

# LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD

Rebeca Anijovich  
Graciela Cappelletti



Palacios Kap  
2017

# ÍNDICE

Palacios Kap

2017

Diseño, ilustración y fotografía de cubierta: Gustavo Macri  
Directora de colección: Rosa Rottemberg

Anijovich, Rebeca

La evaluación como oportunidad / Rebeca Anijovich ; Graciela Cappelletti. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2017.  
160 p. ; 22 x 16 cm.

ISBN 978-950-12-9485-9

1. Educación. 2. Pedagogía . I. Cappelletti, Graciela II. Título

CDD 370.1

1ª edición, marzo de 2017

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2017, Rebeca Anijovich y Graciela Laura Cappelletti

© 2017, de todas las ediciones:

Editorial Paidós SAICF

Publicado bajo su sello PAIDÓS®

Independencia 1682/1686,

Buenos Aires – Argentina

E-mail: [difusion@areapaidos.com.ar](mailto:difusion@areapaidos.com.ar)

[www.paidosargentina.com.ar](http://www.paidosargentina.com.ar)

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina – Printed in Argentina

Impreso en Master Graf,  
Moreno 4749, Munro,  
Provincia de Buenos Aires,  
en febrero de 2017.

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN 978-950-12-9485-9

INTRODUCCIÓN .....	9
1. LA EVALUACIÓN EN EL ESCENARIO EDUCATIVO.....	13
¿Qué relaciones encontramos entre enseñar, aprender y evaluar? .....	15
¿Por qué evaluar? .....	20
¿Qué nos informan las calificaciones? .....	23
Evaluar para aprender.....	27
2. LOS CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES Y LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN .....	39
Las creencias de los docentes acerca de la evaluación ..	41
Los saberes necesarios para evaluar.....	51
El uso de las evaluaciones para mejorar la enseñanza...	56
3. LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE.....	61
¿Qué son las evidencias de aprendizaje? .....	62
Planificar la búsqueda de evidencias .....	68
¿Las evidencias solo se encuentran en las pruebas?.....	72
Las evidencias que permiten inferir la comprensión .....	78



4. MÁS ALLÁ DE LAS PRUEBAS: LA RETROALIMENTACIÓN.....	85
Las estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje.....	90
Los tipos y modos de interacciones dialogadas formativas.....	92
Los protocolos.....	96
5. TRANSPARENTAR Y COMPARTIR: LAS RÚBRICAS.....	101
Las rúbricas y la calificación.....	105
De la heteroevaluación a la autoevaluación.....	109
El diseño de rúbricas.....	113
6. EL DISEÑO DE PRUEBAS AUTÉNTICAS.....	119
Hacer foco en la autenticidad.....	119
Las características de las pruebas auténticas.....	123
Pruebas auténticas: modelos inspiradores.....	124
EPÍLOGO. PROGRAMAR LA EVALUACIÓN.....	137
BIBLIOGRAFÍA.....	143

Durante nuestro trabajo de acompañamiento y formación de docentes de distintos niveles educativos hemos realizado variadas propuestas de actividades para abordar el tema de la evaluación de los aprendizajes. Una de ellas ha sido pedirles a los docentes que evoquen alguna experiencia de evaluación en su condición de estudiantes. Lo que habitualmente ocurre es que la mayoría de los relatos tienen connotaciones negativas. Recuerdan situaciones que contienen oscuridades, cargadas de emociones como miedo, angustia, ansiedad y manifestaciones corporales (alergias, dolores varios), situaciones de estrés.

A veces, al pedirles que asocien imágenes con la evaluación, nos encontramos con símbolos de justicia, rostros con miedo, dedos acusadores, termómetros, reglas y demás instrumentos de medición. Estas ideas que los profesores reconocen inicialmente al acercarnos al tema son las que intentamos recuperar y problematizar a lo largo de este texto.

Dedicamos este libro con mucho amor a Tiago, Vera, Tomy, Vovik, Fermín, Sol, Agustín y Matías.

# 1. LA EVALUACIÓN EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

En este libro abordaremos la evaluación, entendida como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función "clásica" de aprobar, promover, certificar.

Esperamos también que los temas, problemas e instrumentos presentados en este texto permitan a los profesores de todos los niveles formularse preguntas, reflexionar y abordar los dilemas de la evaluación que no siempre se identifican, pero que impactan en la tarea de enseñar y de aprender. Consideramos que entender la evaluación como oportunidad implica pensar en la mejora de la enseñanza.

Por eso es que a lo largo de este recorrido nos proponemos comprender la evaluación en el contexto actual, apreciando las tensiones y dilemas que origina la diversidad de demandas de distintos actores involucrados en los procesos de evaluación: estudiantes, docentes, instituciones educativas, padres, jurisdicciones, organismos nacionales e internacionales.

Asumimos, en primera instancia, que la evaluación requiere relevar información sobre la que luego se elaborarán juicios de valor y se tomarán decisiones. A partir de esta premisa surgen nuestros primeros interrogantes:

- ¿Es necesario relevar una información única?
- ¿La información que se define como necesaria permite realizar análisis válidos para los distintos destinatarios?

En las cuestiones anteriores se revelan solo algunas de las tensiones respecto de la evaluación. ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? Estos planteos son recurrentes y admiten diferentes respuestas según la perspectiva desde la cual se los aborda.

Si focalizamos nuestra mirada en los aprendizajes, podemos responder definiendo algunas de las funciones de la evaluación: identificar errores y dificultades; promocionar un curso; guiar a los estudiantes en la revisión y mejora de sus producciones. En esa línea, la evaluación puede utilizarse también para reorientar la enseñanza, si es que se analizan y se ponen en diálogo los resultados obtenidos por los alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas. En este trabajo nos referiremos exclusivamente a la perspectiva de la evaluación de y para el aprendizaje y, con este alcance, a aquellas preguntas y preocupaciones que surgen a la hora de diseñar instrumentos de evaluación en el marco de procesos de enseñanza.

## ¿QUÉ RELACIONES ENCONTRAMOS ENTRE ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR?

Tanto en el ámbito académico como en la literatura específica sobre el tema, encontramos preocupaciones por los desempeños que muestran los estudiantes en relación con el aprendizaje de los contenidos que se enseñan en la escuela. Los alumnos no recuerdan ni comprenden una parte de lo que se les enseña. Es en este marco de inquietudes que se analizan las prácticas docentes, las tareas de aprendizaje de los alumnos, y también se cuestiona la evaluación, sus funciones, los instrumentos que se ponen en juego, los tipos de información que se obtienen y los usos que se hace de ellos. Estos problemas nos convocan a pensar que el proceso de evaluación está implicado en la tensión producida entre las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares que los docentes proponen y el proceso de aprendizaje de los estudiantes: entonces, ¿qué evaluar? ¿Cómo saben los docentes y los estudiantes que han alcanzado los propósitos de enseñanza y cómo acceden los estudiantes a conocer qué y cómo han aprendido? Estas preguntas orientarán el recorrido de los diferentes capítulos del presente libro.

Nos parece importante analizar el papel destacado que cumple la evaluación en el escenario educativo, y, al mismo tiempo, observar que constituye el componente de los sistemas de educación menos permeable a los cambios. Otros aspectos de los procesos de enseñanza en los distintos niveles –por ejemplo, los objetivos, las actividades, las estrategias de enseñanza, los recursos que se ponen en juego y los que se omiten, etc.– han sido objeto de críticas y han incorporado transformaciones y mejoras en las prácticas escolares. Sin embargo, la evaluación, cuestionada en

su concepción, se resiste a encontrar formatos nuevos y significativos.

En el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) se define el verbo "evaluar" como "señalar el valor de algo", "estimar, apreciar, calcular el valor", "estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos". En todos los casos admite la idea de medir y, por lo tanto, de establecer un valor. Y, como se observa en la última acepción del término, el vínculo entre evaluación y aprendizaje escolar forma parte del acervo social y cultural.

Para llevar a cabo un proceso de evaluación, el evaluador tiene que definir algunas cuestiones fundamentales. En este primer abordaje, podemos identificar dos posiciones polares en las concepciones de la evaluación: es posible pensar una enseñanza en la que se espera que los estudiantes sean capaces de reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjetables mediadas por sujetos de conocimiento (el docente, el libro de texto, la tecnología) o bien una enseñanza que favorezca la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos del mundo. Estas decisiones responden a dos manifestaciones posibles del estudiante. En un caso, el estudiante cumple el rol de *sujeto de aprendizaje*.<sup>1</sup> Se espera que él reproduzca datos, problemas tipo, secuencias algorítmicas. Esta clase de construcción de los aprendizajes responde a un conocimiento declarativo, que suele pensarse como un proceso de incorporación rápida y sencilla de la información, porque se trata de la reproducción de un texto escolar o de las palabras del docente. En este caso, la evaluación es concebida como una instancia en la que se observa un resultado al servicio de la acreditación y

1. "Sujeto de aprendizaje" y "sujeto de conocimiento" son conceptos que corresponden a Levinas (1998).

la promoción. La otra posición implica pensar al estudiante en un rol de *sujeto de conocimiento*: aquí no importa solo lo que el estudiante dice acerca de un concepto, sino cómo lo utiliza en situaciones diversas. No se trata de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas, como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real, etc. Para utilizar el conocimiento, juega un papel importante, además de los conceptos centrales, el saber acerca de la estructura sintáctica de las disciplinas.<sup>2</sup>

Según cuál sea el posicionamiento en alguna de las dos alternativas antes presentadas, será posible formular consignas de distinto tipo para la evaluación de una misma unidad. Pensemos, por ejemplo, que el tema enseñado ha sido la Revolución Industrial. Si consideramos al estudiante como un sujeto de aprendizaje, las consignas de evaluación pueden solicitar respuestas a preguntas como:

- ¿En qué época histórica y dónde tuvo lugar la Revolución Industrial?
- ¿Cuáles fueron sus causas y consecuencias?

