



# La evaluación desde el *Diseño Curricular*

ESCUELA PRIMARIA

# La evaluación desde el *Diseño Curricular*

ESCUELA PRIMARIA



ISBN 978-987-549-439-8  
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires  
Ministerio de Educación  
Dirección General de Planeamiento Educativo  
Dirección de Evaluación Educativa, 2010  
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección de Evaluación Educativa  
Esmeralda 55, 7º piso  
C1035ABA - Buenos Aires  
Teléfono/fax: 4339-1731  
Correo electrónico: [evaluacion\\_dgpled@buenosaires.gob.ar](mailto:evaluacion_dgpled@buenosaires.gob.ar)

Dirección de Evaluación Educativa  
La evaluación desde el diseño curricular. - 1a ed. - Buenos Aires :  
Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.  
48 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-439-8

1. Evaluación en Educación. 2. Diseño Curricular.  
CDD 375

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Evaluación Educativa.  
**Distribución gratuita. Prohibida su venta.**

**Jefe de Gobierno**

Mauricio Macri

**Ministro de Educación**

Esteban Bullrich

**Secretario de Educación**

Andrés Ibarra

**Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica**

Ana María Ravaglia



## **La evaluación desde el *Diseño Curricular***

### **Elaboración del documento**

Dirección de Evaluación Educativa

Mirta Malbergier y María Julia Bertoni

### **Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza**

**Coordinación editorial:** Paula Galdeano

**Edición:** Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera y Sebastián Vargas

**Coordinación de arte:** Alejandra Mosconi

**Diseño gráfico:** Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

**Apoyo administrativo:** Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

## Presentación

El material que hoy ponemos a consideración de los docentes busca aportar elementos para la discusión del currículo en la escuela y en el aula, haciendo foco, en esta oportunidad, en el abordaje tanto teórico como práctico, que sobre la evaluación educativa se desarrolla en el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la Ciudad de Buenos Aires.\*

A través de este documento, se intenta construir una especie de puente que, al recorrerlo, promueva una mayor visibilidad de los sentidos, las finalidades, las modalidades y los instrumentos que el *Diseño Curricular* adjudica y sugiere para las prácticas de evaluación.

Sabemos que el *Diseño Curricular* es utilizado en forma cotidiana, entre otras actividades, para seleccionar y organizar los contenidos y orientar las prácticas de enseñanza. Ahora bien, el recorrido que se ha elegido para el desarrollo de este material incluirá, tal como se mencionó anteriormente, la lectura y el análisis de dicho texto tratando de advertir las implicancias que suscita respecto de algunas de las múltiples y complejas decisiones que toman los docentes en la cotidianidad de las aulas de cada escuela, a la hora de llevar a cabo sus prácticas evaluativas.

Este documento busca estimular la reflexión crítica respecto de las prácticas de evaluación. Ahora bien, ¿qué implica reflexionar críticamente sobre una práctica, en este caso acerca de la evaluación, que reconocemos inherente al rol docente y es desarrollada en forma constante por maestros y profesores a lo largo de su labor educativa?

Una reflexión crítica supone volver a pensar, esta vez en forma consciente y sistemática, por ejemplo, cuál es el sentido de la evaluación y cuáles son sus funciones; cuándo y con qué frecuencia, de qué modo y con qué herramientas, y de acuerdo con qué criterios, se evalúa a los alumnos. Pero también implica **incluir las prácticas de enseñanza como objetos de evaluación**, en tanto los aprendizajes que los alumnos pueden lograr están íntimamente asociados al modo en que se enseña y se evalúa.

Invitamos a los docentes a compartir este recorrido que ofrece una oportunidad para pensar, revisar y enriquecer las prácticas de evaluación, teniendo presente el desafío que implica el desarrollo de propuestas educativas, y la utilización de prácticas evaluativas, que propicien tanto la mejora de la calidad de la enseñanza que se brinda en nuestras escuelas como de los aprendizajes que los alumnos pueden lograr a partir de lo que nos plantea el *Diseño Curricular* respecto de estos temas.

En este documento se ha intentado recuperar y destacar la valiosa información que el texto curricular ofrece respecto de la evaluación edu-

\*

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, *Diseño curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, 2004.  
G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, *Diseño curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, 2004.

cativa, que los lectores encontrarán como citas textuales del mismo. Además, se fueron hilvanando esas citas con desarrollos conceptuales, y se ofrecen algunos ejemplos de prácticas o herramientas concretas para ser aplicados en el aula, tomados del mismo *Diseño* o seleccionados de diversas fuentes bibliográficas que trabajan sobre el campo de la evaluación educativa. Finalmente, se decidió incluir “Aportes para la reflexión”, apelando a diversos autores cuyos textos iluminan los temas que este documento aborda, enriquecen la comprensión, invitan a la reflexión y a continuar aprendiendo acerca de la evaluación.

**Dirección de Evaluación Educativa**

# Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>9</b>
<b>2. El <i>Diseño Curricular</i> de la Ciudad de Buenos Aires</b>	<b>13</b>
2.1. El <i>Diseño Curricular</i> y un enfoque integral de la evaluación	<b>14</b>
2.2. La relación entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación	<b>16</b>
<b>3. Funciones de la evaluación: La función social y la función pedagógica</b>	<b>18</b>
3.1. La función social	<b>18</b>
3.2. La función pedagógica	<b>18</b>
3.3. Los distintos tipos de evaluación y las funciones de cada una de ellas	<b>19</b>
3.3.1. <i>La evaluación diagnóstica</i>	<b>19</b>
3.3.2. <i>La evaluación sumativa</i>	<b>22</b>
3.3.3. <i>La evaluación formativa</i>	<b>24</b>
3.4. La evaluación sumativa y la evaluación formativa. Diferencias y posibles articulaciones	<b>31</b>
3.4.1. <i>Sugerencias para hacer un uso formativo de la evaluación sumativa</i>	<b>33</b>
<b>4. El sentido formativo de la evaluación</b>	<b>35</b>
<b>5. A modo de cierre</b>	<b>46</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>48</b>



# 1. Introducción

La evaluación, en el campo educativo, ha sido definida como “un proceso sistemático de recolección y análisis de información que permite reflexionar aportando criterios para la toma de decisiones pedagógicas”.<sup>1</sup> Cuando la evaluación es concebida de esta manera, pasa a formar parte fundamental del proceso educativo y, por tal motivo, debe ser continua. Por consiguiente, “no alcanza con evaluar al finalizar un período escolar con el objetivo de calificar o decidir la aprobación de una determinada asignatura, sino que es necesario un proceso permanente integrado al devenir de la enseñanza y de los aprendizajes”.<sup>2</sup>

Resulta importante destacar, tal como lo expresa el *Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*,<sup>3</sup> que si bien la función evaluativa es tradicional en el sistema educativo y es intrínseca a sus finalidades, sin embargo, su mayor desarrollo se encuentra en considerar como objetos de evaluación los aprendizajes logrados por los alumnos. La información que este tipo de evaluación provee permite acompañar, sostener u orientar decisiones acerca de su promoción y está destinada tanto a los estudiantes como a sus padres y a la institución. Ahora bien, el desarrollo de mecanismos que permitan evaluar la enseñanza y el sistema educativo en su conjunto, resulta, por el contrario, significativamente menor.

La lectura del *Diseño Curricular* que proponemos, focalizada en el abordaje sobre la evaluación, responde justamente a la importancia que este documento otorga a “una efectiva ampliación de los objetos de evaluación, de modo de extenderla, no de manera retórica, sino a través de mecanismos específicos, a la enseñanza y al funcionamiento del sistema” (*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, pág. 55). Al respecto, es importante señalar que históricamente el objetivo principal de la evaluación ha sido el de comprobar los aprendizajes logrados por los alumnos por medio de exámenes, motivo por el cual se ha sobredimensionado la función de certificación y acreditación que, ciertamente, tiene la evaluación. Como consecuencia, han quedado de lado otras importantes funciones pedagógicas inherentes a la evaluación, que se caracterizan, justamente, por su gran potencialidad para mejorar los aprendizajes de los alumnos y las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes.

Es en tal sentido que el *Diseño Curricular* se refiere a la **ampliación de los objetos de la evaluación**, ya que si bien reconoce la importancia de la función evaluativa entendida como rendición de cuentas de los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos, también considera que a la hora de evaluar al alumno se persiguen otros importantes objetivos, tendientes a la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

1

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección de Evaluación Educativa, *Algunas propuestas para trabajar con los alumnos del nivel primario*, 2008.

2

*Ibid*, pág. 3.

3

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, *Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, 1999, pág. 55.

Resulta importante destacar que el *Diseño Curricular* brinda orientaciones que dan cuenta de su firme propósito de promover el enriquecimiento de las prácticas de evaluación que se utilizan en las escuelas.

¿A qué decisiones nos estamos refiriendo? Por ejemplo, el docente debe decidir, a la hora de evaluar las distintas propuestas de enseñanza que ha desarrollado con sus alumnos, “cuándo y qué evaluar, los criterios que tendrá en cuenta y qué *instrumentos utilizará*” (*Diseño Curricular, Primer ciclo*, pág. 143). Al respecto, es posible encontrar en el mismo texto curricular respuestas capaces de orientar esa toma de decisiones. Veamos los siguientes ejemplos, entre muchos otros que el documento propone:

### **Orientaciones para decidir cuándo evaluar. ¿Cuál es el mejor momento para evaluar?**

*El aprendizaje implica un cambio que se produce en el tiempo. Sin embargo, muchas veces se evalúa sólo al final del proceso, por lo que difícilmente puede medirse el cambio, sin conocer el punto de partida. El desafío será entonces mantener una **revisión continua de los cambios** que se producen (**evaluación formativa o de proceso**), o alguna medida de las diferencias entre el punto de partida (conocimientos anteriores) y el punto de llegada tras la intervención pedagógica (nuevos conocimientos).<sup>4</sup>*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 143)**

### **Orientaciones para decidir qué evaluar**

*El proceso de evaluación didáctica se concibe aquí como el análisis de las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos. Desde esta perspectiva, es fundamental tomar en cuenta que:*

- *las condiciones efectivamente creadas por la enseñanza pueden ser evaluadas en sí mismas, analizándolas a la luz de los propósitos planteados;*
- *los aprendizajes de los alumnos sólo pueden ser evaluados tomando en consideración las condiciones didácticas concretas en que se produjeron;*
- *la evaluación didáctica se refiere exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados;*
- *idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en niños diferentes, dado que en el aula se encuentran personas con diferentes historias, que pertenecen a diferentes grupos humanos cuyo patrimonio cultural no coincide exactamente y dado que el aprendizaje –lejos de ser un fiel reflejo de la enseñanza– supone un proceso activo de asimilación que cada sujeto pone en acción a partir de sus conocimientos previos.*

**Diseño Curricular, Segundo ciclo (pág. 783)**

**Orientaciones para decidir cuáles son los instrumentos más adecuados para evaluar los aprendizajes logrados por los alumnos en cada una de las áreas curriculares.**

Cada una de las áreas reunidas en Conocimiento del Mundo ha tenido tradiciones específicas frente a la evaluación. En Ciencias Sociales y Ciencias Naturales suele haber **pruebas más o menos estructuradas**; en Educación Tecnológica es frecuente la evaluación de **productos fabricados por los alumnos**; en Formación Ética y Ciudadana es habitual que **se evalúe la conducta de los alumnos** (más que sus juicios) sin contrastarla con las acciones que efectivamente se hayan realizado para contribuir a modificarla. Es necesario revisar esas tradiciones y concepciones a fin de hallar estrategias y recursos más adecuados a la nueva propuesta curricular.<sup>5</sup>

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 205)**

**Orientaciones para decidir quiénes, además del maestro, pueden evaluar los aprendizajes**

Partimos del supuesto de que el maestro no es el único que evalúa la marcha de los aprendizajes de los alumnos. Creemos importante que los niños participen en la evaluación de lo realizado, tanto en tareas grupales como individuales. Para que ellos puedan participar activamente y en forma creciente en la evaluación de esos aprendizajes, es imprescindible que tomen conciencia de qué están aprendiendo. El trabajo colectivo y las intervenciones del docente, dirigidas a que los niños reconozcan qué han aprendido luego de un conjunto de actividades, favorecerán las reflexiones sobre el quehacer individual. Los niños pueden comprometerse con su propio proceso de construcción de conocimientos. [...] Es decir, en la medida en que se supere la idea tan difundida de que la evaluación de la producción la hace otro (el maestro, el que sabe), va a ser posible un compromiso de los alumnos con la evaluación de sus aprendizajes.

