sólo dos veces es seleccionada la opción de evaluar *al término de una unidad temática* y en una ocasión es elegida la opción de evaluar *al inicio de una unidad*.

Teniendo en cuenta lo anterior, entonces, todos los docentes encuestados dicen privilegiar la evaluación de proceso. Queda abierto el interrogante acerca de si ésta elección mayoritaria se hará evidente en la observación de evaluaciones elaborados por estos mismos docentes.



El proceso evaluativo, de acuerdo con los planteamientos actuales, está orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se apoya en la recogida de información. La misma puede ser recogida por medio de instrumentos formales (por ejemplo, pruebas escritas) tanto como informales, puesto que el docente puede obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos a través de la sola observación de las interacciones que suceden de manera espontánea y cotidiana en las aulas. En este sentido, al indagar acerca de las características y tipo de instrumentos de evaluación, se obtuvieron los siguientes resultados.

Con respecto a las **características del instrumento de evaluación**, es decir, las que estos docentes encuestados consideran que debería incluir, encontramos seis respuestas que apuntan a *constatar competencias*; en igual número de oportunidades se elige la opción de *hacer visible el desempeño estudiantil*. Además, cuatro docentes consideran importante que el instrumento sea *medible y cuantificable*.

En relación a los **instrumentos que utiliza**, la totalidad de los encuestados (nueve) selecciona la opción *pruebas escritas*. Además en seis ocasiones se opta por *pruebas orales* y cinco docentes eligen la opción *debates, dramatizaciones, visitas*. Otros cinco seleccionan la *observación sistemática* como uno de los instrumentos que utiliza para evaluar y cuatro participantes incluyen en su elección los *mapas conceptuales*.

Las técnicas e instrumentos utilizados cobran relevancia en el proceso evaluativo cuando permiten al profesor obtener información sobre el grado de adquisición de las competencias de los alumnos y sobre su proceso de aprendizaje. Al observar estos datos, hay una práctica que parece ineludible: la tradicional prueba de lápiz y papel, a la cual le sigue en importancia otra práctica habitual como la evaluación oral. En orden de importancia

agregan otros instrumentos entre los consignados en las opciones y sólo dos, agregan informes y análisis de situaciones.

La evaluación debería permitir conocer qué sabe el estudiante, y además proporcionar información respecto de qué forma lo sabe, por qué lo sabe, qué no sabe y el porqué de ello. Las opciones más elegidas se acercan a una idea de la evaluación, en la que ésta se convierte en un fin en sí misma.

Un elemento importante a indagar cuando se piensa en la práctica evaluativa, es aquel que responde a la pregunta acerca de quién evalúa. En la pregunta sobre el **agente evaluador**, los nueve participantes de la muestra eligen la opción en la que *sólo el docente* es quien evalúa. Posteriormente se suman a esta elección mayoritaria, tres docentes que también optan por la evaluación *de manera conjunta docente-alumno* y tres respuestas más que consideran la evaluación *posible entre los estudiantes*.

Se utiliza de manera generalizada y habitual la heteroevaluación, es el docente quien evalúa.

Las prácticas evaluativas poseen las características del modelo tradicional de evaluación, en donde la función central de la evaluación es la calificación, el docente es quién evalúa y el alumno es evaluado. La autoevaluación y la co-evaluación, son fuentes de evaluación que pueden ser usadas junto con diferentes métodos e instrumentos evaluativos y deberían formar parte de las práctica evaluativas habituales. La evaluación no es tarea exclusiva del profesor ni es un instrumento para ejercer control y poder sobre los otros, sino un instrumento al servicio de la mejora de las intervenciones y las tareas de enseñanza y aprendizajes (Castillo y Cabrerizo, 2010)

Un elemento central en el diseño y construcción de los instrumentos de evaluación, como se ha considerado a lo largo de este trabajo, son los criterios de evaluación. Son indicadores para reconocer el nivel alcanzado por el alumno en la adquisición de una determinada competencia, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos. Los criterios de evaluación que el docente utiliza en la valoración de los aprendizajes deberían ser conocidos por los alumnos con antelación.

En las respuestas a la pregunta acerca de los **criterios de evaluación** que tienen en cuenta al evaluar los aprendizajes, la elección mayoritaria (siete docentes) se refiere al *nivel de competencia: calidad en la consecución de los logros propuestos*. Cinco participantes consideran como un criterio importante la *actitud: disposición para asumir las diferentes actividades de la evaluación*. Además, cuatro docentes incluyen como criterio relevante *el ritmo del proceso* y sólo uno agrega, en la opción Otros, la *capacidad que el alumno empieza a lograr*.