Este es un ejemplo típico de las preguntas que podemos hallar en pruebas escritas, en las que se espera que el alumno recuerde y recupere información. Pero, si se piensa en términos de evaluar aprendizajes en profundidad, los desempe-

2. Schwab ([1969] 1983) ha definido la disciplina como un conocimiento de estructuras sustantivas y sintácticas. Por "estructura sustantiva" entiende los principios de la organización conceptual; por "estructura sintáctica", los principios de indagación que ayudan a responder dos tipos de preguntas: cuáles son, en este ámbito del saber, las ideas y las destrezas importantes y de qué manera quienes generan conocimientos en esta área incorporan las nuevas ideas y descartan las defectuosas. Esto es, cuáles son las reglas y los procedimientos de un buen saber académico y de la investigación.

ños propuestos a los estudiantes tienen que ser diferentes. Respecto del mismo tema –la Revolución Industrial– se podría proponer, por ejemplo:

- Observar la película *Tiempos modernos*, dirigida por Charles Chaplin, y trabajar sobre las siguientes consignas:
  - ¿A qué hace referencia el título de esta película?
  - Si fuera un artículo periodístico, ¿qué otro título se les ocurre que podría tener?
  - ¿Qué relación tiene la película con el concepto de "progreso" trabajado en la clase acerca de la Revolución Industrial?
  - Esta película es de 1936. ¿Qué quiso mostrar Charles Chaplin en ella? ¿Qué valor tiene una película como fuente para estudiar la historia?

En estas preguntas aparecen dos cuestiones vinculadas con la enseñanza de la historia. Por un lado, se propone analizar la noción de "progreso", concepto auténtico de las ciencias sociales, y se lo vincula a un hecho histórico determinado. Por el otro, se usa una fuente secundaria y se pregunta sobre su validez para el estudio de la historia. Se observa, entonces, que aquello que se evalúa está en consonancia, o debe estarlo, con los contenidos, su enseñanza y los modos de construcción de los aprendizajes.

Pero, entonces, ¿qué evaluar? Para responder esta pregunta y vincularla con la posición del sujeto/estudiante en relación con el conocimiento, el docente inclinará la decisión hacia una u otra, según lo que verdaderamente importa respecto de sus propósitos de enseñanza, en diálogo con las propuestas curriculares que lo orientan.

Se evalúan los aprendizajes en tanto conocimientos construidos acerca de:

- Dominio de información relevante.
- Comprensión, relación e integración de contenidos, uso de los conocimientos para resolver problemas, analizar situaciones, tomar decisiones, crear productos.
- Uso de estrategias cognitivas generales (por ejemplo, comunicación clara y precisa) y específicas de cada dominio disciplinar (por ejemplo, uso de un procedimiento eficiente para la resolución de un problema matemático).

Al evaluar, es habitual que, en vez de hacer foco en la propuesta y en su contribución al aprendizaje de los estudiantes, se tienda a identificar errores. Según Astolfi (2003: 7),

el problema del error en el aprendizaje es seguramente tan antiguo como la enseñanza misma. Sin embargo, nos encontramos continuamente con el error en la vida diaria, y el sentido común no deja de repetirnos que solo dejan de equivocarse los que no hacen nada... en la mayoría de las actividades que practican los jóvenes, desde el deporte a los juegos de ordenador, lo consideran como un desafío, objeto de apasionadas competencias entre amigos, como una ocasión más de superación. Sin duda porque sienten que aprenden algo más en cada ocasión en que intentan algo en lo que pueden equivocarse.

Coincidimos con Astolfi en que en cualquiera de los niveles de escolaridad el error se convierte en problema, en angustia, en estrés, y, de algún modo, el miedo al error se hace presente.

¿No estará este sentimiento escolar, tan concreto, relacionado con la percepción de encontrarse frente a actividades codifica-

das, a las que no se les encuentra sentido y que no se llegan a dominar? Muy a menudo los alumnos tienen dificultades para relacionar con claridad lo que son capaces de hacer con las calificaciones que obtienen. Sus resultados les parecen consecuencia de otras variables que se escapan a su control, como la mala suerte, lo "inútil" del ejercicio, su horóscopo o, incluso, a las características de personalidad del maestro. Atribuyen sus errores a causas de carácter externo y se sienten víctimas de lo que sucede (Astolfi, 2003: 8).

Contrariamente a esta valoración, que apunta a evitar el error –y resolver "exitosamente" una tarea, aun sin comprenderla–, consideramos que una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza, porque es la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerirle nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Potenciará el aprendizaje si se propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes.

## ¿POR QUÉ EVALUAR?

Las principales funciones se pueden agrupar según las decisiones para tomar en cada caso:

1. Diagnosticar-predecir: se refiere a los ajustes y regulaciones para las propuestas de enseñanza. Esta fun-

ción debe considerar integralmente las producciones de los estudiantes, los procedimientos utilizados y las operaciones cognitivas que se han promovido.

2. Registrar-verificar: considera el desempeño de los alumnos en función del nivel de logro de los objetivos propuestos, con el fin de avanzar en las secuencias de aprendizajes.
3. Ofrecer devoluciones-orientaciones: íntimamente vinculada con la idea de evaluación como instancia de aprendizaje, esta función considera la retroalimentación a los alumnos con el fin de que ellos tomen conciencia de los logros en sus aprendizajes e identifiquen errores y faltas, por medio de la sugerencia del docente de diferentes recursos y estrategias de abordaje a fin de alcanzar los objetivos propuestos.
4. Seleccionar-clasificar-jerarquizar: se propone situar a los estudiantes unos en relación con otros, con el objeto de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje que se observan en el grupo escolar. Esta lógica con la que se aborda la evaluación será retomada más adelante en este mismo capítulo.
5. Certificar-promover: se refiere a si el alumno alcanza o no las competencias mínimas requeridas que permiten su promoción. Para ello es necesario definir con claridad los criterios vinculados con los objetivos finales del curso, asignatura, ciclo, etc.

Está claro que la evaluación es parte de la enseñanza y, por lo tanto, debe estar presente en la planificación. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, es necesario considerar también la evaluación. En efecto, hay que establecer en qué momentos se recogerá información;



definir qué aprendizajes debe lograr el estudiante y cómo se vinculan con los propósitos que el profesor se ha propuesto; seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes. Según Edith Litwin (2008: 173), las buenas prácticas de evaluación son

prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.

En esta obra consideramos que la función más relevante de la evaluación es la pedagógica, sin desconocer por esto la necesidad de certificación, pero diferenciando ambas y cambiando el foco de la discusión.

La función de certificación ha construido escolarmente el sentido de la evaluación: "apruebo" (o no), "paso" (o no), "recupero", "me da el promedio" (o no) son las palabras que se escuchan por parte de los estudiantes de los distintos niveles educativos cuando se refieren a la evaluación. Pero ¿qué ocurre con su función pedagógica? En su función pedagógica, la evaluación es formativa, dado que aporta información útil para reorientar la enseñanza (en caso de ser necesario). Así, se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, en el transcurso o al final, pero siempre con la intención de contribuir a los logros de los estudiantes. La acción de calificar no necesariamente redundará en mejores aprendizajes. A partir de una investigación en la que examinaron la influencia de las calificaciones y de los comentarios que los estudiantes reciben acerca de sus trabajos, Butler y Shibaz (2014) mencionan que quienes recibieron "solo comentarios" progresaron

mucho más en sus aprendizajes que los que recibieron "comentarios + notas", los cuales apenas mejoraron respecto de quienes recibieron solamente "notas". Stobart (2010: 195), quien retoma el trabajo mencionado en su versión preliminar, señala: "¿Por qué no tener notas y comentarios? Porque las pruebas indican que los comentarios son en gran medida ignorados: lo que importa son las notas".

En las últimas décadas se han hecho muchos esfuerzos para crear condiciones de justicia y transparencia al calificar. No obstante, las decisiones en el campo de la evaluación de los aprendizajes son complejas y suponen un grado de intuición y de creencias implícitas que muestran un alto nivel de variabilidad. No se trata, o no solo se trata, de acreditar conocimientos, sino también de promover la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

## ¿QUÉ NOS INFORMAN LAS CALIFICACIONES?

Desde esta perspectiva, consideramos dos funciones relevantes para la evaluación y, en particular, para la calificación en el contexto actual: retroalimentar al estudiante sobre sus propios procesos y logros y el "dar cuenta". La visión de Eisner (1985: 11) permite enriquecer esta afirmación:

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

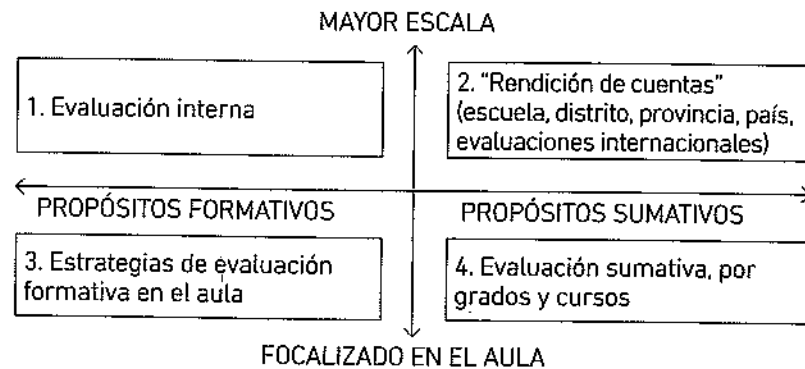
Por supuesto, este planteo lleva a la siguiente pregunta: ¿es esto lo que sucede al recibir (u otorgar) una calificación?

Para aportar al análisis de las calificaciones, vamos a referirnos al uso de los datos. Dentro del campo de la evaluación pueden considerarse distintos tipos de datos. Para la mayoría de las decisiones educativas es deseable utilizar esta variedad a fin de ampliar y profundizar el conjunto de informaciones sobre los aprendizajes de los estudiantes, el cual finalmente es utilizado para monitorear e influir en la mejora de esos aprendizajes. Como señalamos anteriormente, esos datos se relacionan con los propósitos de la enseñanza.

Los datos de las evaluaciones más estandarizadas ayudan a identificar un problema, por ejemplo: "Este alumno no resuelve bien ese algoritmo matemático". Pero eso lleva a una pregunta: ¿por qué no se produce el logro esperado? Para responder se necesita otra clase de datos. Con el objeto de organizar y describir los distintos tipos de datos requeridos sobre los aprendizajes de los alumnos, podemos utilizar instrumentos como el "marco de los cuatro cuadrantes", elaborado por Broockhart (2013).