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 183)**

### **Orientaciones para decidir si administrar evaluaciones individuales o grupales**

*Asimismo, los trabajos realizados por parejas o pequeños grupos —ya sea en el marco de los proyectos o de otras secuencias de actividades— pueden ser evaluados no sólo por el maestro sino también por los miembros del pequeño grupo,<sup>6</sup> tomando en cuenta la contribución de cada uno a la tarea compartida, la responsabilidad y el esfuerzo puestos en juego, los aprendizajes logrados y las dificultades enfrentadas. Es así como los niños irán construyendo progresivamente criterios para identificar sus propios aprendizajes como practicantes del lenguaje y como miembros de grupos de trabajo.*

**Diseño Curricular, Segundo ciclo (pág. 787)**

## 2. El *Diseño Curricular* de la Ciudad de Buenos Aires

El *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la Ciudad de Buenos Aires pone a disposición de los equipos docentes una definición singular y específica acerca de cuáles son las **experiencias educativas** que deben ofrecerse a los alumnos, y orienta los esfuerzos de la política pública por mejorar y ampliar las oportunidades educacionales que se ofrecen a toda la población escolar. Así, por una parte, el currículum plantea a la escuela el desafío de **pensar y revisar su propuesta educativa** en tanto institución responsable de la educación sistemática, cuyo propósito fundamental es proveer a los alumnos de “experiencias culturales y conocimientos relevantes para el ejercicio de una vida plena”.<sup>7</sup> Pero, además, da respuesta a la **necesidad de actualizar las propuestas de enseñanza** en función de la aceleración acaecida en los últimos años en el contexto de producción de los saberes y los avances en las didácticas de las áreas y las disciplinas.

En el *Diseño Curricular* se indican las **Finalidades de la Educación General Básica**,<sup>8</sup> cuyo cumplimiento se sustenta en la posibilidad de que cada escuela elabore una propuesta pedagógica que, dentro de los marcos que aquél prescribe, atienda a los diferentes puntos de partida de los alumnos en lo que al aprendizaje se refiere, para evitar que esas diferencias se transformen en desigualdad. En el *Diseño* mencionado se establecen también **Propósitos**,<sup>9</sup> que destacan la **responsabilidad de la escuela** desde la perspectiva de la enseñanza y describen los **compromisos** que ésta asume para propiciar el aprendizaje de todos los alumnos.

Finalidades y propósitos, responsabilidades y compromisos, dan cuenta de la intención explícita de brindar educación de calidad y con equidad a todos los alumnos de la Ciudad. Más aún, el *Diseño Curricular* avanza y declara, en forma explícita que, para permitir el cumplimiento de las finalidades que ha establecido, el Sistema Educativo de la Ciudad incluye, entre las responsabilidades que asume, la de “realizar una evaluación sistemática de los procesos institucionales y pedagógicos emprendidos para cumplir las tareas encomendadas” (*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, pág. 28).

Si retomamos la definición de evaluación educativa antes mencionada, como aquel “proceso sistemático de recolección y análisis de información que permite reflexionar aportando criterios para la toma de decisiones pedagógicas”,<sup>10</sup> vemos la importancia que el *Diseño Curricular* otorga a los procesos evaluativos. En efecto, al evaluar es posible tomar conocimiento respecto a si se está avanzando en la dirección deseada, cuánto se ha avanzado, y, se puede, además, determinar si el proceso seguido es el adecuado o necesita ser modificado. En síntesis, lo que el

7

*Diseño curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo, op. cit., pág. 24.*

8

*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, op. cit., pág. 24.*

9

*Ibid, pág. 28.*

10

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección de Evaluación Educativa, *Algunas propuestas para trabajar con los alumnos del nivel primario*, 2008.

*Diseño Curricular* estaría sugiriendo es que, para que los propósitos no queden sólo en buenas intenciones, se requiere contar con un sistema de evaluación confiable, ya sea que se trate de evaluar el Sistema mismo, las instituciones o los resultados de aprendizaje de los alumnos.

## 2.1. El *Diseño Curricular* y un enfoque integral de la evaluación

Hemos dicho que el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la Ciudad de Buenos Aires brinda a los docentes una definición singular y específica respecto a las experiencias educativas que deben ofrecerse a los alumnos, lo que implica proveerlos de experiencias culturales y conocimientos relevantes para el ejercicio de una vida plena. También señalamos que dicho documento establece Finalidades y Propósitos que destacan la responsabilidad de la escuela desde la perspectiva de la enseñanza, y describen los compromisos que ésta debe asumir para propiciar el aprendizaje de todos los alumnos. Así lo expresa el texto curricular:

*La escuela tiene la función social de hacer que los niños y los jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos.*

*Los alumnos tienen derecho a que la escuela les provea herramientas que les permitan adquirir poder sobre el lenguaje, sobre los conocimientos, sobre el tratamiento de la información, sobre las expresiones artísticas, sobre su propio cuerpo, en fin, adquirir aquellos conocimientos que les permiten desarrollar las prácticas sociales con autonomía, interactuar de manera inteligente y crítica con masas de información cada vez más abundantes y con tecnologías en permanente transformación, en situaciones sociales reales y, por tanto, complejas.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica  
(pág. 34)**

Observemos en la cita anterior que el currículum ofrece un amplio espectro de objetivos formativos que abarcan al alumno en la integralidad de su ser persona. Es en tal sentido que el *Diseño Curricular* plantea **un enfoque integral de la enseñanza y de la evaluación**, con la intención explícita de ofrecer una propuesta superadora de aquellos enfoques tradicionales que daban primacía a los aspectos intelectuales y dejaban de lado las dimensiones afectiva, social, moral y psicomotriz. Más aun, el *Diseño* también sugiere no restringir la evaluación a la constatación de los logros parciales que los alumnos obtienen en las áreas curriculares “clave”, esas áreas que permiten su promoción a niveles superiores. En esa línea, el *Diseño* señala explícitamente lo siguiente:

*Las propuestas didácticas para la enseñanza y para la evaluación contenidas en este currículum ponen el énfasis en que todo*

*aquello que la enseñanza asume como relevante sea objeto de evaluación.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General  
Básica (págs. 55 y 56)**

De lo antedicho se deriva, entonces, que la principal característica de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos sería la de contar con una perspectiva **integral**, lo que supone tomar en cuenta sus logros en todas las áreas curriculares, y en los diferentes tipos de contenidos de enseñanza: hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; actitudes, valores y normas. Al respecto, resulta interesante destacar que el texto curricular expresa que en ninguna de las áreas curriculares la intención es formar especialistas en un campo de saberes o de prácticas, sino defender la posibilidad de que todos los alumnos tengan una experiencia cultural amplia, a la cual aportan todas las áreas por igual.

*Ninguna de las áreas del currículum de la EGB se propone formar especialistas en un campo de saberes o de prácticas [...] Lo que todas se proponen es defender la posibilidad de que todos y cada uno tengan una experiencia cultural amplia que les permita conocerse a sí mismos, a los otros y al mundo en que viven, tener una relación tanto receptiva como productiva con la cultura, construir sentidos para su experiencia personal inscribiéndola en los significados culturales compartidos. Para esta compleja significación de la apropiación cultural, todas las áreas de este currículum sostienen la contribución ineludible de la escuela y la enseñanza.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General  
Básica (pág. 34)**

Este enfoque integral, justamente, vendría a dar respuesta a lo que sucede frecuentemente en la cotidianidad de las aulas, en las cuales “la experiencia indica que, aunque las finalidades del nivel son amplias y los propósitos y objetivos expresan aspectos muy diversos de la experiencia escolar, suelen ser pocos los aspectos que se toman en cuenta a la hora de evaluar” (*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, pág. 57). Al respecto, el *Diseño* plantea que la situación mencionada se basa en una visión de la evaluación que la restringe a la función de acreditación de los aprendizajes logrados y a la promoción de los alumnos. En cambio, la perspectiva comprensiva, es decir: amplia y abarcativa, del sentido formativo que el *Diseño* propone para la Educación Básica, requiere el mencionado enfoque integral de la evaluación.

En esa línea, y tomando en cuenta que la evaluación debe ser consistente con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje que se sostengan y propicien, es necesario considerar que para evaluar los diversos tipos de aprendizajes, será imprescindible contar con una variedad de instrumentos de evaluación.

## 2.2. La relación entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación

*Desde luego, la evaluación de los aprendizajes tiene que ser pertinente: es decir, debe tener en cuenta los procesos de enseñanza que han tenido lugar, anticipando los resultados esperables y poniendo especial cuidado en no demandar a los alumnos aprendizajes que no pueden haber tenido lugar bajo las condiciones de trabajo didáctico en las que estuvieron incluidos.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (págs. 56 y 57)**

Las prácticas de evaluación, según C. Coll y E. Martín (1996)<sup>11</sup> no pueden separarse de las prácticas pedagógicas. Para estos autores, ellas “no son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes”. En efecto, no es posible separar la evaluación de la planificación y el desarrollo de la acción didáctica, ya que cuando se opta por una determinada metodología didáctica, también se está tomando, aunque sea en forma implícita, una decisión respecto de la evaluación.

Así, cuando se elige un determinado tipo de contenido como elemento organizador del proceso de enseñanza y de aprendizaje, esta decisión repercute en el momento de la evaluación. Por ejemplo, si el eje organizador de una unidad didáctica son procedimientos, las actividades y tareas de evaluación deberán incluir la realización de los procedimientos por parte de los alumnos, ya que una prueba de tipo exclusivamente conceptual no sería adecuada para evaluar aquél tipo de contenidos.