La mayoría de los encuestados coinciden que el indicador privilegiado es el nivel de competencia y la actitud. Estas elecciones pueden fundamentarse en la reciente formación desde el Programa Nacional de Formación Permanente –PNFP-

Para Perrenoud (2004, en Castillo y Cabrerizo 2009), las competencias son: “...síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas...” (p. 61) En la sociedad del conocimiento, el desarrollo de competencias integra tres elementos: el *qué* (contenidos o formas de saber); el *cómo* (métodos o formas de hacer) y el *para qué* (capacidades, actitudes y valores).

### 3. ¿Qué dicen los docentes acerca de los resultados de la evaluación (y a qué los atribuyen)?

Se reúnen bajo esta categoría de análisis, las respuestas a las preguntas relativas a los resultados de la evaluación, específicamente: qué consideran los docentes que demuestran los resultados obtenidos, qué factores influyen y a quién atribuyen la responsabilidad de los mismos.

En relación con la pregunta que indagaba acerca de **qué demuestran los resultados del proceso evaluativo**, la mayoría de los participantes (siete docentes) consideran que ponen en evidencia que *el proceso realizado en el aula fue significativo*. Además, cuatro docentes eligen la opción en la que se entiende que los resultados demuestran *que los estudiantes aprendieron*, y otros dos *que los estudiantes estudiaron*.

En la reflexión sobre los resultados el docente puede encontrar un mejor conocimiento sobre su propia práctica evaluativa a la vez que una explicación del rendimiento de los alumnos.

En cuanto a los **factores que influyen en los resultados** del proceso evaluativo, cinco docentes eligen como elemento influyentes la *actitud del estudiante*, cuatro respuestas lo relacionan con *el ambiente institucional* y tres optan por considerar influyente *la práctica evaluativa del docente*.

En estas respuestas vuelve a ponerse en el centro de la escena al estudiante como único responsable de los resultados obtenidos –su actitud-. No se agregan otras opciones alternativas a las consignadas. Sólo tres implican al docente y a su práctica como uno de los factores influyentes en los resultados obtenidos.

En relación lo anterior, la pregunta que indaga acerca de quiénes son los **responsables de los resultados** obtenidos en el proceso evaluativo de los estudiantes, puede ayudar a completar la mirada sobre la atribución causal en el rendimiento de los estudiantes. Siete docentes eligen la opción que engloba a todas las propuestas (*todas las anteriores*): el estudiante, el sistema de evaluación, los padres de familia y el docente. En tanto, de los encuestados restantes, uno sostiene que el responsable es *el docente* y otro elige la opción que atribuye la responsabilidad a *los padres*.

La responsabilidad por los resultados se haya compartida según sostiene la mayoría de los docentes encuestados. En un caso se atribuye exclusivamente al docente y en otro exclusivamente a los padres. Estos extremos seleccionados, todos o uno, permiten observar que no existe una meta reflexión. El momento de la corrección debería implicar procedimientos de análisis del desempeño de los alumnos, con el fin de reorientar o mejorar el proceso de aprendizaje, si fuera necesario. Deben existir acuerdos tomados previamente en las decisiones generales del proyecto curricular, y en cada una de las programaciones generales, básicamente en los referidos a los criterios de evaluación y a los criterios de calificación.

- *Evaluaciones elaboradas por los docentes*

Como ya se anticipó al comienzo de este capítulo, otro recurso utilizado para la recolección de información en esta etapa diagnóstica, fueron las *evaluaciones* elaboradas por los docentes. Se seleccionaron al azar 33 exámenes diseñados y utilizados por los profesores encuestados. Como se ha señalado también, el análisis de estos documentos se llevó a cabo a través de una grilla de observación, construida en base a los elementos teóricos y a una exploración inicial de la muestra de exámenes (Anexo 2). La lectura de los datos

encontrados permitió cuantificar la presencia o ausencia de determinados elementos, que desde este trabajo se consideran esenciales para la construcción de un instrumento de evaluación y posteriormente, analizar esta información a partir de una serie de categorías que describieran las implicancias de las elecciones realizadas por los docentes en sus prácticas evaluativas.

### **1. ¿Quién evalúa?**

Según lo observado, en las 33 (100%) evaluaciones analizadas de ellas *el agente evaluador es el docente*. Teniendo en cuenta esta mirada totalizadora, es importante que los docentes conozcan otras opciones para evaluar a los estudiantes, en las que no sea tarea exclusiva del profesor ni se convierta en un instrumento de poder y/o control. La autoevaluación y la co-evaluación, son alternativas que pueden ayudar a mejorar las intervenciones docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

### **2. ¿Cuándo se evalúa?**

Al observar los exámenes seleccionados, se advierte que la totalidad de los mismos son evaluaciones propuestas al final del desarrollo de una unidad o tema, o denominadas *sumativas*. Podría considerarse que esta presencia predominante se relaciona con una mirada de la evaluación relacionada con la acreditación y /o calificación, al momento de cerrar una secuencia. Es importante potenciar en la práctica de estos docentes la idea de la evaluación como un proceso continuo, donde la información y los datos sobre el aprendizaje de los estudiantes se recogen cotidianamente, permitiendo tomar decisiones sobre la marcha para ajustar sus recursos y tareas de enseñanza.