Tabla 1.1

**Marco de los cuatro cuadrantes-Tipos de evaluación**



*Cuadrante 1.* Se trata de una evaluación interna de la institución, que puede ser de un área en particular. Es formativa, aunque la información es solo para los docentes. Este tipo de evaluación ayuda a los profesores a planificar mejor según las necesidades de los estudiantes. Por supuesto, a los datos obtenidos de esta evaluación interna se pueden agregar otros, relevados por el docente a cargo. Realizar este tipo de propuestas por lo menos una vez en el año puede colaborar en la elaboración de planificaciones de la enseñanza de una materia o a tomar una decisión, por ejemplo, acerca de convocar a un especialista en enseñanza de matemática para el año siguiente. Una versión más cercana a la tradición latinoamericana de este tipo de evaluaciones es analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas elaboradas por los propios docentes. En este caso en particular, habitualmente se encuentran propuestas organizadas por cursos, por áreas o por materias. Por ejemplo, una evaluación de tipo sumativo, sobre sumas y restas con fracciones, después de 5<sup>to</sup> grado, cuando ese contenido ya se ha enseñado pero aún se puede retomar y revisar, según los resultados.

*Cuadrante 2.* En los últimos diez años hemos sido testigos de una explosión en el uso de las evaluaciones estandarizadas en todos los países. Una de las razones principales de este rápido crecimiento es la suposición de que estas evaluaciones pueden informar y mejorar las prácticas de enseñanza y, de ese modo, contribuir a aumentar el rendimiento de los estudiantes. En la actualidad, el escenario global nos muestra el surgimiento y la proliferación de organizaciones que realizan pruebas y la existencia de distritos y países que han invertido en la venta o elaboración de evaluaciones provisionales y en la gestión de datos.

Los sistemas diseñados para ayudar a los profesores y directores a partir de datos proporcionados por evaluaciones administradas a los estudiantes (en ocasiones, también considerando otras fuentes de datos) permiten identificar áreas de fortalezas y debilidades, conocer las estrategias de enseñanza más apropiadas, etc. Todas estas acciones requieren inversiones presupuestarias relevantes (Sawchuk, 2009).

Gran parte de la retórica en torno a estas evaluaciones muestra un panorama color de rosa, a menudo con la reivindicación definitiva de que tales medidas conducirán a un aumento de rendimiento de los estudiantes. Paradójicamente, es preciso mencionar que la creencia en el potencial de las evaluaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes proviene de la investigación sobre la evaluación formativa. Sin embargo, como se ha indicado en este capítulo, la mayor parte de esta investigación no se ha centrado en este tipo de evaluaciones sino más bien en prácticas que son parte intrínseca de la enseñanza en clase. Cabe señalar que es necesario, entonces, producir conocimientos acerca de cómo los profesores y otros educadores usan los resultados de estas evaluaciones, las condiciones que conllevan, su capacidad para utilizar estos datos para mejorar la instrucción, o la interacción de las evaluaciones estandarizadas con otras.

*Cuadrante 3.* Se trata de una práctica sistemática en la que docentes y alumnos buscan evidencias de aprendizaje con el objetivo de mejorar los logros de los estudiantes. Eso incluye diversidad de estrategias, que presentaremos en los siguientes capítulos de este libro.

*Cuadrante 4.* Se trata de analizar e interpretar las calificaciones individuales de los alumnos, obtenidas por medio de pruebas y reflejadas en los boletines. Respecto de este ins-

trumento, es tradicional que los boletines y las certificaciones utilicen letras, números, porcentajes: esto es objeto de discusión. Vale la pena que los boletines ofrezcan información de calidad, que permita hacer visibles tanto los logros de los estudiantes como sus avances.

## EVALUAR PARA APRENDER

La formulación de este título ha sido objeto de múltiples abordajes en distintas producciones académicas y de divulgación. Habitualmente se entiende como una perspectiva sobre la evaluación en la que se pone al estudiante en el centro de ese proceso. "Evaluar para aprender" se refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje de un modo más auténtico y desafiante para los estudiantes, según el cual estos aprenden y muestran sus desempeños. De acuerdo con Brookhart (2013), la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance. "Evaluar para aprender" se instala claramente en el paradigma de la evaluación formativa. Cabe tener presente que en la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de "evaluación formativa" hacia el de "evaluación para el aprendizaje" (William, 2011), que lo complejiza y amplía, ya que se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y, en especial, para los estudiantes. El aspecto más importante de esta nueva perspectiva es el lugar destacado que ocupa la noción de "avance", y esta es la idea más provocadora. A la hora de valorar los

resultados de la acción educativa se requiere un énfasis manifiesto en el reconocimiento de los avances individuales y colectivos respecto de un punto de partida específico, y no solo la comparación con criterios únicos y estandarizados. El balance adecuado entre ambos componentes permite orientar procesos de evaluación más provechosos e incrementar la capacidad de reflexión y mejora de las prácticas educativas en diferentes niveles de gestión.

Es común y ampliamente aceptada la práctica de utilizar las expresiones "evaluación para el aprendizaje" y "evaluación formativa" como sinónimos. Sin embargo, queremos señalar algunas precisiones acerca de esta conceptualización de modo de diferenciarlas, aun a riesgo de ser demasiado puntillasas.

- La evaluación para el aprendizaje apunta a pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje, mientras que la evaluación formativa se propone como un enfoque para la evaluación.
- La evaluación para el aprendizaje tiene que ver con el futuro inmediato y próximo, mientras que la evaluación formativa puede implicar períodos muy largos, como todo un curso, por ejemplo.
- Los protagonistas y beneficiarios de la evaluación para el aprendizaje son los alumnos en particular y el profesor en el aula específica (o ambiente de aprendizaje), mientras que la evaluación formativa puede involucrar y ser de utilidad para otros profesores, alumnos y personas en diferentes contextos.

Para profundizar acerca de la propuesta de evaluar para aprender nos referiremos centralmente a un trabajo de Sto-

bart (2010: 169-172). Consignamos a continuación una selección de sus aportes:

- En el marco del paradigma de rendición de cuentas y la acreditación, la evaluación tiene como finalidad obtener resultados que luego se interpretan. Veamos un ejemplo: después de administrar una prueba de Historia en el aula, el docente analiza los resultados y observa que el 50% de los estudiantes ha desaprobado. El profesor vuelve a tomar la prueba a los desaprobados, y en la segunda instancia ellos aprueban. Sin embargo, ¿podemos asegurar que los resultados mejoran en este caso, demuestran que los estudiantes aprendieron? Según Stobart (2010), pueden mejorar los resultados sin que mejore el aprendizaje.
- La evaluación para el aprendizaje se entrama en un sistema que incluye el currículum, la cultura escolar y las formas de enseñar. Esta idea nos ubica en la primera encrucijada: qué hacer si lo que el currículum propone que se enseñe es algo que "no vale la pena aprender" (Brophy, 1998; cit. en Stobart, 2010). Si lo que hay que enseñar no es válido y valioso, es posible que la evaluación para el aprendizaje se deslice hacia aspectos instrumentales vinculados con "obtener buenas notas". Resulta muy provocador considerar, entonces, que el enfoque requiere la definición de aprendizajes valiosos y significativos en el marco de las disciplinas.
- La evaluación para el aprendizaje pone el énfasis en lo situacional: centra la importancia en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y las relaciones en el aula. Desde este punto de vista, la eva-

- luación intenta obtener evidencias de la situación en la que se encuentran los estudiantes y ofrecerles información sobre su proceso que los ayude a avanzar.
- Una de las características –y uno de los valores centrales– de este enfoque es que la evaluación, en cualquiera de sus perspectivas teóricas, configura subjetividades en tanto aprendices y personas. En el marco de la evaluación para el aprendizaje, la postura que se apoya en un enfoque que mejora el aprendizaje resalta el esfuerzo y el progreso en los desempeños obtenidos.
  - Como valor agregado, la evaluación para el aprendizaje es formativa para los estudiantes, pero también para los profesores: al observar las producciones y desempeños de sus estudiantes pueden reorientar la enseñanza. Cuando los docentes se implican en llevar adelante con sus alumnos prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje, inevitablemente, en una instancia de reflexión, se preguntan también por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza.
  - La evaluación para el aprendizaje requiere que se lleven adelante ciertas prácticas de aula (Clarke, 2001; Black y Wiliam, 1998). Estas se mencionan en la tabla que se presenta a continuación y serán abordadas en profundidad en el desarrollo de este libro.

Tabla 1.2  
Características de la evaluación para el aprendizaje

<b>Intenciones explicitadas para el aprendizaje y la formulación de criterios</b>	Se trata de explicitar adónde se quiere llegar, qué se pretende que se estudie y qué se requiere para una actuación satisfactoria.
---	--

Continúa... →

<b>Relación pertinente entre la enseñanza y la evaluación, orientada hacia la búsqueda de evidencias de aprendizaje</b>	La evaluación deberá ser coherente con la programación de la enseñanza y utilizar instrumentos de recolección de información que sean diversos, acordes con la multiplicidad y heterogeneidad de los propósitos didácticos.
<b>Diálogo y formulación de preguntas</b>	Una práctica habitual es el diálogo con los estudiantes, promovido a fin de crear oportunidades para que ellos expresen sus ideas y visibilicen sus concepciones erróneas, y permitir que el profesor identifique mejor en qué parte del recorrido de aprendizaje están los alumnos. De este modo, contribuye a la práctica metacognitiva, que les permite a los estudiantes reconocer en qué lugar del proceso se encuentran, qué lograron y qué les falta.
<b>Retroalimentación o informaciones sobre el proceso</b>	Los profesores tienen que brindar aportes, instalar conversaciones que permitan a los estudiantes identificar y reducir el espacio entre "lo que saben hoy" y el punto al que tienen que llegar. Se pone énfasis en que estas conversaciones se centren en la tarea y no en la persona: Sadler (1989) menciona que la información que pone el foco en el yo ("buen chico", o "esperaba más de vos") es inútil para la mejora de los aprendizajes. Se trata de brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Continúa... →

<p><b>Autoevaluación y evaluación entre pares</b></p>	<p>La evaluación para el aprendizaje implica el tránsito hacia una cultura del aula en la que los estudiantes puedan cada vez más juzgar su propio trabajo y el de los demás, comprendiendo cuál es el aprendizaje que se propone que alcancen: para evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros deben "saber" lo que es un desempeño apropiado ("adónde tienen que llegar") y en qué fase están de su propio aprendizaje. Estas acciones se vinculan con procesos de autorregulación y promueven la metacognición. Esta práctica de aula fomenta relaciones horizontales e instala una cultura democrática, en la que el saber del profesor "para juzgar" un buen trabajo se comparte con los estudiantes. Por supuesto, no se trata de distanciar los procesos de autoevaluación o de evaluación entre pares de los procesos de evaluación que realiza el docente: por el contrario, el profesor puede intervenir formulando preguntas y promoviendo la reflexión acerca de los juicios que emiten los propios alumnos.</p>
<p><b>Utilización de los datos proporcionados por la evaluación</b></p>	<p>Se trata de que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes sea utilizada para informar las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. La información obtenida debe crear condiciones para trabajar en la mejora de ambos procesos. Santos Guerra (1993) plantea que la evaluación tiene que ser entendida como un proceso de diálogo y de mejora. Eso implica considerar la evaluación como un proceso, además de obtener un resultado, y comprender los objetivos del proceso para saber qué sucede y qué pasos seguir para mejorar.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes de Stobart (2010).