En el mismo sentido, las opciones de evaluación están directamente relacionadas con los enfoques metodológicos con los cuales se enseña. Por tal motivo, cuando se trabaja desde estrategias directas, por ejemplo, mediante la exposición, deberán aplicarse procedimientos de evaluación diferentes de los que deberían emplearse frente a una estrategia que promueve el descubrimiento o una práctica guiada. En síntesis, las prácticas de enseñanza y de evaluación deberían guardar coherencia entre sí y estar orientadas por las mismas concepciones.

Así expresa A. Camilloni<sup>12</sup> (1998) estas ideas: “No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado.” Por tal motivo, la evaluación debe ser consistente con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de cada escuela, y debe cumplir con el propósito de servir para mejorar los resultados de la educación.

*Es esperable que los instrumentos de evaluación de los contenidos enseñados sean coherentes con el tipo de enseñanza desa-*



rollado. Por ejemplo, si a través de una serie de actividades se propone que los alumnos establezcan relaciones entre acontecimientos de la vida de las personas con acontecimientos de la vida social en el pasado cercano, una actividad de evaluación podría consistir en la identificación de los electrodomésticos en la vida cotidiana en diversas fotografías de la década del 50 y su relación con el trabajo hogareño.

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 205)**

### **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**

*En consecuencia, para transformar las prácticas pedagógicas, hay que transformar las prácticas evaluadoras. No es posible una real innovación educativa sin una innovación en profundidad en el ámbito de la evaluación. Un ejemplo especialmente ilustrativo de este principio se observa en las iniciativas que los centros toman para dar respuesta a la diversidad de sus alumnos. De poco sirve llevar a cabo actuaciones dirigidas a atender los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus diversas necesidades si la evaluación responde únicamente a un “nivel de aprendizaje” de entre los muchos que en cualquier aula de hecho se producen y no cuenta con los instrumentos de medida que permiten captar esta variedad, imposibilitando con ello la planificación de los distintos pasos que será preciso dar como continuación del proceso de enseñanza.*

**C. Coll y E. Martín, *La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto*, Signos. Teoría y práctica de la educación, 1996.**

- ***¿Por qué los autores expresan que para transformar las prácticas pedagógicas hay que transformar las prácticas evaluadoras?***

## 3. Funciones de la evaluación: La función social y la función pedagógica

### 3.1. La función social

Como vimos anteriormente, la concepción más extendida respecto de la evaluación la entiende como una actividad asociada a la certificación ante la sociedad de los aprendizajes logrados por los alumnos, con vistas a su acreditación y promoción. Sin embargo, la evaluación desempeña diversas funciones y sirve a múltiples objetivos tanto para el sujeto evaluado, como también para el docente, la institución escolar, la familia y el sistema social.

Resulta interesante mencionar que la necesidad de evaluar no apareció en el campo de la educación en respuesta al interés pedagógico manifiesto de conocer mejor al alumno o de comprender con mayor profundidad los procesos educativos. Por el contrario, la misión de evaluar los aprendizajes de los alumnos, que fue delegada por la sociedad en las escuelas y los docentes a partir de la institucionalización de la educación, tuvo en su origen la función social de establecer el nivel de escolaridad alcanzado y determinar el grado de rendimiento obtenido en los estudios cursados a fin de **acreditar** y **certificar** los saberes construidos. En consecuencia, la base de la existencia de la evaluación como práctica escolar reside justamente en la función social que cumple.

La importancia de la función social de la evaluación en su vertiente de acreditación y certificación queda aún más destacada si consideramos que las certificaciones que otorgan las instituciones educativas a los alumnos están directamente relacionadas con las oportunidades de acceso al mercado laboral, y expresan la posesión de un capital cultural altamente valorado por la sociedad.

### 3.2. La función pedagógica

Las **funciones pedagógicas** que cumple la evaluación, aparecidas en la historia de la escolarización con posterioridad a la función social de certificación, son, sin embargo, las que **legitiman la existencia de las prácticas evaluativas como inherentes a todo acto educativo** ya que apuntan a propiciar su mejoramiento. Así, queda expresada explícitamente en las siguientes citas del *Diseño Curricular* la concepción respecto de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que éste sostiene: la evaluación de los aprendizajes apunta a **intervenir tanto en el proceso de aprendizaje de los alumnos como en el ajuste de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes.**

*La evaluación de los aprendizajes de los alumnos apunta a intervenir en el proceso de aprendizaje: identificar los logros y los errores, las dificultades compartidas y aquéllas que son reiteradas; reconocer los logros y estimularlos; ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General  
Básica (pág. 55)**

De este modo, lo que se está reconociendo es que no sólo los alumnos son responsables por sus aprendizajes, sino que también el docente está comprometido en el logro de esos resultados en función del ajuste –o falta de ajuste– de sus prácticas de enseñanza y de evaluación a los logros y dificultades de los alumnos.

### 3.3. Los distintos tipos de evaluación y las funciones de cada una de ellas

En el apartado anterior hemos presentado las dos funciones principales de la evaluación educativa: la función social y la función pedagógica. En esta oportunidad abordaremos los tres tipos de evaluación a los que hace referencia el *Diseño Curricular*: la **evaluación diagnóstica**, la **evaluación sumativa** y la **evaluación formativa**, y describiremos cómo se plasman en cada una de ellas esas funciones específicas.

*Tradicionalmente, se distinguen tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa), considerando el momento en que aquélla se realiza y el tipo de acciones a que puede dar lugar. Este currículum sostiene la pertinencia de cada uno de estos tipos de evaluación en relación con sus funciones específicas e introduce algunas recomendaciones particulares con respecto a cada una de ellas.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General  
Básica (pág. 54)**

#### 3.3.1. LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación **diagnóstica o predictiva**, también denominada en ocasiones **inicial**, es la que se lleva a cabo al comienzo de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, y **cumple una función plenamente pedagógica**.

La evaluación **diagnóstica** permite establecer el nivel del alumno antes de iniciar una etapa del proceso de enseñanza; esto supone detectar qué objetivos ya han sido logrados por el alumno, para evitar su repetición; como también cuáles son sus ideas previas, sus teorías implícitas, sus esquemas de acción y los conocimientos que ya han construi-

do para promover, a partir de ellos, el avance en sus aprendizajes. En tal sentido, no se trata de llevar cabo un mero repaso, sino de indagar para saber si los alumnos poseen los pre-requisitos necesarios para los nuevos aprendizajes, lo que facilitará el tendido de “puentes cognitivos” entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos. Así quedan expresadas estas ideas en el siguiente fragmento tomado del *Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*:

*Como es sabido, la evaluación diagnóstica está orientada a adecuar la enseñanza en función de los conocimientos previos de los alumnos: permite tomar decisiones; por ejemplo, establecer secuencias de presentación de contenidos, ampliar o limitar el tratamiento de temas específicos, conformar grupos siguiendo distintos criterios (en función de dificultades comunes, o tomando en cuenta cierta diversidad que favorezca que cada uno pueda aportar algo al otro), proponer actividades diferenciadas para los alumnos, etcétera.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 54)**

En relación con la ubicación temporal de la evaluación diagnóstica, el texto curricular plantea lo siguiente:

*Frecuentemente se la circunscribe al inicio del año escolar. Sin embargo, si se analizan las diversas propuestas didácticas vehiculizadas en este currículum, se verá que las evaluaciones diagnósticas pueden realizarse en cualquier momento del año y que es conveniente que así sea, ya que, en muchos casos, brindan información sobre aspectos relativamente especificados para unidades identificadas de trabajo didáctico (un proyecto de trabajo, una secuencia didáctica...).*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 54)**

La evaluación diagnóstica **no tiene como propósito calificar** a los alumnos, y resulta importante que no quede en un mero trámite administrativo. Por tal motivo, tal como lo hemos señalado, al finalizar la evaluación diagnóstica se requiere que el docente **adapte las propuestas de enseñanza** y que diseñe actividades que ofrezcan a todos los alumnos **ayudas lo más ajustadas posibles**.

*Se hace necesario insistir aquí en una preocupación expresada anteriormente: la evaluación diagnóstica de los conocimientos previos de los alumnos no autoriza a exigir que cuenten con tales tipos de ideas previas, nociones alternativas, etc., como condición para dar inicio a la enseñanza. La función de la evaluación diagnóstica es siempre, en todo caso, ofrecer información sobre*

los puntos de partida que permitan tomar decisiones didácticas en dirección a que el aprendizaje sea posible.

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 54)**

En relación con el formato que debería tomar la evaluación diagnóstica, en el texto curricular se plantea que “no tiene que tomar, necesariamente, la forma de una prueba: muchas propuestas contenidas en este currículum muestran que la evaluación diagnóstica se efectúa muchas veces en las situaciones de trabajo diario” (*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, pág. 54).

Veamos, en la siguiente cita, ejemplos de los dos formatos mencionados. Por una parte, propuestas de evaluación diagnóstica **pensadas específicamente con esta finalidad**. Por la otra, ejemplos de **actividades de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan habitualmente en las clases** y permiten evaluar los conocimientos previos de los alumnos.

*Es importante tener en cuenta cuáles son las principales dificultades conceptuales de los alumnos frente a determinados temas o materias y las diversas técnicas para obtener información acerca de sus conocimientos previos. Este tipo de **evaluación diagnóstica** no se circunscribe al principio del año escolar o a los principios de cada tema de enseñanza, puede realizarse en momentos específicos, organizada alrededor de **propuestas pensadas para tal fin** y también **formar parte de una actitud de escucha por parte del docente**, tendiente a registrar la forma en que los alumnos van haciendo aproximaciones al objeto de conocimiento.<sup>13</sup>*

*La evaluación de los conocimientos previos de los alumnos forma parte de las actividades de aprendizaje y enseñanza. Una de las técnicas empleadas consiste en los cuestionarios breves de preguntas relacionadas entre sí; otro modo es la presentación de situaciones-problema que consisten en pequeños sucesos o fenómenos ante los cuales los alumnos tienen que dar una explicación o elegir una entre varias dadas. Algunas de las formas que puede tomar este tipo de evaluación a lo largo de una secuencia didáctica son: los gráficos y dibujos de procesos, inferir información a partir de una imagen o de un cuadro estadístico, explicar el significado de un término utilizando palabras propias, etc. Estas técnicas pueden ser acompañadas de entrevistas a los alumnos, individuales o en grupo, sobre un tema concreto.*

**Diseño Curricular, Segundo ciclo (pág. 313)**

### 3.3.2. LA EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación **sumativa** tiene como propósito determinar niveles de rendimiento, es decir, si los alumnos han alcanzado o no el nivel de exigencia fijado por los objetivos educativos, y cumple tanto funciones de orden social como pedagógico.

Desde el **punto de vista social**, los resultados de la evaluación sumativa permiten decidir si los alumnos han alcanzado el nivel de rendimiento requerido para la certificación y la acreditación de los aprendizajes logrados ante la sociedad. De ello se deriva, justamente, que este tipo de evaluación dé lugar a prácticas de selección y jerarquización de alumnos en función de los créditos alcanzados.