### 3. ¿Qué se evalúa?

En cuanto a los contenidos que se evalúan a través de las evaluaciones analizadas, sólo en uno de los casos, se consignan de manera explícita los contenidos a evaluar.

Por otra parte, a partir de la lectura y análisis, puede observarse la presencia de contenidos *conceptuales, procedimentales y actitudinales*, aunque se presentan con distinta frecuencia.

Cuatro docentes (12%) incluyen aspectos *actitudinales, motivacionales, de predisposición entre los criterios de evaluación*.

En 10 casos (35%) las consignas solicitan respuestas de desarrollo teórico/conceptual. Predominan los exámenes que apelan al recuerdo de información y a la resolución de procedimientos y algoritmos, propios de las ciencias exactas. Además, en 11 casos (33%) los instrumentos de evaluación diferencian entre contenido teórico o conceptual y contenido práctico.

Cuatro instrumentos que exigen resolución de procedimientos, corresponden a las evaluaciones de los espacios curriculares de matemática, física y química y representan el 12 % de los protocolos observados.

Hay una clara distinción entre las disciplinas de ciencias sociales que exigen recuerdo y repetición de contenidos teóricos y los espacios curriculares de ciencias exactas donde se plantea puntualmente la resolución de algoritmos, fórmulas, etc.

#### **4. Criterios de Evaluación**

Para que la evaluación de los aprendizajes se utilice como un recurso didáctico es necesario elaborar un diseño metodológico de la misma. Este deberá tener correspondencia con el tipo de competencias a evaluar de acuerdo a cada espacio curricular. El diseño debe expresar los criterios de evaluación establecidos de manera previa, las técnicas e instrumentos a utilizar para recoger la información.

En las evaluaciones observadas, se consignan criterios de evaluación en 21 casos (63%). Sin embargo, deben destacarse dos cuestiones al respecto: inicialmente señalar que desde la institución se demanda la inclusión de los mismos, es decir que su presencia puede deberse a la exigencia de la normativa, más allá de la relevancia que adquieran para cada docente en el proceso de evaluación. Por otra parte, es importante señalar que al profundizar en el análisis, los criterios de evaluación se confunden con los objetivos de aprendizaje del espacio curricular.

Los criterios responden a la intención de la evaluación. Cuando se define un criterio lo que se busca es dar cuenta de un rendimiento en relación con un patrón. Es necesario contar con indicadores válidos y constatables que permitan recoger información para conocer el nivel alcanzado por los alumnos. Los objetivos educativos constituyen componentes rectores en el proceso de enseñanza aprendizaje en tanto definen lo que el educador desea obtener por medio de dicho proceso. Son formulaciones de carácter didáctico y expresan en forma clara y precisa los cambios de conducta que se han de suceder en el alumno como efecto del proceso educativo. En tanto, los criterios de evaluación son indicadores de logros y se refieren a los objetivos; el criterio se refiere a lo que será considerado para corroborar que



el objetivo se ha alcanzado. Teniendo en cuenta los objetivos planteados, los criterios de evaluación van a permitir evaluar la capacidad del alumno para alcanzarlos.

## **5. ¿Cómo se evalúa?**

En la exploración inicial del corpus de evaluaciones seleccionadas, se pudo observar que se trataba en su totalidad de pruebas escritas, evaluaciones que, en general, exigían responder de manera escrita a una demanda en particular.

Lo importante es tener claro qué información se desea recoger, con qué fines, con qué técnica. Cada momento de la práctica evaluativa requiere de una técnica específica y de un instrumento que permita recoger la información que se desea obtener. Ambos términos no son sinónimos. Las técnicas e instrumentos se seleccionan teniendo en cuenta los objetivos definidos al inicio de una propuesta curricular y de la información que deseamos obtener. Entre las técnicas más utilizadas por los docentes de la muestra, se encuentran los exámenes escritos a través de preguntas de respuesta breve. En segundo lugar se emplean pruebas objetivas tales como completar y de verdadero- falso. Desde el punto de vista procedimental algunos docentes solicitan elaborar un cuadro comparativo.

