

Jornada: Evaluación de los aprendizajes y formatos pedagógicos

Niveles educativos: Educación Secundaria y Educación de Jóvenes y Adultos (CENS)

Modalidad: Escuelas de Educación Integral

Fecha: febrero de 2019

Agenda

Actividades	Responsables	Tiempo estimado
Presentación de la propuesta de trabajo: explicación de objetivos y naturaleza de la jornada.	Equipo directivo o servicio de orientación escolar.	15 minutos
Taller de lectura: lectura y análisis crítico de material (según agrupamientos).	Coordinador y miembros del grupo.	60 minutos
Puesta en común de la lectura crítica realizada.	Coordinador de cada grupo.	30 minutos
Recreo.		15 minutos
Elaboración de propuesta de evaluación integradora.	Coordinador y miembros del grupo	90 minutos
Conclusiones y cierre.	Equipo directivo o servicio de orientación escolar.	30 minutos

Carga horaria total: 4 horas reloj

Presentación

La Dirección General de Escuelas emitió, en el año 2016, la Res. 1967¹ en la que se establece que la evaluación hace referencia a la posibilidad que existe para reflexionar y mejorar la calidad educativa, ya que posibilita la valoración de los aprendizajes y la autogestión para toda la vida, contribuyendo al diseño de caminos que permiten el logro de niveles crecientes de calidad educativa y la toma de

¹ file:///C:/Users/Celia/Downloads/1967-CREACION%20PROGRAMA%20DE%20EVALIACION%20DE%20LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf

decisiones para su mejora, partiendo de indicadores concretos para el logro de estándares de calidad de los aprendizajes, según determinados propósitos educativos.

La evaluación² se entiende como un insumo sustancial del proceso educativo cada vez que posibilita comprobar los progresos y apoyar el seguimiento de los elementos implicados, convirtiéndose así en una estrategia que favorece y mejora la calidad de la educación. En este sentido, la evaluación se constituye en interfaz entre los procesos de enseñanza - aprendizaje y no en una etapa o resultado final. La evaluación permite la retroalimentación que habilita la mejora tanto en los itinerarios de enseñanza como en los de aprendizaje; y acciona estrategias de aprendizaje³ de combinación, de supraordinación, de infraordinación o desaprendizaje y reaprendizaje, según los casos que diagnostique el especialista evaluador (docente).

En este sentido, la Dirección General de Escuelas entiende que la evaluación es un constructo pedagógico abstracto que se operativiza según la finalidad y función, según la extensión, según sean los agentes evaluadores y según el momento de aplicación del proceso en el que se implemente. Para la concreción de la evaluación (sea cual sea su tipo) se usan instrumentos variados que se construyen con indicadores cuantitativos, cualitativos y mixtos.

Objetivo

Realizar una propuesta de evaluación integradora a partir de la reflexión de marcos epistemológicos y según diversos formatos pedagógicos.

Contenidos

- La evaluación como oportunidad para la mejora y la inclusión.
- La evaluación según formatos pedagógicos.

² Chaab, C, Amadeo, J y Segura, S. (2018). *Educación para el desarrollo y evaluación de capacidades en Lengua y Literatura y Matemática*. Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas.

³ <https://www.redalyc.org/pdf/604/60432737006.pdf>

Capacidades

- Cognitivas:
 - ✓ Comprensión y producción de textos.
 - ✓ Resolución de problemas.
- Intrapersonales:
 - ✓ Aprender a aprender.
 - Compromiso y responsabilidad.
- Interpersonales:
 - ✓ Trabajo con otros.

Propuesta de trabajo

Para la resolución de las actividades propuestas es preciso que el equipo directivo o el servicio de orientación escolar conforme grupos interdisciplinarios y se asegure de que haya un coordinador, por cada equipo conformado.

Actividad 1 (15 minutos)

Presentación de la propuesta de trabajo

- 1) Breve introducción a cargo del responsable.
- 2) Armado de grupos interdisciplinarios, por año.
- 3) Consenso y nominación del coordinador para cada equipo de trabajo.

Actividad 2 (60 minutos)

Taller de lectura crítica

- 1) Entrega del material de trabajo a cada grupo.
- 2) Lectura grupal del material (texto 1,2, 3 y 4).

Aclaración: todos los grupos deberán leer los textos 3 y 4 pero el equipo directivo o servicio de orientación escolar será quien reparta los textos 1, 2 (fragmento 1) y 2 (fragmento 2) de forma alternante.

Texto 1: *La evaluación de y en la educación (I)* de Pedro Ravela⁴

[...]

En esta primera aproximación al tema nos interesa enfocarnos (...) en la diferencia que existe entre las evaluaciones cuya finalidad es *contribuir al aprendizaje o a la mejora de las personas o instituciones*, lo que en la jerga educativa se suele denominar “**formativas**”; y aquellas cuya finalidad es *calificar o categorizar de alguna manera*, comúnmente denominadas “**sumativas**”.

[...]