La relación entre las funciones formativas y sumativas de la evaluación es compleja. La dificultad se expresa centralmente en que, con frecuencia, los procesos y prácticas de evaluación formativa se suspenden cuando se impone la presión del examen: existe la creencia de que "la evaluación formativa es buena, pero enfrentarnos a los exámenes es lo real". Autores como McDonald y Boud (2003) y Wiliam y otros (2004) mencionan que, si bien hay pruebas de que los estudiantes autorregulados rinden mejor, con frecuencia se siguen realizando evaluaciones sumativas y se llevan adelante procesos de enseñanza directa para los exámenes. Cuanto mayor sea la presión y el predominio de culturas de resultados, más difícil será progresar en el paradigma de la evaluación formativa. Frente a esta dificultad, un aporte que podemos considerar es el del aprendizaje estratégico, que, en términos de Pozo y otros (2001: 11-12), se refiere a la adquisición de un repertorio de recursos que haga posible el desarrollo consciente e intencional de acciones orientadas hacia el logro de determinadas metas de aprendizaje. El carácter estratégico viene dado por la capacidad para saber *cuál, cómo, cuándo, dónde y por qué* aplicar estos recursos. La concreción de aprendizajes estratégicos promueve la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan analizar y poner en juego las habilidades pertinentes para esa situación.

Desde el punto de vista del alumno, es deseable que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, para convalidarlo y/o reorientarlo. De este modo, le permite conocer su avance en relación con los criterios curriculares previstos, a fin de ajustar sus esfuerzos, identificar obstáculos, localizar dificultades y contribuir a revisar y ajustar es-

trategias de aprendizaje, para promover la autorregulación. Wiggins (2012) propone que los criterios de aprendizaje estén en relación con el punto de partida desde el cual el estudiante comienza su proceso de aprendizaje y que esta acción supone un cambio importante en las prácticas de evaluación: por un lado, que el maestro abandone el foco en las calificaciones y en la comparación entre los estudiantes y, además, que se configure un modo de atender a la heterogeneidad existente en las aulas que les permita a los estudiantes comprender qué se espera que aprendan.

Desde el punto de vista del docente, también es deseable que la evaluación tenga una acción reguladora del proceso de enseñanza, en tanto le permita valorar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y la evaluación.

En este primer capítulo, en el que pretendemos instalar el tema que profundizaremos en el resto de este trabajo, nos resulta inevitable la referencia a los aportes de Perrenoud (2008). Este autor identifica y caracteriza dos lógicas presentes en las prácticas de evaluación del aprendizaje en la escuela: una, al servicio de la construcción de jerarquías y, la otra, al servicio del aprendizaje.

Respecto de la primera, menciona que,

tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente o en los mejores alumnos. (...) En el curso del año escolar los trabajos de control, las pruebas de rutina, los interrogatorios orales, la calificación mediante notas de los trabajos personales o de conjunto, fabrican "pequeñas" jerarquías de excelencia, de las cuales ninguna es decisiva, pero cuya acumulación y suma prefiguran la jerarquía final: ya sea porque ella se basa ampliamente en

los resultados obtenidos en el curso del año [...] ya sea porque la evaluación en el curso del año funciona como entrenamiento para el examen (Perrenoud, 2008: 10).

Esta fabricación de jerarquías muestra la diferencia entre los mejores y los peores estudiantes desde la perspectiva de los docentes, habitualmente a través de una nota que sirve para fundamentar una decisión de la cual depende la trayectoria escolar más que para reflejar las características del aprendizaje de los alumnos. Esta lógica de evaluación construye e intenta justificar el éxito o el fracaso escolar.

La segunda lógica de evaluación que describe Perrenoud (2008) se distingue porque está al servicio del aprendizaje. Mientras que en la evaluación asociada a la fabricación de las jerarquías de excelencia el resultado y sus "beneficios" se vuelven con frecuencia el objetivo del aprendizaje (aprendemos para ser evaluados), en esta segunda lógica la evaluación existe para regular los aprendizajes. Su intención es "estimar el camino ya recorrido por cada uno [de los estudiantes] y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje" (Perrenoud, 2008: 116). Esta perspectiva claramente se enmarca en el campo de la evaluación formativa. Coincidimos con Perrenoud en que desde este enfoque la tarea de evaluar no es exclusiva del profesor: el estudiante tiene una función activa. Se puede afirmar que, en gran medida, como consecuencia de este involucramiento, la evaluación dentro de esta lógica es un proceso altamente individualizado. Según el autor, dado que en esta perspectiva la evaluación está al servicio del aprendizaje, su diferenciación solo es posible si se concibe dentro del contexto de una pedagogía diferenciada que reconozca y valore la heterogeneidad en las aulas. Ello implica aceptar que

por [más] seleccionado que sea, ningún grupo es completamente homogéneo desde el punto de vista de los niveles de dominio adquiridos al comienzo de un ciclo de estudios o una secuencia didáctica. Por "neutro" que sea, ningún programa está a igual distancia de las distintas culturas familiares de las que son *herederos* los alumnos (Perrenoud, 2008: 122-123; las itálicas son del original).

Si las condiciones sociales de los alumnos siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende no puede estar estandarizado, sino que debe estar diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes. Como hemos mencionado en publicaciones anteriores (Anijovich y otros, 2004; Anijovich y Mora, 2009), el trabajo en aulas heterogéneas, la enseñanza en el marco de la diversidad, implica también atender a la evaluación de modo coherente con estas premisas.

Sin embargo, retomando el aporte de Perrenoud, podemos decir que estas lógicas de la evaluación son, para él, paralelas y, a la vez, opuestas. Para comprender en profundidad este planteo, presentamos la tabla que sigue.

Tabla 1.3  
**Características generales que definen dos lógicas de evaluación**

<b>La lógica de la fabricación de las jerarquías</b>	<b>La lógica de la regulación de los aprendizajes</b>
El aprendizaje está al servicio de la evaluación y la enseñanza termina subordinada a esta última.	La evaluación está al servicio de los aprendizajes. Sirve tanto al alumno como al maestro.

Continúa...  
→

Fabricación de jerarquías. Las funciones que puede cumplir la evaluación son comparar, clasificar, seleccionar, excluir (Morán Oviedo, 2007; Pérez Rivera, 2007).	Se busca la información necesaria para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Pérez Rivera, 2007).
Tiende a la estandarización. Examen tradicional estandarizado: principal técnica de evaluación, que pasa de constituir un medio a ser un fin en sí mismo (Moreno Olivos, 2009).	Tiende a la individualización. Se fomenta la retroalimentación mediante el diálogo interactivo (Black y Wiliam, 2006b).
El alumno es pasivo; es objeto y no sujeto de la evaluación (Moreno Olivos, 2007).	El alumno pasa de ser objeto a sujeto de la evaluación. Esta se convierte en un trabajo compartido con el profesor (Corominas, 2000).
Muestra solo los productos o resultados del aprendizaje. Hay un énfasis en los resultados en detrimento del proceso, en la cantidad antes que en la calidad (Bordas y Cabrera, 2001; Moreno Olivos, 2009).	Muestra simultáneamente los productos y el proceso del aprendizaje, con énfasis en el proceso antes que en el resultado (Corominas, 2000).
En este tipo de evaluación, el alumno entrega su prueba o responde a un interrogatorio y espera el día en que el profesor comunique su resultado, con mayor o menor justificación.	La evaluación se vuelve un proceso continuo y permanente (Morán Oviedo, 2007). Se lleva a cabo paralela y simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Rivera, 2007).
El profesor es el único evaluador (Moreno Olivos, 2009).	Se fomenta la autoevaluación y la co-evaluación. El alumno participa activamente en su propio proceso de evaluación (Black y Wiliam, 2006a).

Fuente: Pérez Expósito y González Aguilar (2011: 1).



En los capítulos siguientes nos proponemos profundizar el análisis aquí iniciado, fomentar la reflexión sobre la evaluación como proceso general y, en ese marco, ofrecer ayudas para pensar los aspectos relevantes que se deben considerar a la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos, entendiendo que las decisiones que se tomen y las acciones que se lleven a cabo tienen que estar orientadas a favorecer las mejores producciones de los estudiantes.

## 2. LOS CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES Y LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

Nos proponemos revisar las prácticas de evaluación de los aprendizajes vigentes en nuestras instituciones escolares y aportar elementos para reflexionar sobre ellas e introducir modificaciones que las conviertan en instancias de retroalimentación y dispositivos de mejora de los aprendizajes futuros. Si consideramos que la evaluación no puede pensarse en forma aislada, será necesario prestar atención a las creencias que los docentes ponen en juego –tanto de modo consciente como implícitamente– en la enseñanza y, a partir de esto, interrogar los saberes y las teorías subyacentes que inciden a la hora de planificar y administrar pruebas y otros instrumentos para evaluar a sus alumnos. La investigación educativa ha colocado uno de sus focos de interés en el pensamiento del profesor; más concretamente, en la investigación sobre el conocimiento, las concepciones y las creencias de los profesores como factores determinantes de su práctica profesional y de sus acciones en el aula. Los estudios sobre pensamientos

### 3. LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

---

Cuando hablamos de evaluación nos referimos a un proceso por el cual recogemos en forma sistemática información que nos sirve para elaborar un juicio de valor en función del cual tomamos una decisión. Esta definición genérica puede aplicarse tanto a la enseñanza y el aprendizaje como a la valoración de materiales de estudio, programas, libros, proyectos y sistemas, entre otros.