Los instrumentos son las herramientas o recursos que se utilizan para obtener la información. Si se pretende trabajar con una técnica de observación un instrumento apropiado podría ser una lista de cotejo, un diario de aula, etc. Por lo tanto la técnica es el método operativo de carácter general, por ejemplo exámenes escritos, pruebas objetivas, trabajos en clase, etc.

Los exámenes observados evalúan principalmente conceptos, solicitando al estudiante: definir, conceptualizar, explicar, nombrar, etc. Esto permite conocer la información que el

alumno tiene, pero no indagar sobre cómo lo sabe, ni cómo la utiliza. Según la especificidad de cada espacio curricular se acentúan algunas habilidades, por ejemplo, en Matemática: resolver; en Historia: reconocer, explicar; en Ciudadanía: definir, etc.

Los instrumentos deben ser múltiples y variados; entre los observados prevalecen pruebas objetivas y exámenes tradicionales. Del mismo modo sería favorecedor del desarrollo de competencias por parte de los alumnos utilizar diferentes formas de expresión: orales, escritas, gráficas, etc.

Todos los materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor, así como todas las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno, tienen el potencial de ser útiles como instrumentos de evaluación, dado que proporcionan información sobre el grado de obtención de las competencias definidas en los criterios de evaluación.

- *Análisis descriptivo de planificaciones áulicas*

De las planificaciones áulicas y a los fines del presente trabajo, se observó el apartado “**criterios e instrumentos** de evaluación”, tal como figura en el formato que se utiliza en la institución. Allí se consignan, o bien, los definidos en el Diseño Curricular de Educación Secundaria para cada espacio curricular o se seleccionan y privilegian algunos de ellos. Incluso figuran escritos –criterios e instrumentos- en el mismo apartado. De la misma manera, aparecen escritos técnicas e instrumentos de manera indiferenciada.

Como se señaló en el marco teórico del presente trabajo:

Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos. Su finalidad es definir unos indicadores válidos y constatables para reconocer el nivel

alcanzado por el alumno, en la adquisición de una determinada competencia. (Castillo y Cabrerizo, 2009, p.242)

Ahora bien, teniendo en cuenta que las competencias básicas están constituidas por: contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje, para evaluar el grado de adquisición de dichas competencias es necesario valorar el grado de consecución de estos elementos a lo largo del tiempo. Cada competencia requiere un descriptor. Por ejemplo, para *habilidades*: búsqueda, recogida, selección y procesamiento de información; para *estrategias de aprendizaje*: elaboración de mapa conceptual. De ésta manera se van operacionalizando las competencias para construir indicadores válidos del dominio de las mismas.

En las planificaciones observadas, la formulación de los criterios en el sentido didáctico se corresponden con objetivos de aprendizaje. Se destaca la apropiación de los contenidos académicos sin considerarse el desarrollo de competencias. No se definen indicadores válidos y constatables para determinar el logro o no de una competencia.

Entre los instrumentos de evaluación consignados figuran de manera recurrente: pruebas orales y escritas, evaluación de seguimiento de observación de clase, presentación de trabajos prácticos, presentación y defensa de trabajos, trabajos grupales, trabajo individual escrito, resolución de distintas situaciones problemáticas, informes de trabajo prácticos, deberes diarios, entre otros. No figuran discriminados técnicas e instrumentos.

En la mayoría de las planificaciones de los espacios curriculares, se reiteran los instrumentos de evaluación. No se diferencian instrumentos particulares o propios de cada disciplina, por ejemplo experiencias de laboratorio, registro y análisis etnográficos, infografías, etc.; que serían posibilidades interesantes para poner el conocimiento en acción y no reducirlo a la simple reproducción por parte de los alumnos.

## **CAPITULO VI**

### **CONCLUSIONES DIAGNÓSTICAS**

Luego del análisis de los datos obtenidos durante la etapa diagnóstica, puede arribarse a una serie de conclusiones que permiten describir el perfil que asumen las prácticas evaluativas de los docentes.

Inicialmente, se observó que los docentes establecen formas convencionales de evaluación. Se observa también falta de conocimiento sobre técnicas e instrumentos alternativos de evaluación. Por ejemplo, no se encontró una modalidad de registro de observación diaria tal como se señala en la encuesta. Hay una preeminencia de evaluación de naturaleza cuantitativa.

Del análisis de los datos se desprende que en las prácticas evaluativas, fundamentalmente en relación a la selección de contenidos e instrumentos utilizados no se favorece la construcción de competencias. Las pruebas escritas siguen apuntando a que los alumnos repitan de memoria, calculen en lugar de pensar, sigan rutinas de desempeño y resolución.