*La evaluación sumativa es la que se realiza al finalizar una etapa determinada del proyecto didáctico de un área o de un curso escolar y tiene por función constatar el logro de determinados objetivos, en algunos casos para decidir la promoción.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 55)**

*Aunque las funciones de la evaluación sumativa no se restringen a la acreditación de los aprendizajes y la promoción de un año escolar al siguiente, es indudable que éstas se cuentan entre sus aportes principales.*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 52)**

Desde el **punto de vista pedagógico**, la evaluación sumativa se propone establecer cuánto ha aprendido o progresado cada alumno, y si, al final de un tema, de un conjunto de temas, de un curso o de un ciclo, se han producido ciertos aprendizajes que son condición esencial para adquirir nuevos aprendizajes o pasar a nuevos ciclos. Asimismo, la evaluación sumativa cumple otra valiosa función pedagógica ya que, al llevarse a cabo al finalizar una secuencia de aprendizaje, una unidad, o un curso, ofrece a los alumnos la oportunidad de integrar los contenidos y establecer relaciones entre ellos que contribuyen a enriquecer y profundizar las comprensiones logradas.

La evaluación sumativa se lleva a cabo con una periodicidad intermitente o dilatada en períodos largos de tiempo, por medio de pruebas de diverso tipo. Es su misma característica la que impide su realización en forma continua, ya que una dinámica de aplicación constante de pruebas y calificación de alumnos afectaría tanto a los procesos de enseñanza que los docentes desarrollan como a los de aprendizaje de los alumnos.

En relación con los resultados que se obtienen de este tipo de evaluación, pueden permanecer en el ámbito de la relación privada entre profesores y alumnos cuando se trata de evaluaciones parciales, de uni-

dades didácticas o de períodos cortos. Sin embargo, son esos mismos resultados los que trascienden ese vínculo al ser incluidos en los boletines de calificaciones e informes, que también son dados a conocer al exterior de las instituciones mismas.

La evaluación sumativa puede ser interna o externa. Cuando la evaluación es **interna**, consiste en actividades de evaluación, pruebas o exámenes, que el docente diseña para su clase. En el caso de la evaluación sumativa **externa**, ésta es diseñada por organismos exteriores a la escuela, y en general, tiene carácter certificativo.

La evaluación sumativa ha sido objeto de críticas por varios motivos. Por una parte, ha sido criticada particularmente en su vertiente de **acreditación**. Pero la crítica fundamental, la más importante a los efectos de la tarea cotidiana en las aulas, se refiere a que este tipo de evaluación considera únicamente el **producto del aprendizaje** y no evalúa el proceso por el cual el alumno ha llegado a obtener esos resultados. Como se desprende de lo antedicho, la evaluación sumativa constata cuáles son los **resultados de aprendizaje logrados por los alumnos**, y emite una valoración terminal acerca de un **proceso que ya finalizó**. En tal sentido, su óptica es **retrospectiva**, ya que al ubicarse al **final del proceso** sólo toma en cuenta y sanciona aquello que ha ocurrido, y **queda sin posibilidad de incidir sobre el mismo**.

En síntesis, como se ha visto hasta aquí, la evaluación sumativa se ubica al final de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, motivo por el cual su mirada es retrospectiva. De ahí se deriva la crítica de la que es objeto este tipo de evaluación, porque al ponderar lo que ya ha ocurrido, queda sin posibilidad de introducir modificaciones en las estrategias didácticas que, a su vez, produzcan modificaciones en los aprendizajes logrados, o no logrados, por los alumnos.

La crítica –recién mencionada– de la que es objeto la evaluación sumativa queda expresada en el texto del *Diseño Curricular*, junto con la sugerencia explícita de “no esperar hasta el final para evaluar”.<sup>14</sup> Más aún, lo que el texto curricular destaca es la importancia de utilizar otro tipo de evaluación, la **evaluación formativa**, una de cuyas características principales es que **se lleva a cabo durante el proceso mismo**, permitiendo así que el docente ajuste sus estrategias de enseñanza y favorezca mejores resultados de aprendizaje en los alumnos.

*La evaluación sumativa es la que se realiza al finalizar una etapa determinada del proyecto didáctico de un área o de un curso escolar y tiene por función constatar el logro de determinados objetivos, en algunos casos para decidir la promoción. Lo característico de la evaluación sumativa es que, por el momento en que tiene lugar, no aspira a introducir modificaciones en la estrategia didáctica. Por esto en este currículum se insistirá en la importan-*

*cia de no esperar hasta el final para evaluar (es decir, en la **relevancia de la evaluación formativa**<sup>15</sup>) si de la evaluación depende un ajuste de la enseñanza que dé a los alumnos oportunidades mejores para aprender.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 55)**

### 3.3.3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La **evaluación formativa** es el tipo de evaluación que “se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza y brinda la información necesaria para tomar decisiones orientadas a mejorarlo, controlarlo o ajustarlo” (*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, págs. 54 y 55). Por consiguiente, cumple una importante función pedagógica ya que las decisiones que se toman **durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje** tienen la **capacidad de incidir sobre los resultados** de los mismos.

Al respecto, el texto curricular señala que las decisiones que pueden tomarse a la luz de la información que proporciona una evaluación formativa permiten modificar o reforzar el curso de acción didáctica que el docente ha seguido. Por ejemplo: “Dedicarle más tiempo a un tema, insistir sobre aspectos que no fueron comprendidos, proponer instancias de recapitulación e inclusive modificaciones más importantes en el tipo de estrategia didáctica planteada” (*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, pág. 55).

El concepto de **evaluación formativa** fue introducido en el año 1967 por Michael Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los docentes con la finalidad de **adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos**. Scriven (1967, retomado por Bloom, 1977) introdujo la distinción entre **evaluación sumativa** –que se centra en el producto final–, y **evaluación formativa** –que se centra en el proceso–. Para este autor, la **evaluación formativa** permite recoger información **mientras** los procesos se están desarrollando, y abarca la evaluación de la enseñanza, de los aprendizajes de los alumnos, de los materiales didácticos y de todos los objetos educacionales.

Por consiguiente, hablar de evaluación formativa supone hablar de **evaluación continua**. Se trata, por tanto, de que el docente evalúe qué aspectos de los contenidos resultan más difíciles para el alumno, y, de brindarle, al mismo tiempo, oportunidades de revisar los conocimientos que aún no comprendió o que logró comprender en forma parcial.

La evaluación formativa se basa en una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el



alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo.

Ahora bien, son muchas las causas por las cuales un alumno no aprende, y este hecho no puede atribuirse en forma exclusiva a que no estudia o a que no tiene las capacidades mínimas. Y si bien sabemos que existen serios condicionantes, tanto de orden socio-económico como personal, que limitan las posibilidades de aprender de algunos alumnos, también reconocemos que existen múltiples posibilidades de intervención por parte de los docentes para promover, a partir de las estrategias de enseñanza que utilizan, las diversas actividades que organizan, o los variados recursos de aprendizaje cuyo uso proponen, pequeños pero constantes y firmes avances de estos alumnos en el proceso de construcción de sus aprendizajes. Al respecto, el texto curricular resulta orientador:

*Cuando se evalúa la enseñanza, en términos generales se intenta considerar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos, sus aciertos y debilidades. Se espera tener información sobre cómo se desarrollan las estrategias elegidas. Los materiales utilizados, las actividades desarrolladas, la dinámica de las clases, el tipo de tareas propuestas, las producciones esperadas, son aspectos de la enseñanza que pueden ser evaluados. [...] Un desafío para los próximos años consiste en atender a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, diversificando y enriqueciendo los mecanismos de evaluación para buscar la información que permita orientar y perfeccionar el sistema de enseñanza.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 57)**

### **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**

*Ahora bien, no basta con convivir en clase con un alumno para saber observarlo, ni observarlo con atención para identificar claramente los conocimientos y los modos de aprendizaje. Sin utilizar un instrumental pesado, poco compatible con la gestión de la clase y de las actividades, es importante que el profesor sepa reparar, interpretar y memorizar los momentos significativos que, a través de pequeñas pinceladas, contribuyen a crear una visión de conjunto del alumno, en lucha contra varias tareas. Recurrir a la vez a una libreta y a un diario puede facilitar este trabajo.*

*Por supuesto, la observación continua no tiene como única función almacenar datos con vistas a un control. Su primer objetivo es formativo, lo que, desde una perspectiva pragmática, significa que tiene en cuenta todo lo que puede ayudar al alumno a apren-*

*der mejor: sus conocimientos, que condicionan las tareas que se le pueden proponer, así como su modo de aprender y razonar, su relación con el conocimiento, sus angustias y sus posibles bloqueos ante ciertos tipos de tareas, de lo que tiene sentido para él y le moviliza, sus intereses, sus proyectos, la imagen que tiene de sí mismo como sujeto más o menos capaz de aprender, su entorno escolar y familiar.*

**P. Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP / Graó, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2004, págs. 40-43.**

- ***¿A qué se refiere el autor cuando expresa en el texto: “Sin utilizar un instrumental pesado”?***
- ***¿Qué implica para el autor que el objetivo primordial de la observación continua es formativo?***

### **3.3.3.1. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA AMPLIACIÓN DE LOS OBJETOS DE EVALUACIÓN**

#### **CUANDO LA EVALUACIÓN SE TRANSFORMA EN AUTOEVALUACIÓN**

La evaluación, según A. Camilloni,<sup>16</sup> es una parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre el docente y el alumno, y, por tal motivo, debería ser comprendida como una función didáctica integrada, al modo de un **mecanismo de control**, a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje. Ese es uno de los motivos por los cuales no resulta suficiente evaluar a los alumnos con el único propósito de apreciar qué resultados de aprendizaje han logrado. En efecto, quien actúa de ese modo lo que hace es situarse como un observador externo por fuera del sistema que está evaluando, y actúa como si desconociera que existe relación entre la enseñanza que él ha conducido, y los logros de aprendizaje que se propuso evaluar.