Como hemos comentado al inicio, en esta obra centraremos la mirada en la evaluación de y para los aprendizajes que los alumnos realizan en la escuela, a partir de las propuestas de enseñanza de los docentes; en este capítulo nos interesa poner el foco en la primera parte del proceso de evaluación: recoger información. A estas informaciones relevantes para fundamentar los juicios y decisiones posteriores las llamaremos "evidencias de aprendizaje". En las próximas páginas analizaremos, entonces, qué características tiene que tener la información para constituir efectivamente una evidencia relevante, cómo planificar su búsqueda y qué criterios debemos utilizar para analizarla e interpretarla.

## ¿QUÉ SON LAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE?

Cuando evaluamos los aprendizajes de los alumnos, los docentes nos tenemos que formular algunas preguntas.

- ¿Qué saben los alumnos sobre este tema?
- ¿Qué tendría que preguntarles o pedirles que hagan para saber qué saben?
- ¿Cómo nos damos cuenta de lo que los alumnos saben y cómo lo saben ellos?
- ¿Qué consignas de evaluación les proponemos para recoger información sobre sus aprendizajes?

Estas preguntas intentan, en definitiva, buscar "evidencias" del aprendizaje realizado. El término "evidencia" (del latín, *evidentia*) remite, según el DRAE, a una certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar, a la prueba determinante en un proceso. Además, en el marco del conocimiento público, poner en evidencia implica revelar o demostrar algo. Es importante recordar estos significados a la hora de diseñar situaciones de evaluación, cuyo propósito es, justamente, recoger evidencias que sirvan de fundamento a la posterior formulación de juicios de valor.

Etola y Toranzos (2000) prefieren utilizar la noción de "indicio". Lo definen como los aspectos observables que remiten a los procesos o elementos más complejos que son objeto de evaluación.

A su vez, Camilloni (1998: 68) menciona que

los docentes también ponen en juego la información que poseen acerca de lo que está ocurriendo con sus alumnos y las características que suponen que estos tienen como individuos y como

grupo de clase, ya que ellos son los destinatarios de la enseñanza. En esta tarea, la referencia se centra en la necesidad de prever cuáles habrán de ser los impactos más duraderos y los efectos más inmediatos que posiblemente tengan sus propias acciones de enseñanza sobre los alumnos.

Buscar evidencias de los aprendizajes es uno de los desafíos con los que nos enfrentamos cuando diseñamos una evaluación, se trate de un parcial o de un final, de una prueba escrita, un interrogatorio oral, el pedido de una producción multimedia, el análisis de un caso o el armado de un proyecto.

Continuando con la línea de pensamiento de Camilloni (1998), podemos agregar que la información puede ser recogida por medio de la observación sistemática o incidental, o surgir de las respuestas, de las producciones de los alumnos, en situaciones creadas especialmente por los docentes con ese fin.

En trabajos posteriores, Camilloni (2015) recomienda diferenciar entre la evidencia observable (la respuesta en la prueba, por ejemplo) y lo que la fundamenta o sostiene, es decir, aquello en lo cual se apoya esa evidencia. La autora sugiere lo siguiente:

Puedo hacer dos niveles de lecturas de las respuestas que da el alumno ante cualquier prueba de evaluación. Ante esta prueba respondió de tal manera: ¿cómo respondería a otras pruebas? ¿Qué conocimiento le permitió dar esta respuesta? ¿Qué significado otorgan algunos a las consignas o propuestas de trabajo que se les dieron? La evaluación básicamente me brinda una evidencia que debe ser interpretada (Camilloni, 2015: 58).

Claro está que no existen evidencias únicas de los aprendizajes, ni instrumentos únicos para recogerlas. Si pensamos

que debemos ser rigurosos a la hora de recoger evidencias, podemos concluir que es necesario analizar, en cada caso, qué instrumentos resultan valiosos para obtenerlas. De aquí se deriva el primer problema práctico del diseño de evaluaciones: no solo debemos analizar y decidir qué evidencias necesitamos, sino también de qué modo las obtendremos apropiadamente. Tendremos que considerar, entonces, la gran disponibilidad de instrumentos de evaluación de diferente carácter, alcance y función, y seleccionarlos y organizarlos de manera consistente con el proyecto de enseñanza. Recordemos, asimismo, que los diversos instrumentos y modos de analizar las evidencias que estos recogen tienen ventajas y desventajas.

En este trabajo nos ocupamos especialmente del campo de la evaluación formativa, un área en la que recoger evidencias resulta más complejo, dada la intención de disponer de variedad de informaciones acerca de cómo aprenden los alumnos y qué logros van alcanzando durante el proceso de aprendizaje. Este es un punto en el que queremos hacer hincapié.

Habitualmente, los profesores toman decisiones acerca de qué evidencias dan cuenta de los aprendizajes realizados, cómo buscarlas y cuáles son los instrumentos apropiados para relevarlas.

Intentemos una primera respuesta a la cuestión de cómo identificar evidencias de aprendizaje. Trataremos de explicar-lo a partir de un ejemplo.

La profesora Johana dedicó varias clases a la escritura de ensayos argumentativos con sus alumnos de 3<sup>er</sup> año de escuela secundaria. En las dos primeras clases centró la enseñanza en las características de los argumentos y los contraargumentos. También propuso actividades para favorecer la comprensión so-

bre cómo pensar la estructura de un ensayo con argumentos que efectivamente fundamenten la tesis central que el autor –el estudiante– pretende sostener. En las dos clases siguientes propuso ejercicios de escritura independiente.

Johana tiene un cuaderno en el que registra las devoluciones que hace a sus alumnos a partir de los trabajos de escritura presentados. Cada uno ocupa una página de su cuaderno. Allí ha ido señalando qué aspectos de sus producciones resultaba conveniente revisar, por medio de un papel autoadhesivo (un post-it) que le recuerda qué debe conversar en función del progreso, los errores detectados, las dificultades. La docente retira y reubica esas notas transitorias a medida que el estudiante alcanza los aprendizajes previstos.

Observemos una interacción con un alumno en particular, Joaquín. Johana retoma con él lo que conversaron días atrás. Le había comentado que debía focalizar su escritura en sostener los argumentos que plantea como centrales, ya que solo los mencionaba y perdían fuerza en el desarrollo de su ensayo. En esta oportunidad, la docente pide a Joaquín que busque en su producción escrita fragmentos en los que se muestren ideas potentes para sostener su argumentación. El estudiante los señala y además identifica en qué pasajes aún no logró eficazmente su propósito. Johana ofrece algunas ideas y acuerdan volver a revisar la producción en la clase siguiente.

En este relato es posible observar qué hace Johana para identificar evidencias del progreso de sus alumnos. Esta es una situación singular, pero cabe preguntarse si es posible generar espacios de este estilo en el trabajo en las aulas. ¿Qué hacer si los grupos de alumnos son numerosos? ¿Cuánto tiempo real lleva hacer anotaciones tan detalladas? Está claro que este ejemplo, que fue tomado de una práctica real, requiere una disposición de tiempos y una organización de la tarea que no es posible reproducir en todos los contextos. Sin embargo, ningún docente dudaría del valor de una conversa-

ción con cada alumno en la que se le ofrezca identificar algún aspecto para mejorar y se lo ayude a hacerlo.

Para resolver la tensión entre lo deseable y lo posible, se aconseja pautar el trabajo y prever tiempos de intervenciones directas de los docente en las que se enseñe grupalmente, como es habitual en las escuelas, y también planificar tareas de actividad independiente de los alumnos, que permitan a los profesores acercarse a dialogar con cada uno de ellos en la medida en que sea necesario. También se debe pensar cuidadosamente el contenido del diálogo, de manera que constituya una ayuda para la construcción de evidencias de aprendizaje. No se puede soslayar que las condiciones en las que se desarrolla la tarea de enseñanza (cantidad de estudiantes, condiciones laborales, contexto escolar) favorecen o no este tipo de intervenciones. Sin embargo, una vez que los profesores comprenden su valor, encuentran el modo de ponerlo en práctica, con la ventaja de disponer hoy de las nuevas tecnologías que permiten alternar intercambios virtuales con los estudiantes con los presenciales. Por otro lado, al reflexionar sobre este tipo de propuestas muchos de los docentes legitiman sus prácticas, que a menudo realizan incidentalmente, y comienzan a planificarlas para llevarlas adelante en forma sistemática.

Si bien la decisión y la búsqueda de evidencias no se limita a una única fuente, como hemos mencionando al inicio del capítulo, muchos autores del campo de la evaluación formativa señalan que las interacciones entre el docente y los alumnos constituyen la situación privilegiada para obtener evidencias porque, en el marco de una conversación, el profesor puede "acceder" al pensamiento del estudiante y, a través de preguntas y respuestas, seguir sus razonamientos y argumentos. Las conversaciones para generar evidencias no buscan

señalar si una respuesta es correcta o incorrecta; más bien se centran en las razones que dieron origen a determinadas respuestas, con lo que instalan una oportunidad para que los estudiantes exploren cómo pensaron y ofrecen un tiempo para volver a pensar y continuar produciendo, con el propósito de mejorar sus aprendizajes.

En el capítulo 4 nos detendremos con más detalle en las características y la dinámica de este tipo de diálogos.

El profesor tiene que confiar en que las evidencias recogidas le permitirán tomar decisiones y realizar juicios de valor. Por este motivo, antes de emitir un juicio, el docente debería tener evidencias sobre las representaciones de los alumnos acerca de un determinado conocimiento, haber hecho observaciones de situaciones en las que el estudiante las construye y llevar un registro de las respuestas a las conversaciones que sostuvieron. La información tiene que ser considerada tanto en referencias "hacia atrás" como "hacia el futuro". Esto significa analizar desde dónde partió cada alumno en la construcción de la idea, de ese saber, de ese aprendizaje.