En realidad se enuncian en los exámenes, objetivos de aprendizaje (por ejemplo: identificar los climas de Argentina). En tanto, los criterios proporcionan el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos de cada unidad o eje temático.

Se observa en la práctica evaluativa de los docentes el uso de instrumentos centrados en el desarrollo de un conocimiento estático y enciclopédico.

Los exámenes observados se presentan como propuestas unidireccionales y cerradas en las que el profesor plantea una serie de preguntas de respuesta única y donde el alumno sólo pone en juego el recuerdo de información textual.

Hay una disonancia entre lo que el docente declara en las encuestas y su accionar al momento de evaluar el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, la aplicación de cuestionarios, muestra la finalidad de supervisión, constatación y calificación que tiene la evaluación.

La mayoría de las prácticas evaluativas han privilegiado la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en detrimento de la construcción y/o del desarrollo de competencias. Se hallan centrados en el rendimiento y sigue sosteniéndose el carácter de comprobación acerca de que los alumnos estudiaron. En tanto, no promueven el aprendizaje significativo, la reflexión metacognitiva ni la autoevaluación; obstaculizando que el alumno se implique en su proceso de aprendizaje y se responsabilice por ello.

Una opción potencialmente mejoradora de los resultados del aprendizaje, podría ser que los docentes utilicen estrategias en las que los alumnos se sientan partícipes activos de su propia evaluación. Pueden incluirse propuestas de autoevaluación a través del Portafolio y la Rúbrica, como una práctica interesante y novedosa para utilizar en el aula y como instrumento privilegiado de la Evaluación Auténtica, perspectiva a la que se adhiere en el presente trabajo.

## **CAPITULO VII**

### **OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE APLICACIÓN PROFESIONAL**

Objetivo General:

- Generar espacios de reflexión que promuevan la deconstrucción de las prácticas evaluativas habituales y ofrezca una mirada alternativa desde propuestas actuales en evaluación.

Objetivos Específicos:

- Favorecer procesos reflexivos de manera colaborativa que permitan pasar de una función de la evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje.
- Diseñar una propuesta de formación donde se desarrolle el tema evaluación desde la perspectiva de la Evaluación Auténtica.
- Formular junto al equipo docente criterios de evaluación institucional y por área de conocimiento.

## **CAPITULO VIII**

### **PROPUESTA DE APLICACIÓN PROFESIONAL**

- **Acciones**

Realización de una serie de talleres docentes con actividades específicas:

- Sistematización y revisión de las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes.
- Capacitación a los docentes desde la perspectiva de la Evaluación Auténtica, introduciendo estrategias de evaluación centradas en el proceso del aprendizaje.
- Presentación y desarrollo de la rúbrica y portafolio como instrumentos de evaluación privilegiados de la Evaluación Auténtica.
- Formulación junto al equipo docente y directivo de criterios de evaluación institucional y por área de conocimiento.

- **Recursos:**

- Humanos: Lic. en Educación (capacitador)
- Materiales: bibliografía, notebook, monocañon, afiches.

- **Cronograma de actividades**

- Duración: dos meses (4 encuentros) distribuidos en los plazos que la Institución Educativa defina.
- Implementación: un trimestre
- Seguimiento y evaluación: hasta finalizar el año escolar

- **Evaluación de la propuesta**

- Observación de los instrumentos de evaluación utilizados a través de una lista de cotejo.
- Seguimiento del rendimiento académico de los alumnos a partir de la implementación de la propuesta.
- Entrevista a los docentes para conocer los resultados de las intervenciones post formación.

A continuación se presenta de manera detallada la planificación de la serie de talleres a desarrollar.



## TALLER INSTITUCIONAL “LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACION SECUNDARIA”

### Objetivos de la Jornada:

- Detectar, formular y conceptualizar los problemas que se presentan en la tarea cotidiana de evaluar los aprendizajes de estudiantes de Educación Secundaria.
- Tomar decisiones respecto de modos de evaluación, que se articulen con los de otros profesores, con el proyecto curricular de la escuela y con el Diseño Curricular de la jurisdicción.

### Actividades

- Primera Instancia

Lectura del siguiente texto sobre Estrategias Didácticas:

*Las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.*

*Es indispensable para el docente poner atención no sólo en los temas que integran los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera más conveniente en que esos temas sean trabajados por los alumnos.*

*La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico son imprescindibles (Camillioni, 1991).*

*La enseñanza debe pensarse para “aulas heterogéneas” que contemplen la diversidad como condición inherente a los seres humanos y sus contextos sociales, culturales y económicos (Anijovich, 2016).*

*La evaluación considera un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar y es parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de los de aprendizajes.*

A continuación, responde:

- 1-. ¿Qué estrategias de enseñanza se desarrollan en el espacio áulico? ¿Pueden proporcionar ejemplos? ¿Incorporarían nuevas estrategias?
- 2-. ¿Se detallan en la planificación los distintos tipos de evaluación?
- 3-. ¿Qué tipos de exámenes se toman usualmente? Nómbralos y descríbalos ¿Qué se evalúa preferentemente?
- 4-¿Son compartidos entre docentes y estudiantes los criterios de evaluación en el aula? ¿De qué manera?