*En este currículum, la evaluación formativa se relaciona estrechamente con la consideración de las condiciones de trabajo didáctico que se supone hacen posibles los aprendizajes especificados en los objetivos. La finalidad principal de este tipo de evaluación es estimar la pertinencia de las situaciones didácticas propuestas con respecto a los objetivos planteados.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 55)**

Ahora bien, la autora mencionada sostiene que en el sistema de acción que se crea a causa de la interacción entre el docente y el alumno, tanto uno como el otro desempeñan roles protagónicos. Le cabe entonces al docente, como profesional de la enseñanza, comprender que existe relación entre los progresos realizados por los alumnos en las situaciones de

clase y las estrategias de enseñanza que él ha utilizado. Es a partir de esa comprensión que cada docente debe enfrentarse, en forma ineludible, a su propia actuación profesional, y **constituirse a sí mismo y a sus prácticas de enseñanza, en objeto de evaluación**. Estas importantes ideas aparecen claramente puntualizadas en los siguientes fragmentos del *Marco General del Pre Diseño Curricular*:

*La evaluación de la enseñanza intenta obtener información que permita analizar las estrategias de enseñanza adoptadas y ajustarlas si resulta necesario y posible. Por eso, en este currículum la evaluación se propone también como una forma de mejorar y perfeccionar el sistema de enseñanza. Si la evaluación está orientada a mejorar el sistema, se amplían los objetos de evaluación: sin duda, se incluyen los contenidos ligados con la acreditación, pero también todos los aspectos presentes en los objetivos y en los contenidos, incluyendo el análisis de las relaciones entre los propósitos y las condiciones reales de enseñanza.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 57)**

### **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**

*“Si quien enseña no aprende de la evaluación que practica, ni los alumnos tampoco, es una señal inequívoca y un indicador fiable de que el profesor puede prescindir de ella pues no sirve a los fines educativos y formativos a los que prioritariamente debe servir. Si la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas, inhibiendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. En estos casos, la evaluación se confunde con el instrumento.”<sup>17</sup>*

**J. M. Álvarez Méndez (2003).**

- **¿Qué puede aprender un docente de la evaluación que practica?**
- **¿En qué casos los alumnos no aprenden de las evaluaciones que les administran?**

### **3.3.3.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO MECANISMO DE REGULACIÓN**

Según se deriva de lo que venimos planteando, las prácticas de **evaluación** que se desarrollan en la escuela deberían estar, por encima de toda otra finalidad, al servicio de la toma de decisiones que permitan mejorar la actividad educativa valorada. En tal sentido, sería deseable que la información recolectada permitiera que los distintos actores que

intervienen en los procesos educativos puedan tomar decisiones para mejorar los resultados de su acción. Así, cuando nos referimos al nivel de lo que sucede cotidianamente en las aulas, estamos señalando que las decisiones pueden recaer tanto sobre **las acciones que desarrollan los docentes** como enseñantes, como también sobre **las acciones que podrían llevar a cabo los alumnos** como aprendices.

*Evaluar es una acción pedagógica con una doble función: por un lado, permite al alumno saber qué ha aprendido y cuál fue el recorrido transitado en ese proceso; por otro lado, permite al docente repensar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aportándole datos para crear nuevas estrategias con el fin de mejorar su práctica. Toda evaluación compromete al mismo tiempo a los docentes y a los alumnos en tanto vincula los logros y las dificultades de éstos con las responsabilidades de aquellos como creadores de estrategias de enseñanza.*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 142)**

En este caso, lo que plantea el documento curricular se vincula con lo postulado por Allal<sup>18</sup> (1980) la evaluación formativa cumple una **función reguladora**. Ahora bien, ¿qué implica tal función? En relación con las prácticas de enseñanza, significa que la información que la evaluación formativa provee le permite al docente **ajustar las estrategias de enseñanza** y los recursos que utiliza a fin de que respondan a las características y necesidades individuales de los alumnos. En tal sentido, la evaluación formativa actúa como **reguladora de la enseñanza** cuando los docentes detectan, por una parte, cuáles son los logros y los puntos débiles del proceso de aprendizaje que están transitando los alumnos, sin juzgar ni calificarlos por los resultados obtenidos. Este proceso supone, además, que los docentes identifiquen cuáles son los errores que los alumnos han cometido y sus posibles causas, para tomar luego decisiones referidas, por ejemplo, a qué enseñar, cómo y cuándo enseñarlo, cuánta ejercitación necesitan los estudiantes o qué materiales educativos resulta conveniente utilizar.

A modo de ejemplo, respecto de los ajustes o ampliación de las estrategias didácticas empleadas, el *Diseño Curricular* propone, en este caso en el área curricular de Matemática:

*La evaluación permite examinar las estrategias didácticas empleadas y ajustarlas o ampliarlas si resulta necesario. Sobre la marcha de la enseñanza es frecuente preguntarse: ¿cómo continúa esta propuesta de trabajo?, ¿qué aspectos de aquello que pensé enseñar, los alumnos aún no han aprendido?, ¿qué propuestas voy a plantearles para abordar dichos aspectos?, ¿qué errores comunes han aparecido que no estaban previstos?, ¿qué problemas plantearles para trabajar sobre los mismos?, etcétera.*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 354)**

Asimismo, Allal (1980) considera que es posible **integrar los procedimientos de evaluación formativa con las actividades de enseñanza y de aprendizaje** a lo largo del período completo que se destina a una unidad de aprendizaje. Se trata, justamente, de que los docentes observen a los alumnos **mientras** tiene lugar el proceso de aprendizaje para tratar de **identificar las dificultades** y los factores que podrían originarlas tan pronto como aparecen, para luego **adaptar las estrategias de enseñanza** en función de las dificultades detectadas. Al respecto, resulta esclarecedor señalar que, desde una perspectiva cognitivista, la evaluación formativa se centra en **comprender el funcionamiento cognitivo del alumno** frente a las tareas que se le proponen, y que los errores que éste comete se constituyen en objeto de estudio para el docente en tanto son reveladores del tipo de representaciones o de las estrategias que elabora y utiliza. Estas ideas se vinculan con lo expresado en el *Diseño Curricular* del siguiente modo:

*La evaluación formativa muchas veces se desarrolla a partir de comentarios o intercambios con el docente o entre pares durante los mismos procesos de trabajo, y dan lugar a redireccionamientos por parte del docente (recordar una consigna, volver a explicar algo que no fue comprendido, reorganizar los grupos de trabajo, brindar ayuda a alguien en particular, etc.) y también de los alumnos (modificando ideas o procesos de trabajo, preguntando acerca de lo que tienen dudas, reelaborando sus ideas). La evaluación de proceso es fuente de ajustes, confirmaciones o cambios que el propio “hacer” va determinado en cada grupo de alumnos.*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 144)**

### 3.3.3.3. LA RETROALIMENTACIÓN COMO RECURSO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Resulta importante destacar, que los “comentarios o intercambios con el docente o entre pares durante los mismos procesos de trabajo”, que dan lugar a **redireccionamientos** por parte del docente y por parte de los alumnos, que figuran en la cita anterior del *Diseño Curricular* (Primer ciclo, pág. 144), aluden a lo que en el campo de la evaluación formativa se designa como “retroalimentación”.<sup>19</sup> En efecto, se denomina **retroalimentación**<sup>20</sup> a la información que el docente, y en ocasiones los compañeros, dan a un alumno durante el proceso mismo de aprendizaje, para que éste pueda saber si está realizando bien su tarea, si está aprendiendo correctamente, y, también, para que pueda mejorar su tarea actual y sus tareas futuras.

Podemos decir, entonces, que, como recurso de la evaluación formativa, la retroalimentación provee al alumno una información que actúa como **reguladora del proceso de aprendizaje** que éste está desarrollando, en tanto le permite conocer **durante el proceso mismo** si está logrando adecuadamente los objetivos, así como los aspectos específicos en que debe mejorar.

19

Véase este tema en *La evaluación formativa*, G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Evaluación Educativa, 2009, págs. 13-22.

20

Método empleado en diversos campos, como la informática y la cibernética, que consiste en mantener la acción o eficacia de un sistema mediante una revisión continua de los elementos del proceso y de sus resultados, a fin de introducir en dicho sistema las modificaciones necesarias.

La retroalimentación incluye dos componentes. Por una parte, es necesario **informar al alumno acerca de su desempeño**, lo que supone señalar tanto sus puntos fuertes como sus puntos débiles; y, por la otra, se requiere **orientar al alumno sobre la manera de mejorar su desempeño** durante el proceso de aprendizaje. Pero, además, es imprescindible que el docente brinde al alumno ayuda y una oportunidad de trabajar en la mejora. En este sentido, la retroalimentación puede compararse a un espejo que devuelve al aprendiz una imagen de lo que está haciendo, pero también le aporta información y orientaciones que le permiten corregir sus errores, superar sus dificultades y progresar durante el proceso de aprendizaje.

En suma, la forma de regulación que ejerce la evaluación formativa supone, desde el lugar del docente, intervenir necesariamente **durante** el período de tiempo dedicado a una unidad de formación, es decir: **durante el transcurso del proceso de aprendizaje**, y adaptar la enseñanza antes de que se califique al alumno o se decida su aprobación o desaprobación. Al respecto, las investigaciones han demostrado que, cuando los docentes llevan a cabo evaluaciones formativas con funciones reguladoras y no limitadas al mero hecho de calificar y decidir la aprobación o la reprobación, logran que una proporción mayor de alumnos obtenga buenos resultados en las evaluaciones sumativas.

### APORTES PARA LA REFLEXIÓN

*“La evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades [...]”*

**P. Perrenoud, *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, 2008, pág. 16.**

- **¿Cuál es el sentido que adquiere la evaluación formativa en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso [escolar] y las desigualdades?**

Por último, cabe destacar que la evaluación formativa tiene efectos **cognitivos** y **motivacionales** sobre los alumnos. Desde el punto de vista cognitivo, una buena evaluación formativa brinda a los alumnos la información que necesitan para **comprender en qué situación están respecto a su aprendizaje**; es decir: cuáles son sus logros, qué estrategias utilizar para superar sus dificultades, y cuáles son las próximas metas a lograr. Desde el punto de vista motivacional, al poner este tipo de evaluación el acento en la regulación de las acciones pedagógicas, e interesarse



fundamentalmente más en los procedimientos que los alumnos utilizan para resolver las tareas que en los resultados, permite que éstos **desarrollen una mayor autonomía y autorregulación**, lo que incrementa su motivación para aprender. Asimismo, también se incrementa la motivación de los alumnos ya que la evaluación formativa, si bien se ocupa del tratamiento de los errores, destaca también los aspectos del aprendizaje en los que los estudiantes han tenido éxito, lo que produce el fortalecimiento de los logros obtenidos.

### 3.4. La evaluación sumativa y la evaluación formativa.

#### Diferencias y posibles articulaciones

Como ya se ha señalado, la evaluación sumativa y la evaluación formativa presentan diferentes características y cumplen distintas funciones. Sin embargo, también pueden desplegarse entre ellas vínculos de complementariedad, que exploraremos en este apartado.

La evaluación formativa, que reúne información acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tiene como propósito mejorar dichos procesos, como también el proyecto educativo de una escuela o la utilización de un material didáctico. Por eso, a diferencia de la evaluación sumativa que es retrospectiva, la evaluación formativa es prospectiva, dado que se preocupa por el futuro y se orienta a mejorar lo que queda por realizar.

La evaluación sumativa y la evaluación formativa pueden articularse, de modo tal que sus resultados puedan reintroducirse en un proceso que permita orientar la enseñanza tomando en cuenta las condiciones del alumno, sus logros y dificultades, y su particular ritmo de progreso. Así sucede, por ejemplo, cuando se administra una *evaluación diagnóstica* antes del comienzo de una nueva secuencia de enseñanza. En este caso, la información obtenida permite llevar a cabo un doble análisis. Por un lado, es posible determinar cuál es el punto de partida actual de los diversos estudiantes; es decir, en qué medida cada uno de ellos posee los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes. Por el otro, en función de los logros obtenidos hasta ese momento por los alumnos, es posible determinar si hay aspectos que convendría modificar en una repetición futura de la misma secuencia de enseñanza.