Los aprendizajes hacia adelante tienen que ver con las nociones y los principios centrales de una disciplina, con distintos caminos para pensar un concepto. También pueden indicar cómo transcurrir de un modo más simple a uno más complejo de pensamiento, no de manera lineal, sino espiralada. Black y otros (2011) proponen una descripción acerca de cómo se realiza el trabajo en progresión utilizando las evidencias relevadas. Según estos autores, trabajar encarando la idea de avanzar depende, primero, del poder de las preguntas abiertas o de las actividades que promueven discusiones ricas y profundas. Y, en segundo lugar, de la capacidad del profesor de escuchar, interpretar las respuestas y orientar

las discusiones de modo de sintetizar ideas, iluminar contradicciones, favorecer la profundización y la complejidad de aquello que se está abordando. Para que esto suceda, el docente debe tener en mente un esquema de progresión del tópico para avanzar en la comprensión cada vez más profunda de lo que se está estudiando.

Hasta aquí hemos destacado la necesidad de producir y recoger evidencias, y las situaciones en las que el estudiante reconoce su proceso. Cabe preguntarse, en este punto, de qué modo los profesores pueden contribuir a la formación de estudiantes que se autorregulen y que puedan ellos mismos identificar evidencias de sus aprendizajes. De este tema nos ocuparemos en el capítulo 5, cuando abordemos los procesos de autoevaluación y autorregulación.

Para concluir nuestra conceptualización, nos parece importante señalar que no se trata solo de relevar evidencias, sino de analizarlas e interpretarlas, a fin de elaborar juicios de valor que puedan fundamentarse. Si evaluar implica también tomar decisiones acerca de la acreditación o no de un estudiante, cuanto mayores sean la validez y la confiabilidad del proceso mejor fundamentados estarán nuestros juicios, y serán más justos y eficaces. Por esta razón, debemos planificar qué tipo de evidencias queremos recoger y cuáles serán las rutas de búsqueda que resulten más adecuadas en el marco de la mejora de las prácticas educativas.

## PLANIFICAR LA BÚSQUEDA DE EVIDENCIAS

Para planificar la búsqueda de evidencias, siempre es relevante revisar tanto los objetivos planteados para el aprendi-

zaje como las actividades llevadas a cabo en la enseñanza. La búsqueda de evidencias –como parte del proceso de evaluación– debería ser coherente y pertinente respecto del diseño y el desarrollo de la enseñanza.

El “diseño en retrospectiva” desarrollado por McTighe y Wiggins (2004) es un modo de planificar la búsqueda de evidencias. Se trata de proponerse una “hoja de ruta” para la evaluación, de un instrumento para planificar la búsqueda de evidencias. Para realizarla, resulta relevante:

1. Identificar los aprendizajes esperados: *¿Qué quiero que los estudiantes comprendan, conozcan y sean capaces de hacer?*
2. En función de las respuestas anteriores, es posible determinar las evidencias buscadas: *¿Cómo comprueban los estudiantes y el profesor que han aprendido?*
3. Tomando el listado anterior, es posible anticipar y planificar las tareas mediante las cuales los estudiantes podrán dar cuenta de los aprendizajes alcanzados.

También resulta muy útil la construcción de un *referente de la evaluación*.<sup>1</sup> Esto requiere definir el universo de contenidos y competencias y/o habilidades que formaron parte de la propuesta de enseñanza.

1. Siguiendo a Casanova (1998), entendemos por “referente de la evaluación” el parámetro construido (ya sea por el docente o externamente) con el cual el profesor “compara” el desempeño de los estudiantes. El referente puede ser construido por el docente según los objetivos de aprendizaje, establecido mediante estándares, producto de un procesamiento estadístico de los resultados obtenidos por todo el curso en comparación con cada alumno específicamente o consistir en las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada. Este concepto ha sido abordado por numerosa literatura específica.

En función del referente, es posible *elaborar los criterios de evaluación*, en los que se explicita el enfoque del docente. Por supuesto, estos están direccionados por los objetivos que se plantearon previamente, de modo que se convierten en un parámetro para la evaluación. La pregunta que se debe formular es: ¿qué es lo que importa que aprendan? La respuesta contribuye a definir los criterios. Por otra parte, el criterio expresa las características que deben estar presentes en el trabajo o producción del estudiante, lo que habitualmente se expresa, también, en los objetivos de aprendizaje que el docente describe en su planificación.

Veamos un caso. Consideremos como ejemplo uno de los objetivos de la asignatura Biología de 2<sup>do</sup> año de la escuela secundaria: que los estudiantes comprendan los conceptos y procesos clave de la teoría de la evolución por selección natural. Para eso, deberían poder:<sup>2</sup>

- Explicar la diversidad de los seres vivos a través del mecanismo de selección natural en el marco del proceso de evolución propuesto por Darwin y la importancia de la preservación de la biodiversidad desde los puntos de vista ecológico y evolutivo.
- Interpretar la evolución como una teoría científica, en el marco de una construcción histórica que integra los aportes de la genética, para explicar el origen y los cambios en las especies.

Para evaluar el logro de estos objetivos podríamos planificar las rutas de búsqueda considerando una tabla como la siguiente, que delimita la construcción de la prueba.

2. Tomado de Bahamonde y Rodríguez (2012).

Tabla 3.1  
Diseño de instrumento de evaluación para 2<sup>do</sup>/3<sup>er</sup> año de la escuela secundaria. Biología/Ciencias Naturales

Contenidos/ temas	Relevancia	Criterio	Tipo de ítem de evaluación
Biodiversidad, teoría de la selección natural, Lamarck y Darwin	50% del total de la prueba	Explicar la diversidad de los seres vivos a través del mecanismo de selección natural en el marco del proceso de evolución propuesto por Darwin y la importancia de la preservación de la biodiversidad desde los puntos de vista ecológico y evolutivo	Resolución de un caso
	20% del total de la prueba	Diferenciar los aportes de Lamarck y Darwin	Producción de un texto breve que dé cuenta de los aportes de Darwin
			Tres ítems de verdadero/falso con justificación
30% del total de la prueba	Interpretar la evolución como una teoría científica, en el marco de una construcción histórica que integra los aportes de la genética, para explicar el origen y los cambios en las especies	Dos preguntas	

Fuente: Elaboración propia.

La elaboración de una tabla (tabla 3.1), que es previa a la construcción del instrumento de evaluación, puede resultar sofisticada. Sin embargo, en el marco de la tarea docente, este tipo de planificación permite explicitar criterios y construir situaciones de pruebas u otras modalidades de evaluación en las que sean visibles las decisiones tomadas por los profesores a cargo. Obviamente, una vez elaborada, esta tabla puede revisarse cada vez que el docente evalúe ese mismo contenido. El instrumento de evaluación puede modificarse ligera o profundamente, pero sosteniendo la tabla que, finalmente, perdura.

Las tablas como esta son útiles tanto en las situaciones de evaluación oral o escrita como en las que se realizan en sistemas educativos formales o multimedia.

Por último, si bien la ponderación y calificación de las evaluaciones no serán abordadas en este capítulo, puede notarse el potencial de esta tabla para pautar y visibilizar la calificación prevista.

## ¿LAS EVIDENCIAS SOLO SE ENCUENTRAN EN LAS PRUEBAS?

Dado que orientar la planificación de las rutas de búsqueda de evidencias de aprendizajes de los estudiantes puede llevar a pensar que esto se logra exclusivamente a través del diseño y la aplicación de exámenes, nos parece importante considerar los siguientes principios:

1. Para definir la búsqueda de evidencias de aprendizaje de los estudiantes es necesario referirse a objetivos y criterios.

2. Es preciso analizar cuidadosamente las actividades de enseñanza llevadas adelante, las consignas de trabajo solicitadas a los estudiantes y las producciones que realizaron en el trayecto, y ponerlas en diálogo con esos objetivos y criterios. Es posible que el análisis de algunas o varias de las producciones cotidianas de los alumnos constituya evidencias de sus aprendizajes. En este sentido, resulta redundante diseñar y utilizar un instrumento de evaluación que permita recoger las mismas evidencias que ya se encuentran disponibles.
3. El análisis de las producciones de los estudiantes –más allá de las pruebas que puedan aplicarse– permite cubrir dos condiciones centrales a la hora de evaluar: el principio de variedad de fuentes de recolección y de integración de información, y el principio de continuidad entre el proceso de enseñanza y evaluación, según el cual la evaluación no constituye un quiebre o meramente un resultado de la enseñanza, sino que se evalúa en forma constante.

Lo que aquí expresamos no intenta banalizar las acciones realizadas para evaluar los aprendizajes; no estamos favoreciendo una mirada superficial de las tareas y su posterior calificación: estamos promoviendo la construcción de criterios y la búsqueda de las mejores evidencias de los resultados de los aprendizajes.

Para continuar con el ejemplo de la profesora Johana en la clase de escritura, si ella considerara que entre los criterios de evaluación está la producción de un ensayo argumentativo en el que se presenten argumentos potentes para sostener la o las tesis centrales del ensayo, bien podría proponer una



prueba escrita. Pero, en función del tipo de trabajo realizado con sus alumnos, ¿la prueba es necesaria? Quizás sea tanto o más relevante solicitar a cada estudiante que seleccione uno de los trabajos que realizó durante las clases, pedirle que lo revise ajustándolo lo más posible a los criterios de evaluación referidos y que lo presente a la profesora para su revisión y calificación.

En esta misma línea intentamos valorar el proceso de documentación de aprendizajes de los estudiantes como fuente de información para evaluarlos. Esta documentación puede incluir desde anotaciones que los profesores realicen acerca de logros y/o dificultades de cada uno de los alumnos hasta registros de observación de sus tareas.