- Segunda Instancia

- 1- ¿Con qué desafíos e inconvenientes se enfrenta a la hora de evaluar?
- 2- A partir de lo trabajado en la consigna anterior ¿Cómo cree que es posible evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el nivel secundario?

Elabore un cuadro donde sintetice lo analizado.

Documento de Lectura “La Evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria”

- Tercera Instancia

Lectura del material proporcionado desde la pág. 9 a 15 (incluida), luego responde:

- 1- Usted ¿En cuál/es de los tres tipos de evaluación hace mayor hincapié? Fundamente.
- 2- Usted ¿Se autoevalúa? ¿En qué circunstancias los hace?
- 3- ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza frecuentemente?

Bibliografía consultada:

- Documento Autoevaluación Institucional. Módulo 1. ¿Cómo enseñamos?  
Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. 2016.
- Documento “La Evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria”. Apoyo Curricular. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2011

## **TALLER INSTITUCIONAL: “LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACION SECUNDARIA”**

### **Objetivos de la jornada**

- Reflexionar acerca de la concepción de Evaluación, sus límites y posibilidades.
- Reconocer la función formadora de la Autoevaluación.
- Conocer y caracterizar los postulados de la Evaluación Auténtica.

### **Actividades**

1. Torbellino de ideas: ¿Para qué sirve evaluar? ¿A quién le sirve?
  - Si no existiera la evaluación como instancia formal dentro del proyecto curricular, ¿cómo comprobaría si los estudiantes aprendieron? ¿cómo comprobarían los estudiantes que aprendieron?
  - De acuerdo a su concepción de la función y finalidad de la evaluación de los aprendizajes ¿cuáles serían las técnicas e instrumentos que utilizaría preferentemente?

2. Lectura de la bibliografía

Álvarez V, Ibis; (2005). Evaluacion como situacion de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45-68. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=333329100004>

Reunidos en grupo realizar un esquema conceptual en base a la lectura bibliográfica de los siguientes puntos:

- a) ¿Qué deben aprender nuestros alumnos? Definir el término “Competencia”
- b) Características de la Evaluación Auténtica. ¿Qué hace auténtica la evaluación?
- c) Autenticidad del Objeto y del Sujeto de la Evaluación. Rol de estudiante en la construcción de su aprendizaje.
- d) ¿Qué se espera como resultado del aprendizaje y cómo se juzgan?
- e) Exposición de los grupos de trabajo.

3. Definición de competencias para cada área curricular.

## **TALLER INSTITUCIONAL: “LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACION SECUNDARIA”**

### **Objetivos**

1. Reconocer el valor formativo de la autoevaluación de los aprendizajes.
2. Identificar los criterios y las técnicas a utilizar para la autoevaluación de contenidos, habilidades, actitudes y estrategias de aprendizaje.
3. Conocer las características del Portafolio y la Rúbrica, como instrumentos de la evaluación auténtica, y su elaboración.

### **Actividades:**

- Recurso: Power Point
  - 1. Importancia de la evaluación formativa. Valor didáctico de la autoevaluación.
  - 2. La autoevaluación de los componentes de las competencias básicas.
  - 3. Técnicas e instrumentos para la evaluación: El Portafolio y Rúbricas
- 
- Lectura guiada con explicación sobre las ventajas, utilidad y elaboración del Portafolio y Rúbrica.
  - Reflexión grupal sobre las dificultades y posibilidades de la implementación de los nuevos instrumentos.

### **Bibliografía:**

- Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Cap IV La autoevaluación del alumno como modalidad de evaluación educativa. Castillo A, Cabrerizo D. Pearson. (2009)

- Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Cap 5. Nuevas formas de evaluar. Rebeca Anijovich. Paidós. 2016
- El Oficio de Enseñar. Cap. VIII El oficio del docente y la evaluación. Edith Litwin. Paidós. 2016
- Gatica-Lara, Florina, & Uribarren-Berrueta, Teresita del Niño Jesús. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. Recuperado en 13 de julio de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010&lng=es&tlng=es).