La evaluación formativa también reconoce el lugar de la evaluación sumativa en tanto la atención y el análisis de los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos brindan una valiosa información a ser utilizada para promover su progreso. Lo que diferencia a ambos tipos de evaluación es que el análisis de los resultados de aprendizaje se lleva a cabo desde una perspectiva más compleja y crítica en el caso de la evaluación formativa, y que el conocimiento de dichos resultados de apren-

dizaje es sólo un dato entre varios, y no el único de los datos a partir de los cuales los docentes deben emitir sus juicios evaluativos.

El uso de la evaluación formativa no se contraponen a la utilización de la evaluación sumativa. Cuando la evaluación sumativa está alineada con el plan de estudios y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, entonces pasa a integrarse al ciclo aprendizaje - evaluación y no sólo se ocupa de la medición sino que aporta a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. De ese modo, cuando se articulan en un nuevo sistema que las incluye a ambas, el trabajo formativo de los docentes no se verá amenazado por las presiones asociadas a la evaluación sumativa; y por el otro, al progresar los docentes en la calidad de sus prácticas evaluativas, podrán atender mejor a los requerimientos que la evaluación sumativa plantea.

En síntesis, tanto la evaluación sumativa como la formativa tienen un papel importante a desempeñar en la educación de los alumnos. Es posible hacer un uso formativo de la evaluación sumativa, lo que supone utilizar información obtenida por medio de la evaluación sumativa para mejorar los desempeños futuros del alumno.

### **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**

*Una corrección informada (del profesor para el alumno) sea de un trabajo, o de un examen, o de cualquier tarea encaminada al aprendizaje, ayuda razonablemente a aprender. Si la información que la corrección aporta es valiosa ella misma se vuelve en texto de aprendizaje[...]Es muy importante que la corrección tenga como base e intención la información para la formación del alumno, no tanto sobre el alumno. De este modo podrá seguir aprendiendo a partir de la misma corrección valorativa. Cada uno conoce más de sus propias limitaciones y de sus propias creaciones que los otros, sean o no profesores. Explicadas de un modo razonable pueden comprenderlas y contrastarlas de una forma más equitativa.*

**J. M. Álvarez Méndez, *La evaluación a examen. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008, págs. 111 y 112.**

- **¿Qué aporta al alumno una corrección informada?**





### 3.4.1. SUGERENCIAS PARA HACER UN USO FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN SUMATIVA

- **Enseñar a los alumnos estrategias para prepararse mejor para las evaluaciones sumativas**, a partir del conocimiento que han ido adquiriendo sobre sí mismos como aprendices. Esto supone que los estudiantes desarrollen la habilidad de identificar:
  - **Cuál es su situación actual:** preguntarse y dar respuesta a la pregunta ¿dónde estoy hoy en el proceso de aprendizaje?
  - **Qué objetivos deben alcanzar:** preguntarse y dar respuesta a la pregunta ¿a dónde debo llegar?
- **Utilizar los resultados de las evaluaciones sumativas para fortalecer el aprendizaje:** la retroalimentación que los docentes pueden brindar tanto durante el desarrollo de una actividad de evaluación como después de su finalización, resulta muy valiosa para propiciar que los alumnos aprendan como resultado de la evaluación sumativa. Esto conduce, además, a que los alumnos aprendan a reconocer que las experiencias de evaluación sumativa también son una oportunidad para próximos aprendizajes y una ocasión para próximos logros.
- **Administrar un examen en el comienzo de una unidad**, o en determinado momento de su desarrollo, permite determinar exactamente lo que los estudiantes ya han aprendido y qué es lo que son capaces de hacer. Esta información puede entonces utilizarse para determinar la orientación a seguir en la enseñanza, confirmar el enfoque adoptado o reorientar las estrategias que se han venido utilizando.
- **Organizar una actividad de revisión y autoevaluación como preparación para el examen:** los docentes ofrecen a los estudiantes una lista de las habilidades, los conocimientos y las comprensiones en las cuales se centrará el examen. Los alumnos trabajan con la lista y llevan a cabo su autoevaluación, determinando para cada elemento de la lista una de las siguientes opciones:
  - ¿Estoy en condiciones de explicar este tema a otra persona?
  - Creo que comprendo este tema, pero tengo todavía dificultades para explicárselo a otra persona.
  - No entiendo este tema.

El registro que resulta de esta autoevaluación permite que el alumno solicite o busque explicaciones suplementarias y focalice mejor su revisión.
- **Solicitar a los alumnos que redacten algunas de las preguntas del examen o incluso el examen completo**  
 Los docentes solicitan a los alumnos que elaboren preguntas que podrían incluirse en el examen. Esta estrategia brinda la oportunidad de que tanto los alumnos como el docente evalúen el grado de dominio de las habilidades, los conocimientos y las comprensiones que aquéllos han logrado.
- **Ofrecer a los alumnos una variedad de actividades de evaluación** acordes con sus diferentes estilos de aprendizaje.

- **Generar instancias de evaluación en diferentes momentos del curso** con el fin de brindar espacios nuevos para el tratamiento de los avances y dificultades de aprendizaje de los alumnos por fuera de la evaluación final. Son ejemplos de esta propuesta las clases donde se resuelven dudas, de repaso o consulta; las actividades de análisis de evaluaciones realizadas por alumnos años anteriores; las exposiciones de investigaciones en proceso. En estos casos, tanto los alumnos como el docente ofrecen retroalimentación, y toda la clase se informa acerca de lo que están realizando los demás grupos.

## 4. El sentido formativo de la evaluación

### La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y su función en la formación de los alumnos como estudiantes

*En este currículum, por otra parte, la evaluación de los aprendizajes constituye una instancia formativa para los alumnos.*

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 56)**

Como hemos visto, el *Diseño Curricular* aboga por un tipo de evaluación que sea **formativa para los alumnos**, es decir, que tenga lugar durante los procesos de aprendizaje. De ese modo, la información que dicha evaluación formativa provee es capaz de ejercer una función reguladora tanto de las estrategias de enseñanza que el docente utiliza como de los aprendizajes que los estudiantes pueden lograr. Hemos señalado, asimismo, que el texto curricular plantea que existe una estrecha relación entre las propuestas de enseñanza y de evaluación.

El **poder formativo de la evaluación** queda claramente reflejado en el abordaje de la **formación de los alumnos como estudiantes** que el *Diseño Curricular* propone. Al respecto, el texto expresa que dicha formación no se limita al trayecto formativo de la escolaridad general básica. Por el contrario, la intención explícita es la de preparar a los alumnos para un **proceso constante de apropiación crítica del saber**, que debería continuarse en los siguientes niveles educativos, y aún más, a lo largo de toda su vida. Así quedan expresadas estas ideas en el *Marco General del Pre Diseño Curricular*:

*Una finalidad básica de la EGB consiste en capacitar a los alumnos para la apropiación crítica del saber en **un itinerario formativo que no cesa cuando se termina la escolaridad general básica.***<sup>21</sup>

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 42)**

¿A qué nos referimos cuando señalamos que el texto curricular articula la evaluación formativa con la formación de los alumnos como estudiantes? Se trata, justamente, de tomar en cuenta que **la información que provee la evaluación formativa** tiene como destinatarios no sólo a los docentes o a los padres sino fundamentalmente **a los mismos alumnos**. Es quizás en este aspecto donde reside una de las fortalezas de este tipo de evaluación, ya que esa información permite que los alumnos se conozcan cada vez mejor como aprendices, y sean cada vez más conscientes de sus fortalezas y debilidades. Pero esa información, además, los orienta a trabajar para corregir sus errores y superar sus dificultades, favorecien-

21

El subrayado es nuestro.

do así su progreso en pos del logro de los aprendizajes previstos. Estas ideas quedan expresadas en el *Marco General del Pre Diseño Curricular* del siguiente modo:

*En este currículum, por otra parte, la evaluación de los aprendizajes constituye una instancia formativa para los alumnos. En línea con la preocupación por constituirlos como estudiantes, la evaluación tiene que ofrecer información no sólo a los docentes o a los padres, sino a los alumnos mismos. En este sentido, así como las propuestas didácticas procuran encontrar modos de que los alumnos tomen registro de su propio proceso de aprendizaje, la evaluación tiene que ofrecerles datos sobre sus logros y dificultades, así como habilitar paulatinamente su participación en el proceso. Esta participación está dirigida hacia **la toma de conciencia por parte de los alumnos del punto en que cada uno se encuentra en relación con lo aprendido por el grupo y qué esfuerzos tiene que hacer en relación con algunos contenidos.***<sup>22</sup>

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 56)**

Para formar a los alumnos como estudiantes, se requiere, entonces, brindarles cada vez **mayor protagonismo** en sus procesos de aprendizaje, y a eso se refiere el texto curricular recién citado cuando expresa que “las propuestas didácticas deberían habilitar paulatinamente la participación de los alumnos en el proceso”. Esa participación creciente implica que los alumnos aprendan a utilizar la información que la evaluación formativa provee para **autorregular sus propios procesos de aprendizaje.**

El concepto de **autorregulación del aprendizaje** alude al modo y la medida en las que un alumno es partícipe activo en sus propios procesos de aprendizaje, y va tomando progresivamente el control sobre dichos procesos. Ahora bien, la autorregulación es un contenido de aprendizaje que los docentes deberán enseñar a los alumnos, en forma sistemática, lo que supone ir transfiriendo a los alumnos, en forma paulatina y creciente, la responsabilidad y el control por los aprendizajes. Se trata, entonces, de ir brindando al alumno grados de autonomía creciente, tal como se lee en el siguiente fragmento del *Pre Diseño Curricular*:

*Varios propósitos expresan esta finalidad [la de capacitar a los alumnos para la apropiación crítica del saber en un itinerario formativo que no cesa cuando se termina la escolaridad general básica]: **promover el respeto por la tarea escolar, ofrecer oportunidades para desarrollar una confianza creciente en las propias posibilidades, promover la participación de los alumnos en el diseño, la realización y la evaluación de proyectos [...]. Esto supone la generación de grados crecientes de autonomía para el aprendizaje.***

**Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 42)**

La función de autorregulación del aprendizaje que la evaluación formativa propicia, supone que **el propio alumno** logre, en forma gradual, tomar conciencia de su propio punto de partida en los procesos de aprendizaje que desarrolla, como también de las dificultades con las que se va encontrando al aprender; de la misma forma, se espera que aprenda a detectar sus errores y a reconocer por qué los comete; y que logre encontrar, con la ayuda del docente y de los compañeros, sus propios caminos de mejora. En esta tarea, también resulta fundamental que el docente oriente al alumno, ofreciéndole una serie de preguntas que guíen su reflexión.