En el nivel inicial es habitual recurrir a la observación y elaborar registros narrativos para dar cuenta de los aprendizajes alcanzados por los alumnos: más aún, se toman como fuente las producciones que realizan (los dibujos, la escritura de palabras o de textos sencillos). Sin embargo, en la medida en que se asciende en el nivel educativo, el uso de pruebas se torna hegemónico: lo que mide lo que el alumno sabe o no sabe es la prueba. Pensamos aquí que la documentación de los aprendizajes de los estudiantes en función de los criterios que los orientan es una de las fuentes posibles –no la única– de evidencias que permiten evaluar.

Para documentar según los criterios definidos, se pueden utilizar tablas como la 3.2, que no se refiere al diseño de una prueba, sino a la revisión y el análisis de las acciones llevadas a cabo por los estudiantes para aprender.

Tabla 3.2  
Tabla para el registro de aprendizajes alcanzados.  
3<sup>er</sup> grado. Escuela primaria

Contenidos/ temas	Criterios	Desempeño esperado	Observaciones
Prácticas de lectura en contextos de estudio: buscar y seleccionar información relevante	Selección de fuentes de información	Localiza la información sobre un tema que se está estudiando consultando el índice del libro de texto o del material proporcionado. Argumenta acerca de la pertinencia del texto o material elegido apoyándose en sus saberes sobre el tema.	En esta columna se puede registrar con qué consignas el estudiante o el grupo de estudiantes evidenció el desempeño o en qué parte del proceso de construcción de este desempeño se encuentra. Por ejemplo: <i>Juan localiza la información sobre el tema que estamos estudiando (características de los mamíferos) consultando el índice del libro, pero solamente cuando los títulos son explícitos y él ya ha frecuentado el soporte textual.</i>
	Identificación de ideas relevantes	Localiza, selecciona y organiza información en un texto sobre un tema que se está estudiando. Relaciona información directa e inferencial apoyándose en organizadores textuales utilizados en clase (títulos y subtítulos, recuadros, negritas, paréntesis y algunos conectores) y en su conocimiento del tema.	

Fuente: Elaboración propia.

Tablas como esta se pueden utilizar para el registro de los desempeños de cada uno de los estudiantes en particular, como si se tratara de una lista de cotejo (en este caso se completaría una por alumno), o en forma general, consignando en el espacio para observaciones datos de todos los estudiantes del curso. En ambos casos, la función que cumple la tabla es ayudar a registrar las evidencias de aprendizaje. Además, puede transformarse en una rúbrica, aspecto que profundizaremos en el capítulo 5 de esta obra.

Coincidimos con Falk (2000: 76) en que

examinar los trabajos de los alumnos en contextos naturales y durante tiempos prolongados revela muchos tipos de destrezas y conocimientos de los estudiantes que se manifiestan de distintas maneras. Esta información no solo ayuda a los docentes a mantenerse al tanto de lo que saben y pueden hacer sus alumnos sino que también revela mucho sobre los diferentes métodos y estrategias de aprendizaje que llevan a cabo.

Es decir, lo que se intenta es buscar "rastros externos", observables y accesibles para los docentes, los mismos alumnos y la comunidad educativa en general, acerca de cómo el estudiante avanza en sus aprendizajes.

Según Darling-Hammond (2012), las evidencias pueden incluir el análisis de resultados de exámenes estandarizados, cuando sea pertinente, resguardando la relación entre los exámenes y las propuestas curriculares, y su idoneidad para los alumnos en cuestión. En esa línea, menciona que es posible utilizar distintos tipos de evaluación para diferentes tipos de estudiantes, por ejemplo, exámenes alternativos para los alumnos con necesidades educativas especiales. Con esta evidencia, la autora propone que los profesores elaboren un portafolios de trabajo que demuestre y explique los progresos

de los alumnos en un amplio rango de resultados de aprendizaje, de forma tal que se tomen en cuenta los antecedentes y las características de cada uno. En esta línea, los portafolios de evidencias pueden ayudar a documentar los procesos de enseñanza para arribar a las metas curriculares propuestas. En palabras de la autora,

las evaluaciones del aprendizaje en asignaturas específicas pueden incluir muestras de trabajos de escritura calificados (con todos los borradores) o de lectura, ejercicios de matemática, pruebas de conocimientos en ciencias o historia, o incluso representaciones de obras musicales. Estas mediciones suelen proporcionar mejores evidencias del aprendizaje de los alumnos en una asignatura o materia determinada porque están ideadas en función del curriculum (Darling-Hammond, 2012: 13).

En los siguientes párrafos nos referiremos brevemente a los portafolios como asistentes apropiados para la recolección y explicitación de evidencias, pero no ahondaremos en el tema, dado que existe y circula numerosa información al respecto.

El término "portafolios" surge del instrumento elaborado por modelos, fotógrafos, arquitectos, diseñadores o artistas con el que se pretende demostrar la calidad o el nivel alcanzado en una profesión a través de la integración de una colección de los trabajos más representativos o sobresalientes. En ese sentido, es difícil ubicar una fecha, autor o paradigma específico o único que dé cuenta de su surgimiento como estrategia para valorar lo que una persona sabe o domina (Díaz Barriga y Pérez Rendón, 2010). Kalz (2005: 164) afirma que el portafolios elaborado por los estudiantes "no es un concepto nuevo"; se refiere a su uso por parte del educador francés Célestin Freinet a finales de la década de 1920, y lo vincula, además,

con el movimiento de la escuela nueva. Es a partir de los años ochenta, y en relación con las investigaciones de la evaluación alternativa, cuando los portafolios concentran el interés como dispositivos que documentan los aprendizajes logrados.

Según Díaz Barriga (2006), podemos decir que, en este marco, un portafolios es una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos han realizado en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. No es una colección al azar o de trabajos sin relación; por el contrario, muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por sus autores en relación con el currículum o la actividad profesional en cuestión. Según la autora mencionada, implica una evaluación ante todo de tipo cualitativa, pero puede integrar criterios cuantitativos orientados a dilucidar el progreso logrado en términos procesuales.

Los trabajos que pueden integrar un portafolios son diversos: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas realizadas, autorreflexiones, reportes de laboratorio, hojas de trabajo, videos, cintas de audio, planes, entre muchos otros. Los portafolios pueden ser en soporte papel o multimedia.

## **LAS EVIDENCIAS QUE PERMITEN INFERIR LA COMPRENSIÓN**

Según Allen (2000), el análisis de las producciones de los estudiantes permite tanto conocer la forma en que aprende cada uno –y el grupo– como construir parámetros de rendi-

miento para el año o curso. En ese marco, y considerando las tareas previas al diseño específico de un instrumento de evaluación, es fundamental definir aquello que se espera que los estudiantes puedan realizar. Al respecto, resulta ineludible considerar, entre las tensiones presentes a la hora de evaluar, la puesta en juego de los conocimientos declarativos frente a los desempeños.

En los sistemas educativos de Argentina y de América Latina existe una tendencia consolidada, en relación con la evaluación, a evaluar conocimientos. Decimos que es una "tendencia consolidada de hecho" porque condensa las tradiciones del sistema educativo y de la enseñanza en la escuela, según la cual, para mostrar que se sabe, se solicita que se reproduzca el conocimiento. Resultan habituales las pruebas en las que se pide a los alumnos que "definan tal concepto" o "identifiquen y describan tales procesos". Según Perkins (1999: 69), "nos sentimos seguros de que un alumno tiene conocimientos si puede reproducirlos cuando se lo interroga. El alumno puede decirnos qué hizo Magallanes, dónde está Pakistán, para qué sirvió la Carta Magna, cuál es la primera ley del movimiento de Newton". No vamos a describir en profundidad en qué consiste poner en juego conocimientos declarativos, dado que esta idea está explorada y presente en las prácticas de evaluación. Pondremos el foco en el abordaje de los aspectos que priorizan la promoción y el análisis de los desempeños de nuestros estudiantes que muestran su comprensión.

¿Cuándo podemos afirmar que un estudiante comprende? Comprende cuando puede pensar en lo que sabe y puede actuar con flexibilidad a partir de ese saber. En efecto, según Perkins (1999), la comprensión de un tema es la "capacidad de desempeño flexible", con énfasis en la flexibilidad. Si bien la comprensión, en tanto proceso interno y propio de cada

estudiante, resulta opaca a la mirada del profesor, puede inferirse en tanto se ponga en juego un desempeño flexible "más parecido a aprender a improvisar *jazz*, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que a aprender la tabla de multiplicar o las fechas de los presidentes" (Perkins, 1999: 70).

La cuestión, entonces, implica tomar posición acerca de qué es lo que nos proponemos buscar como evidencias de que los estudiantes saben. En el marco de este libro promovemos el trabajo sobre el relevamiento de informaciones que muestren que los alumnos están poniendo en juego los aprendizajes que alcanzaron. Definitivamente, si la decisión pedagógica es buscar evidencias de aprendizaje en este sentido, el diseño de las evaluaciones comienza por considerar de qué modo poner en acción propuestas, consignas o ítems alineados con criterios que se centren en desempeños y competencias construidas en el marco de las situaciones de enseñanza.

Retomaremos este tema en el capítulo 4. Resulta apropiado mencionar qué entendemos por buscar evidencias, ya que existe una fuerte tendencia a reunir cantidad de información sobre los aprendizajes de los estudiantes en lugar de seleccionar solo aquella que sea potente para mostrarlos. Si nos posicionamos en una perspectiva vinculada estrictamente con el contenido, podemos decir que el único modo de indagar si se ha aprendido no es, necesariamente, solicitar una definición, para alejarse exclusivamente del conocimiento repetitivo, aun cuando se siga trabajando en habilidades de pensamiento con bajos niveles de demanda cognitiva para los alumnos.

Consideremos, por ejemplo, la enseñanza del tema "contaminación ambiental" en los últimos grados de la escuela primaria o los primeros de la secundaria. Podrían proponerse algunas de las siguientes consignas:

1. Definir con sus propias palabras "contaminación ambiental".
2. Buscar sinónimos de "contaminación ambiental".
3. Presentar un ejemplo de contaminación ambiental.
4. Representar el concepto de "contaminación ambiental" con un dibujo o gráfico.
5. Escribir derivaciones del concepto de "contaminación ambiental" que den cuenta de su significado.
6. Identificar símbolos que puedan representar el concepto de "contaminación ambiental".
7. Escribir un texto breve que permita establecer relaciones con tres términos vinculados con la contaminación ambiental.
8. Usar el concepto de "contaminación ambiental" en un texto breve que dé cuenta de su sentido.
9. Diferenciar el concepto de "contaminación ambiental" del de "contaminación".