## **EVALUACIÓN FINAL DE LOS TALLERES**

Desarrollo de prácticas de diseño de evaluaciones utilizando las técnicas e instrumentos introducidos en la presentación teórica y lectura bibliográfica así como también la definición de criterios de evaluación institucionales y por área de conocimiento.

## **CAPITULO IX**

### **CONCLUSIONES**

A partir de los objetivos de conocimiento, enfocados en indagar las prácticas evaluativas utilizadas y el análisis de la concepción que subyace a las mismas, se decidió, elaborar un Proyecto de Aplicación Profesional. A través de dicho proyecto se busca generar espacios de reflexión que promuevan la deconstrucción de las prácticas evaluativas habituales y diseñar una propuesta de formación, donde se desarrolle la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la Evaluación Auténtica. Todo ello atravesado por un trabajo conjunto y colaborativo mediado por la reflexión sobre las propias prácticas a la luz de la mirada teórica que se propone.

Desde la postura de éste trabajo, la evaluación como elemento del curriculum tiene que estar al servicio de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y para ello se han abordado específicamente las técnicas e instrumentos que hacen hincapié en la importancia de la evaluación formativa, lo que implica modificar las prácticas evaluativas y enmarcarlas en un diseño evaluativo.

En la Institución Educativa donde se propone el proyecto, se observa una preeminencia del enfoque tradicional de la evaluación, se privilegia la función de reproducción y control del aprendizaje realizado por los alumnos. La intervención a través de la propuesta debe promover, tal como se ha diseñado, la revisión de las prácticas evaluativas habituales desde un enfoque de la evaluación centrada en el desarrollo de competencias.

Desde ésta perspectiva teórica, se considera a la evaluación como una práctica pedagógica, siendo un proceso continuo, de carácter formativo y retroalimentador del proceso de



aprendizaje. Por lo tanto se requiere de una planeación, donde se establezcan criterios de evaluación en función del momento del proceso en que se evalúa y de los objetivos propuestos para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por esto, es necesario utilizar técnicas e instrumentos adecuados a cada tipo de situación a evaluar. Para que la evaluación no posea una finalidad en sí misma y se convierta en un recurso didáctico se hace necesario elaborar un *diseño metodológico* de evaluación, que ha de corresponderse con el tipo de competencias a evaluar. El diseño debe expresar los criterios de evaluación establecidos previamente y las técnicas e instrumentos que se utilizarán para el seguimiento y recogida de información. Las mismas se deben seleccionar teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta curricular y el tipo de información que deseamos obtener.

Por otra parte, a modo de novedad en relación a lo que habitualmente los docentes realizan, se plantea como significativa la participación activa de los alumnos en el proceso de evaluación a través de la promoción de instancias de autoevaluación y co evaluación.

Además, como ya se explicitó, la ejecución de una buena práctica evaluadora supone la existencia de unos criterios claros, conocidos previamente por todos los implicados y hasta elaborados de manera conjunta –docente, alumno-.

Es importante tener presente que si no se considera la naturaleza del contenido a evaluar o las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrollan, se corre el riesgo de fracaso escolar visto a través del bajo rendimiento académico de los alumnos en la mencionada institución. El proceso educativo trasciende a los sujetos mismos y es atravesado por múltiples variables contextuales que no pueden quedar por fuera del diseño evaluativo.

Es preciso, por lo tanto, tomar posición respecto de la situación descrita y considerar la importancia de reflexionar críticamente sobre las creencias y dificultades que conlleva la realización del proceso educativo en general, y evaluativo en particular.

El propósito de éste trabajo y desde el rol del licenciado en Educación es informar y capacitar a los docentes del centro educativo, con el objetivo de revisar y enriquecer sus prácticas evaluativas a través de los distintos dispositivos y elementos conceptuales que se le brindarán en los talleres diseñados a tal fin.

Una tarea personalmente gratificante, en tanto actúa como un disparador para generar espacios de trabajo colaborativo y fortalecimiento de los equipos docentes en la búsqueda de calidad educativa.

## CAPITULO X

### BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Mendez, J., (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- Álvarez, V.I. (2005) Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. P. 45-68. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100004>
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010) *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid. Pearson Educación.
- Castillo Arredondo, S. (1999) Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria *UNED, Madrid*. Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación ISSN 1139-613X, N° 2
- Cook, T. y Reichardt, S. (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata
- Díaz Barriga, F. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Esquivel, J. M. (2009) Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En Martín, E. y Martínez Rizo, F.(Coord.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. 127-144 OEI: Madrid
- Jauregui, R. Carrasco, L. y Montes, I. (2004) Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula? *Economía y Sociedad CIES* (54), 26-32

León, O.G. y Montero, I. (2003) *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid. McGraw Hill. 3ª edición.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. La evaluación de los aprendizajes en Ed Secundaria Documento de apoyo curricular en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA>