Las siguientes preguntas pueden propiciar el logro de la autorregulación. Será tarea de enseñanza del docente, a modo de apoyos para el aprendizaje, que los alumnos aprendan a formularlas y a darles respuesta por sí mismos:

- ¿Qué es lo que ya aprendí y sé hacer bien? ¿Cómo sé que lo aprendí?
- ¿Qué más tengo que aprender?
- ¿Qué necesito recordar de lo que ya sé para resolver esta tarea?
- ¿Qué debo hacer primero? ¿En qué orden debo trabajar?
- ¿Cómo estoy resolviendo esta tarea?
- ¿Qué me resulta confuso?
- Si tengo dificultades o dudas, ¿qué puedo hacer para resolverlas?
- Ya terminé la tarea. ¿Está bien resuelta? ¿Estoy conforme con lo que hice?
- Ya terminé la tarea, y no estoy totalmente conforme con la resolución. ¿Qué puedo hacer para mejorarla?

### **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**

Si las habilidades para regular el propio aprendizaje se adquieren como resultado de un proceso de internalización gradual de los mecanismos de regulación ejercida por otros, la instrucción debe diseñarse de tal manera que facilite ese control. Se trata, por lo tanto, de ir cediéndole al alumno progresivamente mayor responsabilidad para decidir por sí mismo cuándo, cómo y por qué emplear las distintas estrategias.

Mar Mateos, *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Aique, 2001, pág. 102.

- *¿Cómo se adquieren, según la autora, las habilidades para regular el propio aprendizaje?*
- *¿Qué función les cabe a los docentes en esa adquisición?*

## Estrategias que propician la construcción de la autonomía de los alumnos y el logro de la autorregulación

Resulta importante destacar que el texto curricular expresa claramente que **las habilidades que hacen a la formación del alumno como estudiante deben ser incluidas en el currículum**, lo que equivale a decir que deben ser consideradas como contenidos a ser enseñados intencionalmente. Aún más, se espera que la enseñanza de dichas habilidades se constituya en **objeto de un trabajo institucional sistemático** tendiente a mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos.

En el siguiente fragmento del texto curricular leemos cuáles son algunas de las estrategias que propician la construcción de la autonomía, cuya enseñanza se propone, y que desarrollaremos a continuación.

*La construcción de la autonomía del estudiante en cuanto tal supone intervenciones diversas de la escuela, entre las que mencionaremos:*

*- Ayudar a los alumnos a dominar estrategias de planificación y control del trabajo escolar con vistas al aprendizaje: entre ellas, la **capacidad para interpretar objetivos**, para **tener una representación de las exigencias de la tarea escolar**, para **elaborar un plan de orientación de la actividad de aprendizaje**, para **elegir los mejores procedimientos**, para **evaluar el propio trabajo**, para **anticipar resultados** y para **identificar y resolver los propios errores**.<sup>23</sup>*

*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág. 42)*

### ○ **Capacidad para interpretar objetivos**

Cuando se utiliza la evaluación de los aprendizajes con sentido formativo, la información que se obtiene sirve tanto al docente como a los alumnos. Así, cuando el propósito es que los estudiantes puedan autorregularse, es decir, tomar medidas para aprender en forma autónoma y mejorar su aprendizaje, es importante que los docentes compartan con ellos, preferiblemente en formato escrito, los objetivos de aprendizaje que deberán lograr.

Si tomamos en cuenta lo que sucede en el contexto del aprendizaje escolar, vemos que los docentes proponen a los alumnos actividades que éstos

llevan a cabo. Y si bien los que enseñan saben por qué proponen esas actividades y qué relación hay entre unas y otras, los alumnos no siempre captan cuáles son sus finalidades. Al respecto, sabemos que, cuando un docente planifica la enseñanza, se habrá preguntado: “¿Qué espero que mis alumnos conozcan y puedan realizar como resultado de esta experiencia de aprendizaje?” Justamente, la respuesta que el docente dé a esa pregunta corresponderá a los objetivos de aprendizaje que ha establecido. Lo que se espera, entonces, es que comparta esa información con los alumnos en un nivel de lenguaje que sea adecuado a su edad.

*No resulta evidente para todos los alumnos qué es lo que se está enseñando en algunas de las actividades propuestas. Que se haya hecho explícito en determinado momento de la secuencia de enseñanza qué es lo que se debería estar aprendiendo es condición para poder evaluarme. Es probable que de esta manera se contribuya a que el contrato con la escuela supere la idea bastante instalada de que sólo el maestro es quien evalúa.*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 143)**

Las investigaciones han mostrado que conocer los objetivos no sólo incrementa la motivación de los alumnos, sino que también les permite concentrarse más en las tareas y tomar mejores decisiones sobre cómo resolverlas correctamente. De hecho, cuando los alumnos no conocen los objetivos de las actividades de aprendizaje que realizan, se acostumbran a que la enseñanza sea como una secuencia arbitraria de ejercicios, cuya justificación no comprenden. Por el contrario, cuando conocen los objetivos por lograr pueden realizar la autoevaluación de sus producciones y conversar sobre ellas con los docentes y con sus compañeros, desarrollando así una capacidad reflexiva que es esencial para un buen aprendizaje.

### **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**

*[...] parece haber una mayor aceptación de que un buen aprendiente busca alcanzar dos objetivos: entender el sentido de las tareas que debe realizar y regular su propio aprendizaje. [...]*

*Es decir, un alumno puede fijarse objetivos tales como la comprensión del argumento de un texto, así como objetivos estratégicos tales como aprender a resumir bien o a desarrollar estrategias para encarar las dificultades de comprensión. Estos propósitos específicos, que comprometen afectivamente con el aprendizaje, son incentivos fuertes y ayudan al alumno a concentrarse en lo importante.*

**B. Jones y otros, *Estrategias para enseñar a aprender*, Buenos Aires, Aique, 1997, págs. 20 y 21.**

- ***¿Por qué, según el autor, es importante que el alumno conozca los objetivos a lograr en sus aprendizajes?***

- **Capacidad para tener una representación de las exigencias de la tarea escolar, para elaborar un plan de orientación de la actividad de aprendizaje, para elegir los mejores procedimientos**

Para que los alumnos desarrollen su capacidad de autorregularse, además de apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación, también se requiere que desarrollen las habilidades de anticipar y planificar las operaciones necesarias para realizar las acciones que les permitirán resolver correctamente las tareas de aprendizaje.

Neus Sanmartí (2007) propone la utilización de un instrumento denominado **“base de orientación”**, que promueve el desarrollo de las habilidades citadas. Se trata de ofrecer a los alumnos una guía que explicita el proceso que se debe aplicar al ejecutar una tarea o los aspectos en los que se debe pensar al elaborar una explicación teórica.

La misma autora brinda algunos ejemplos de posibles preguntas que se podrían incluir en una **base de orientación**, desde la cual los docentes podrían trabajar con los alumnos:

- ¿En qué consiste la tarea planteada? ¿Qué es lo que debemos resolver o realizar?
- ¿Cuáles son las formas posibles de resolver la actividad? ¿Qué estrategias podemos utilizar?
- ¿Qué acciones debemos realizar para resolver exitosamente la actividad?
- ¿En qué orden debemos realizar esas acciones?
- ¿Qué tenemos que saber para poder llevar a cabo esas acciones?

Sanmartí sugiere que sean los alumnos quienes elaboren las **bases de orientación** en actividades conjuntas con los docentes y con sus compañeros. Al respecto, sugiere ofrecer a los alumnos buenos ejemplos de trabajos elaborados por estudiantes de años anteriores. La autora también señala que es posible elaborar diversas bases de orientación para resolver el mismo problema, ya que los alumnos poseen distintos niveles de abstracción y de síntesis.

- **Capacidad para evaluar el propio trabajo**

#### **a. La autoevaluación y la coevaluación**

La **autoevaluación**<sup>24</sup> es el proceso por medio del cual el alumno obtiene información y reflexiona sobre su propio aprendizaje. Es el alumno mismo quien lleva a cabo la evaluación de su propio progreso en la construcción de los conocimientos, en el dominio de los procedimientos, en el desarrollo de las habilidades y en la formación de sus actitudes. Por consiguiente, la autoevaluación permite que el alumno vaya adquiriendo una mayor conciencia y comprensión de sí mismo como aprendiz, lo que supone avanzar en el logro de la autorregulación de sus aprendizajes. Al respecto, resulta importante destacar que el *Diseño Curricular* propone



que ya desde el primer ciclo los docentes generen situaciones en las que los alumnos aprendan a autoevaluarse y a evaluar a sus compañeros.

*A los docentes del primer ciclo les cabe la responsabilidad de generar situaciones en las cuales los alumnos comiencen a aprender a evaluarse a sí mismos y con los otros, como modalidad formativa en sí.*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 143)**

El *Diseño Curricular* ofrece una propuesta formativa que propicia “un trabajo didáctico que puede realizarse para que la interacción con los otros se constituya en fuente, situación y objeto de conocimiento” (*Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*, pág. 43). Se trata de propiciar en la escuela distintas maneras de interacción social de los alumnos con sus docentes y con sus compañeros, y en esa misma línea se inscribe la propuesta de que los alumnos no sólo aprendan a autoevaluarse, sino también a evaluar a sus pares, lo que se denomina **coevaluación**.

*Es importante que los mismos alumnos tomen conciencia de lo que están aprendiendo: de sus actitudes y su compromiso frente a las propuestas de trabajo; en este sentido, la evaluación del docente, la autoevaluación y la coevaluación representan herramientas de gran potencial.*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 143)**

Las mismas ideas quedarían expresadas en la cita siguiente:

*Y, entonces, desde allí, es necesario enseñarles a reconocer los progresos, los éxitos, las dificultades, los aportes que pueden hacer, y que sus compañeros pueden hacerles a ellos.*

*Aprender a evaluar los desempeños de los compañeros y los propios forma parte del proceso de aprendizaje de los niños.*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 261)**

Cuando se llevan a cabo prácticas de coevaluación, se produce un aprendizaje doble. En efecto, el alumno cuyo trabajo es evaluado, recibe una información que puede ser contrastada con la suya, lo que le permitiría captar aspectos en los que él no había reparado. En el caso de los alumnos que evalúan los trabajos de otros compañeros, es posible que logren tomar conciencia de los aspectos más relevantes del contenido de aprendizaje que es objeto de evaluación, y los puedan cotejar con su propia producción.

Lo que el *Diseño Curricular* propone, en síntesis, es instalar una nueva cultura, “la cultura de la responsabilidad común por los aprendizajes de todos, en la que el docente tiene un lugar privilegiado: el de enseñarla” (*Diseño Curricular, Primer ciclo*, pág. 261).

## APORTES PARA LA REFLEXIÓN

*La autoevaluación y la coevaluación son procedimientos habituales que se imponen como consecuencia lógica de este proceder didáctico. Son formas que adopta la evaluación compartida, que se corresponden de un modo coherente con las formas de aprendizaje cooperativo y solidario. En esta interpretación no se pueden separar las formas de enseñar y de aprender de las formas de evaluar.*

**J. Álvarez Méndez, *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1985, pág. 134.**

- **¿En qué sentido las prácticas de autoevaluación y la coevaluación dan testimonio del principio que expresa que “no se pueden separar las formas de enseñar y de aprender de las formas de evaluar”?**

### **b. Conocer los criterios de evaluación**

Como se ha visto, el *Diseño Curricular (Primer ciclo, pág. 143)* sostiene la importancia de que los alumnos, como parte de su formación como escolares, aprendan a evaluarse a sí mismos y a evaluar a sus compañeros. Al respecto, ya hemos señalado que, para que los alumnos puedan llevar a cabo actividades de autoevaluación o de coevaluación, es necesario que conozcan cuáles son los objetivos que se espera que logren. Sin embargo, esto es necesario pero no suficiente. Lo que también se necesita, según lo plantea el texto curricular, es “incluir en las diferentes propuestas de trabajo instancias que permitan **poner en común con los alumnos los criterios y puntos de vista sobre qué es lo que se evalúa y cómo hacerlo**”<sup>25</sup> (*Diseño Curricular, Primer ciclo, pág. 143*).