Una objeción posible a esta línea de trabajo sería plantear qué ocurre con lo que no es observable. ¿Se evalúa? ¿Cómo? Esta dimensión resulta central cuando se considera la formación de los estudiantes de un modo integral. Si la evaluación guarda coherencia con la enseñanza, si nos proponemos que los alumnos aprendan y construyan conocimientos que van más allá de la repetición y la memorización y aplicación, si se promueve la concreción de los denominados "objetivos expresivos",<sup>3</sup> las decisiones acerca de la planificación de las

3. Se atribuye a Eisner (1985) la definición de los llamados "objetivos expresivos". Estos orientan la acción sin limitarla, y provocan que, en procesos iniciados en las mismas condiciones, se generen resultados diferentes como consecuencia de la dinámica del proceso. En este caso, el objetivo define no una conducta, sino las condiciones de un encuentro. Se orientan las situaciones en que se va a trabajar, sin querer determinar qué resultados concretos se obtendrán, se resalta el valor de lo idiosincrático, de lo original, de la búsqueda, de la diversificación, en lugar de la acomodación a un patrón de conducta.

rutas de búsquedas de evidencias de aprendizaje deben considerar también qué queda "fuera".

Para acercarse a la búsqueda de evidencias que no se limiten a recuperar conocimientos en el sentido escolar más recurrente, es posible recoger evidencias que, en el marco de la evaluación formativa, no solo puedan ser utilizadas a los fines de la calificación. Claramente, si se propone una evaluación estandarizada como modalidad única, no encontraremos oportunidades para que los estudiantes exploren y pongan en juego la totalidad de su potencial y los modos diferentes –y propios– de llevar adelante sus tareas. Tal como plantea Eisner (1999), es posible llevar adelante prácticas evaluativas abiertas que favorezcan la evaluación de cada uno de los estudiantes en particular, aunque no proporcionen el tipo de "toma de temperatura" general y comparativa que parece desear un público preocupado por la productividad educativa de sus escuelas. La pregunta que se formula el autor es:

¿Hay alguna posibilidad de desarrollar una aproximación a las pruebas de desempeño que haga visibles los logros particulares de estudiantes individuales y al mismo tiempo proporcione información sobre una clase o escuela que sea útil para compararla con otras clases o escuelas? (Eisner: 1999: 5).

A partir de la pregunta de Eisner podemos afirmar que diseñar situaciones de evaluación es mucho más que pensar una prueba. Reflexionar acerca de qué se busca con la evaluación, qué es lo que se evalúa, e identificar evidencias en esa línea nos ubica también como docentes en una posición reflexiva protagónica. No se trata linealmente de tomar una prueba para obtener una calificación y definir la certificación de un estudiante. Sabemos que las escuelas y los profesores

evalúan a sus estudiantes de muchas maneras: algunas más planificadas; otras, elaboradas y puestas en juego sobre la marcha. Coincidimos con Allen (2000) en que, además de la puntuación numérica, la evaluación de los trabajos realizados por los alumnos tiene el invaluable potencial de aumentar la comprensión acerca de los estudiantes, su aprendizaje y la enseñanza.

dencias de aprendizajes que difieran de "tomar pruebas": las distintas producciones que realizan los alumnos en su proceso de aprendizaje pueden dar valiosas pistas que se constituyan en evidencias para una evaluación formativa centrada en la mejora del aprendizaje.

## EPÍLOGO

# PROGRAMAR LA EVALUACIÓN

*Este libro ha examinado cómo la evaluación puede crear impresiones engañosas y hacer afirmaciones grandes y poderosas. He tratado de definir el papel correcto y más humilde de la evaluación y demostrar cómo puede contribuir al aprendizaje. Para ello es fundamental que las personas cuestionen las etiquetas que otros quieran asignarles y que se responsabilicen de sus propias identidades como aprendices.*

Stobart (2010: 215)

La evaluación de los aprendizajes, en cuanto actividad entrelazada con la enseñanza, requiere ser programada, es decir, diseñada reflexivamente. Esto implica un ejercicio en el marco de la planificación de la enseñanza que permita anticipar qué, cómo y cuándo se recogerán evidencias para acompañar los aprendizajes de los alumnos y, además, tomar decisiones acerca de su calificación o certificación. Desde el enfoque con el que abordamos este texto, interesa fundamentalmente el proceso de acompañamiento y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, las dimen-

siones del proceso de evaluación relacionadas con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a conocerse a sí mismos como aprendices.

Sin embargo, ya hemos abordado la cuestión de que los procesos de evaluación se dan habitualmente en simultáneo con la acreditación: en el marco de la escolaridad formal, se "evalúa" para "calificar". Y nos hemos referido al impacto de la calificación en la trayectoria de los estudiantes: los "buenos alumnos" y los "malos alumnos". Perrenoud (1996), en uno de sus textos clásicos, afirma que estas desigualdades escolares tienen una doble pendiente: son desigualdades en lo que respecta al saber, pero también al saber hacer que se valora en la escuela. Según el autor, la evaluación escolar promueve normas de excelencia para la supervivencia de los alumnos en el sistema escolar.

En ocasiones, los procesos de evaluación para el aprendizaje pasan a un segundo plano con respecto a la necesidad de calificación y certificación de las instituciones de los distintos niveles. Los tiempos para la evaluación se destinan, como menciona Stobart (2010), a la realización de pruebas.

Las propuestas y reflexiones que aquí compartimos pueden presentar alternativas para ir más allá de la calificación. Acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes implica una variedad de actividades: elaborar propuestas de trabajo con sentido, ponerlas en práctica, proponer actividades que impliquen tareas académicas relevantes para los estudiantes y para las disciplinas que se pretende enseñar, favorecer diálogos e intercambios entre estudiantes y entre ellos y los docentes, observar sus acciones, realizar seguimientos y ofrecer retroalimentaciones en conversaciones en un clima de confianza que estimule la producción de conocimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación.

Nuevamente en este libro invitamos a sumarse al desafío de ayudar a aprender proponiendo espacios de revisión y reflexión, y oportunidades para que los estudiantes muestren lo que saben, sus aproximaciones al conocimiento y las construcciones de saberes.

Desde una perspectiva filosófica, la tarea docente implica

movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias (Meirieu, 2007: 70).

Por supuesto, estas acciones conllevan seguimientos exhaustivos de los estudiantes, profesores atentos a las tareas de sus alumnos y propuestas de retroalimentaciones en forma habitual que focalicen en aquello que puede impactar en mejoras para el aprendizaje. Implican también el reconocimiento de la diversidad en los estudiantes, encontrar los caminos comunes a todos y los específicos, según el proceso que cada uno atraviesa. Y esto requiere considerar las condiciones estructurales en que la enseñanza se lleva a cabo.

A menudo puede ocurrir que estas acciones se realicen en un marco de tensión entre el diálogo, la construcción de conocimiento y la aprobación o acreditación de saberes dentro de marcos complejos y con múltiples dimensiones que se ponen en juego.

Al cierre de la unidad, tema o proyecto también es necesario revisar las intenciones pedagógicas asumidas en la planificación y analizar tanto las actividades de enseñanza implementadas como las actividades que los estudiantes efectivamente realizaron. Preguntas como las que se formulan a continuación son algunas de las que pueden orientar este proceso.

- ¿Qué propuestas llevé adelante?
- ¿Qué tipo de habilidades favorecieron las propuestas ofrecidas?
- ¿El tiempo destinado a cada una de ellas fue apropiado?
- ¿Alguna propuesta fue especialmente difícil o demasiado sencilla para los estudiantes?
- ¿Qué tipo de actividades realizaron los estudiantes?
- ¿Cuáles les interesaron más?
- ¿Alguna actividad puede considerarse especialmente representativa de lo que me propuse enseñar?

Este análisis nos permite revisar la planificación de la evaluación con miras a la secuencia de enseñanza que queremos abordar. Como señalamos en la introducción de este texto, evaluar es también reflexionar sobre la enseñanza, y ello implica una concepción más amplia de la planificación, distinta de una visión tecnológica en la que los criterios de evaluación se limitan a verificar el nivel de correspondencia entre los resultados alcanzados y los objetivos previamente establecidos.

Reflexionar sobre la enseñanza implica revisar nuestro propio desempeño docente, así como las posibles relaciones entre lo que enseñamos y lo que los alumnos aprenden.

Al comienzo de este recorrido nos hemos preguntado si es posible pensar en otros modos de evaluar, si es posible hacerlo desde otros paradigmas, y a partir de lo presentado podemos sostener que lo es, en tanto y en cuanto los profesores estén formados y conozcan estas perspectivas, que además deben estar acompañadas y legitimadas institucionalmente y en el marco del sistema educativo.

Desde una perspectiva filosófica, como sostiene Brighthouse (2000), la escuela debería formar para facilitar la construcción

de autonomía en los alumnos. Esto implica, por supuesto, formar en contenidos valiosos, pero centralmente en habilidades de pensamiento que permitan diferenciar argumentos falaces de verdaderos, perspectivas alternativas de un mismo saber y evaluación crítica. Es en este sentido en que entendemos que la evaluación es una oportunidad para contribuir a estos procesos formativos.

Para cerrar, tomamos los aportes de Pruzzo de Di Pego y Nosei (2008: 44), quienes vuelven a vincular a la enseñanza con la evaluación y con el aprendizaje.

Cuando el docente afirma: "Ese tema ya lo di", la expresión es un caso de la pérdida de vinculación entre enseñanza y evaluación. "Darlo" no implica aprenderlo.

Solo evaluando si se ha aprendido lo enseñado se pueden tomar decisiones de continuación o transformación de ambientes y sistemas de representación y en este caso, se está ante un proceso de enseñanza relevante que es una enseñanza moral y socialmente comprometida. Es decir, que se hace cargo de controlar si la enseñanza está incidiendo en el aprendizaje como forma de garantizar el derecho a aprender de nuestros estudiantes.

Evaluar para favorecer aprendizajes y para aprender es crear condiciones para recorrer ese camino.