Moreno Olivos, T. (2009) El profesorado y la evaluación de alumnos en secundaria. En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. Veracruz. México. Septiembre 2009. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>

Omar, A (2004) La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 34 (2), 9-27

Poggi, M. (2008) Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1 (1) 36-44. doi: 10.15366/riee

Prieto, M. y Contreras, G (2008) Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 245-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>

Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J. y Harteche, C. (2014) La evaluación en las aulas de escuela secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa* 1 (41), 20-45

Trillo Alonso, F. (2005) Competencias docentes y evaluación auténtica. ¿Falla el protagonista? Cuadernos para pensar Año 1. N°3 UNRC Secretaría Académica

Vallejos Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2014) La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico, 64, 11-25

## **ANEXOS**



- C. Uso del vocabulario científico
  - D. Participación en clases
  - E. Colaboración en las actividades
  - F. Hechos y conceptos
  - G. Otro/s.....
6. Momentos del proceso de aprendizaje en los cuales evalúa
- A. Durante todo el proceso
  - B. Al inicio de una unidad
  - C. Al término de una unidad o tema
  - D. De acuerdo al cronograma trimestral
  - G. Otro/ s.....
7. ¿Qué características debiera tener el instrumento de evaluación?
- A. Constatar competencias
  - B. Medible y cuantificable
  - C. Hacer visible el desempeño estudiantil
  - D. Otro/s.....
8. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?
- A. Pruebas escritas
  - B. Pruebas orales
  - C. Resúmenes
  - D. Mapas conceptuales
  - E. Portafolio
  - F. Debates, dramatizaciones, visitas
  - G. Observación sistemática
  - H. Pruebas objetivas
  - I. Otro/s.....
9. ¿Cuál es o son los tipos de evaluación del aprendizaje que emplea en el aula?
- A. El estudiante evalúa su propio proceso
  - B. Sólo el docente
  - C. La evaluación se realiza de manera conjunta docente- estudiante
  - D. Entre los estudiantes
  - E. Todas las anteriores
10. ¿Qué criterios toma en consideración para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?
- A. Nivel de competencia: calidad en la consecución de los logros propuestos
  - B. Actitud: disposición para asumir las diferentes actividades de la evaluación
  - C. Ritmo del proceso: tiempo para alcanzar los logros propuestos
  - D. Todos los anteriores
  - E. Otro/s.....
11. De acuerdo con su concepto de evaluación ¿qué demuestran los resultados del proceso evaluativo?

- A. Que los estudiantes aprendieron
  - B. Que los estudiantes estudiaron
  - C. Que usted explico muy bien
  - D. Que el proceso realizado en el aula fue significativo
  - E. Otro/s.....
12. Como docente ¿cuál cree que es factor que más influye en los resultados del proceso evaluativo?
- A. El ambiente familiar
  - B. Las prácticas evaluativas de los docentes
  - C. El ambiente institucional
  - D. La actitud del estudiante
  - E. Otro/s.....
13. Según su opinión ¿Quién es el responsable de los resultados del proceso evaluativo de los estudiantes?
- A. El estudiante
  - B. El sistema de evaluación
  - C. Los padres de familia
  - D. El docente
  - E. Todas las anteriores

Muchas Gracias



- Anexo 2-

## OBSERVACIÓN DE LOS PROTOCOLOS DE EVALUACIÓN

PAUTA A OBSERVAR		PRESENCIA	OBSERVACIONES
¿Quién evalúa? Agente Evaluador	El estudiante evalúa su propio proceso		
	Sólo el docente		
	Docente- estudiante en conjunto		
	Entre los estudiantes		
¿Cuándo se evalúa? Momento/Modalidad de la evaluación.	Durante todo el proceso (Eval. Formativa)		
	Al inicio de una unidad (Eval. Diagnóstica)		
	Al término de una unidad o tema (Eval. Sumativa)		
Criterios de evaluación	Se consignan los criterios de evaluación		
¿Qué se evalúa? Contenidos de la evaluación.	Se indican los contenidos a evaluar		
	Se incluyen aspectos actitudinales, motivacionales o de predisposición.		
	Las consignas solicitan respuestas de desarrollo teórico/conceptual		
	Se solicita la resolución de consignas a través de procedimientos		

	Los instrumentos de evaluación diferencian entre contenido teórico y práctico		
¿Con qué se evalúa? Instrumentos de evaluación	Pruebas escritas		
	Pruebas orales		
	Resúmenes		
	Mapas conceptuales		
	Portafolio		
	Debates, dramatizaciones, visitas		
	Observación sistemática		
	Pruebas objetivas		
	Otro/s		