Los **criterios de evaluación** son aquellos aspectos o pautas más importantes que definen el correcto desempeño, la correcta ejecución, que el alumno debe tener en la resolución de una tarea de aprendizaje. Los criterios incluyen los conocimientos y habilidades que se espera que el alumno logre, e indican qué es lo que los docentes valoran en respuestas, productos o desempeños del alumno. Los criterios pueden ser aportados por el docente, en una primera etapa, pero lo deseable es que su construcción sea producto de una tarea compartida por el docente y los alumnos.

El valor formativo de compartir y crear los criterios de evaluación con los alumnos reside en el hecho de que, al conocer los criterios, los estudiantes identifican con mayor claridad qué se espera que realicen para cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos.

Pero, además, cuando los criterios han sido formulado explícitamente, es posible comunicar cuáles son las metas a lograr por el alumno a los padres y a otros responsables, ayudan a los docentes a evaluar y calificar los trabajos de los alumnos con mayor objetividad.

### APORTES PARA LA REFLEXIÓN

*El profesor debe ser un crítico y no un simple calificador [...] la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En ese sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación.*

**L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984, pág. 139.**

- ***¿En qué consiste la diferencia entre un docente crítico y un docente que es un simple calificador? ¿Qué le aporta el conocimiento de los criterios a un docente crítico?***
- ***¿Qué aporta el conocimiento de los criterios de los trabajos, al aprendizaje que el alumno construye?***
- ***¿Cómo se explica la afirmación del autor: “la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación”?***

### Las prácticas de reflexión

El *Diseño Curricular* plantea, en forma explícita, la importancia que reviste el involucrar a los alumnos en prácticas reflexivas:<sup>26</sup>

*Diferentes evaluaciones dan diferente tipo de información pero, en todos los casos, importa crear conciencia del sentido formativo de la evaluación y de **instalar prácticas reflexivas sobre lo que se aprendió**, de **autocrítica o detección de errores**: qué fue lo que más costó, por qué, dónde estuvieron las dificultades, cómo hacer para mejorar el rendimiento y la participación. Importa no sólo el resultado, sino cómo se llegó a él, por qué camino, con qué recursos, con qué estrategias.<sup>27</sup>*

**Diseño Curricular, Segundo ciclo (pág. 313)**

### ¿Cuál es el valor formativo de las prácticas de reflexión?

La **reflexión** es un componente esencial de la autoevaluación. Es una práctica que supone orientar el pensamiento hacia las acciones pasa-

26

Véase *La evaluación formativa, op. cit.*, págs. 27-31.

27

El subrayado es nuestro.

das, con el propósito de mejorar y obtener enseñanzas en relación con el futuro. En tal sentido, la **reflexión** funciona como un recurso que permite **transformar la experiencia en aprendizaje**, y resulta fundamental para la construcción del conocimiento y para el mejoramiento de las habilidades metacognitivas.

La siguiente cita del *Diseño Curricular* expresa con claridad el valor que adjudica a los procesos de reflexión, en este caso de reflexión grupal, para transformar experiencia en aprendizaje:

*Un buen momento para favorecer la reflexión de todo el grupo acerca de lo realizado es aquel en que se da término a un proyecto prolongado (que ha durado tres meses, por ejemplo). Estas pausas evaluativas permiten a los niños tomar conciencia de los aprendizajes realizados en relación con ciertos contenidos, hacen posible “pasar en limpio” lo aprendido e institucionalizarlo y contribuyen a elaborar criterios compartidos en base a los cuales cada niño puede apreciar sus propios progresos y dificultades.*

**Diseño Curricular, Segundo ciclo (pág. 787)**

Las habilidades metacognitivas, a cuyo desarrollo y mejora contribuyen las prácticas de reflexión, permiten tener conciencia de las fortalezas y debilidades del propio funcionamiento cognitivo y de los tipos de errores de razonamiento que se pueden cometer habitualmente. Por ello las prácticas reflexivas contribuyen a que el alumno mejore su comprensión; más aún, al acompañarlo en el proceso de realización de una tarea y en el logro de un objetivo cualquiera, ayudan al estudiante a tomar cada vez más conciencia de los procesos que contribuyeron a ese logro. En esa línea, el texto curricular sugiere lo siguiente:

*Como ya se indicó, los alumnos en el primer ciclo aprenderán a desarrollar prácticas de autoevaluación; para ello pueden partir de la observación de todos los trabajos que produjeron en el transcurso de un proyecto, de una secuencia de clases, o de un determinado período de tiempo, y así intentar reconocer lo aprendido en relación con su propio punto de partida. Será importante que el docente **recuerde a los alumnos lo trabajado y formule algunas consignas orientadoras para la observación y reflexión**. Por ejemplo, entre el primer y el último trabajo puede preguntar: ¿qué te parece que aprendiste?, ¿qué no podías hacer antes y ahora sí? Estas apreciaciones pueden leerse en voz alta para **intercambiar opiniones con sus compañeros y con el docente**. Y luego guardarse en la carpeta, integrando de esta manera la evaluación como parte de los procesos de trabajo.<sup>28</sup>*

**Diseño Curricular, Primer ciclo (pág. 146)**

Como ya se ha mencionado, el *Diseño Curricular* reconoce el poder formativo de la evaluación, y además establece como una de las finalidades primordiales la formación de los alumnos como estudiantes, lo que implica prepararlos para un proceso constante de apropiación crítica del saber. Se trata, justamente, de que los alumnos **“aprendan a aprender”** en el marco de las escuelas, porque la sociedad actual ya lo requiere, y la futura sin duda lo demandará, y que continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas. Es entonces que el desarrollo por parte de los alumnos de la habilidad de autoevaluarse y de reflexionar acerca de los procesos de aprendizaje y de los resultados logrados, se tornan ineludibles como herramientas para el logro de una formación de calidad.

### **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**

*En esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que solo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña. La tarea del profesor persigue de este modo asegurar siempre un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos de conocimiento. Por esta razón, la evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender no forma. La evaluación viene a ser en este sentido una forma de autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación.*

**J. Álvarez Méndez, *La evaluación a examen. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003, pág. 104.**

## 5. A modo de cierre

La lectura del *Diseño Curricular* focalizada en las prácticas de evaluación nos ha permitido ampliar y profundizar la comprensión acerca de dichas prácticas. Nacida históricamente con la función social de certificar ante la sociedad los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, la evaluación educativa ha visto acrecentadas y enriquecidas sus funciones hacia el ámbito de lo pedagógico.

De la mano de nuevas concepciones de política educativa: educación para todos, con calidad y equidad, e integrando los nuevos desarrollos de la pedagogía y la didáctica, ya no se trata sólo de evaluar para certificar logros sino para promover más y mejores aprendizajes.

Hemos visto, asimismo, que el *Diseño Curricular* plantea que ya no resulta suficiente evaluar en forma exclusiva los aprendizajes de los alumnos, sino que todos los actores que participan en el hecho educativo, y los componentes que intervienen en él, pueden y deben ser evaluados. Y que, para tal fin, se requiere contar con un dispositivo de evaluación confiable, tanto sea para evaluar el sistema mismo, las instituciones educativas, o los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Tal como se ha dicho, el *Diseño Curricular* sostiene que la evaluación debería constituirse en una **instancia formativa para los alumnos**, y que ese poder formativo de la evaluación se constata en el abordaje de la formación de los alumnos como **estudiantes** que el texto curricular propone.

Finalmente, de la lectura del texto curricular que hemos realizado también se desprende, a nuestro juicio, la idea de que la evaluación debe constituirse en una **instancia formativa también para los docentes**. En efecto, lo que el texto expresa es que toda práctica evaluativa que se utilice en educación tiene una doble función: la de informar al alumno qué ha aprendido y cuál fue el recorrido transitado en ese proceso; pero, además, tiene la función de promover en el docente una reflexión que lo conduzca a repensar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aportándole datos para crear nuevas estrategias con el fin de mejorar su práctica. Recordemos al respecto la siguiente cita: “Toda evaluación compromete al mismo tiempo a los docentes y a los alumnos en tanto vincula los logros y las dificultades de éstos con las responsabilidades de aquellos como creadores de estrategias de enseñanza” (*Diseño Curricular, Primer ciclo*, pág. 142).

J. M. Álvarez observa que la enseñanza y el aprendizaje deben entenderse como un proceso básico de comunicación en el que el diálogo y la interacción son capaces de propiciar el progreso de los alumnos tanto en la comprensión como en la participación de su propio proceso de aprendizaje. El mismo autor señala, además, que la evaluación es

“instrumento de aprendizaje, y *sólo de aprendizaje*”, y por consiguiente **formativa para los alumnos** –en tanto los conduce al aprendizaje y al desarrollo de su pensamiento–, como también **para los docentes** –en tanto promueve el mejoramiento de su quehacer didáctico y su desarrollo profesional–. Así lo expresa el autor en la siguiente cita:

*“Ideada como instrumento formativo, en estas coordenadas la evaluación está al servicio de los sujetos que aprenden y trabajan en la construcción del conocimiento y es en sí misma medio de formación. Más radicalmente, la evaluación se convierte en acto de conocimiento y en ejercicio de acción ética.”*<sup>29</sup>

## Referencias bibliográficas

- Allal, L., “Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”, en *Infancia y aprendizaje* N° 11, Madrid, 1980.
- Álvarez Méndez, J. M., *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Madrid, Miño y Dávila, 1985.
- *La evaluación a examen. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- Bloom, B., J. Hastings y G. Madaus, *Evaluación del aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel, 1974.
- Camilloni, A., *Las funciones de la evaluación*. Mimeo.
- “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en A. Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Coll, C., “La evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje”, en *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 103-104, Madrid, Editorial Praxis, 1983.
- Coll C. y E. Martín, *La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto*. Signos. Teoría y práctica de la educación, abril-junio 1996.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, 1999.
- *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo ciclo*, 1999.
- *Diseño curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, 2004.
- *Diseño curricular para la Escuela Primaria: Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*, 2004.
- G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Evaluación Educativa, *Algunas propuestas para trabajar con los alumnos del Nivel Primario*, 2008.
- *La evaluación formativa*, 2009.
- Jones, B. y otros, *Estrategias para enseñar a aprender*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Mateos, M., *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Aique, 2001.
- Perrenoud, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP/Graó, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, 2008.
- Sanmartí, N., *Evaluar para aprender*, Barcelona, Graó, 2007.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.





escuelas