Comencemos por una breve reflexión sobre el acto de evaluar. Evaluar es parte de la actividad natural de los seres humanos en tanto poseedores de conciencia y capacidad de reflexión. La mayor parte de nuestras decisiones conscientes es precedida por alguna forma de análisis o valoración de las alternativas disponibles y de nuestra experiencia pasada. Esto ocurre con decisiones cotidianas, como qué voy a comer, hasta las más trascendentes como, por ejemplo, a quién voy a votar en las elecciones nacionales. En estas formas de evaluación siempre utilizamos evidencia que tenemos (información sobre los candidatos, sus propuestas, sus partidos, sus antecedentes) y que confrontamos con nuestros valores, prioridades, expectativas. De esta confrontación se deriva un juicio de valor (el mejor candidato es fulano) y una decisión (votarlo). Lo mismo ocurre con la comida, aunque en un plano mucho más trivial. No siempre evaluamos con el fin de tomar una decisión o un curso de acción. En algunos momentos lo hacemos simplemente con el fin de aprender, “tomar nota”, registrar nuestra experiencia para tenerla en cuenta en el futuro. Por ejemplo, nos damos cuenta de que tal tipo de comida nos cae mal y, si bien no tomamos una decisión inmediata, registramos o tomamos nota del hecho para tenerlo en cuenta en el futuro. Del mismo modo, nos damos cuenta de que determinada manera de discutir un tema con nuestro cónyuge siempre termina en una pelea, por lo que vamos aprendiendo a discutir de otra manera o a evitar utilizar expresiones que resulten ofensivas o hirientes.

[...]

Saliendo del plano individual, pensemos en los “actos de evaluación” que ocurren en el marco del carnaval. Los conjuntos se preparan, elaboran sus letras y guiones, diseñan sus vestuarios y coreografías, las ensayan y, finalmente, se presentan al concurso. Durante todo este proceso hay dos formas de evaluación presentes. Por un lado, a lo largo de todo el proceso de preparación y ensayos, así como durante sus presentaciones oficiales en el concurso, los integrantes del conjunto evalúan su desempeño con el fin de mejorarlo. Para ello tienen en cuenta sus propias impresiones sobre sus

⁴ Ravela, P. (2013). *La evaluación de y en la educación (I)*. Montevideo, Uruguay: INEEEd.

actuaciones, pero también las reacciones del público, las críticas especializadas, la opinión de allegados. Por otro lado, el desempeño durante la presentación oficial es evaluado por un jurado que toma en cuenta diferentes dimensiones (vestuario, coreografía, letra, tiempos, etc.) y otorga una valoración en cada aspecto, valoración que se expresa en un puntaje. En este caso la evaluación tiene una consecuencia muy concreta: los puntajes asignados dan lugar a un ordenamiento de los conjuntos y a la asignación de premios.

Tomando como referencia este ejemplo es posible identificar cuatro **componentes centrales** en todo proceso de evaluación:

- a) *el registro de evidencia o información sobre sucesos* (las propuestas de los candidatos en una elección y la información que poseo sobre sus actuaciones previas; en el caso del carnaval, la observación de las actuaciones de los conjuntos);
- b) *la contrastación de esta evidencia con una imagen o concepto* —el término técnico es un referente— *de lo esperado* (mis posturas y valores políticos en el caso de una elección; parámetros acerca de qué es una buena actuación, una buena letra, un buen vestuario, en el caso del carnaval);
- c) *la construcción de una valoración y/o mejor comprensión de aquello que está siendo evaluado*, como resultado de la comparación entre la evidencia y el referente (la propuesta de este candidato o partido es mejor que la del resto; este conjunto tiene el mejor vestuario, necesitamos mejorar ciertos aspectos de la retirada, cierto puntaje en coreografía);
- d) *algún tipo de consecuencia que incide sobre aquello que fue evaluado* (votar por tal o cual partido político; modificar el modo de hacer la retirada en el conjunto de carnaval; obtener o no un premio en el concurso).

Estos componentes están claramente presentes en la evaluación más frecuente y cotidiana que tiene lugar en el sistema educativo, que es aquella que los docentes realizan con relación a sus estudiantes. El docente trabaja con algún tipo de evidencia sobre lo que saben o son capaces de hacer: escritos o pruebas, trabajos domiciliarios y participación en clase, entre otros. Esta evidencia la contrasta con un referente: los objetivos establecidos en el programa de estudios, su propia definición de qué es un desempeño aceptable en la disciplina de que se trate, etc. Como resultado de esa contrastación el docente puede comprender mejor el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y cada uno de ellos

puede comprender mejor qué está logrando y qué no; el docente puede llegar a una valoración del desempeño de cada estudiante y calificarlo, por ejemplo, como insuficiente, aceptable o excelente.

Por último, el proceso de evaluación tiene algún tipo de consecuencias: el docente modifica el modo en que enseña ciertos temas o vuelve sobre ellos; el estudiante rehace y mejora un proyecto de trabajo; el docente resuelve un determinado curso de acción para apoyar a los estudiantes con desempeño insuficiente; la calificación asignada determina que el estudiante apruebe o repruebe un curso o examen.

En este marco, nos proponemos ahora explicar las diferencias entre evaluaciones formativas y evaluaciones sumativas, distinción relacionada con la finalidad y el tipo de consecuencias que tiene la evaluación.

Cuando una evaluación se propone *contribuir a la mejora de aquello que está siendo evaluado* pero no a establecer categorías o calificaciones formales ni a afectar formalmente el futuro del evaluado, se la denomina como formativa o evaluación para el aprendizaje. Por ejemplo, cuando se aplica a los estudiantes una prueba que no tiene como finalidad calificarlos (...) o cuando un director o un profesor de práctica visita y evalúa a un futuro docente con el fin de orientar su proceso de aprendizaje profesional. En cambio, *cuando la evaluación da lugar a una valoración formal*, que tiene consecuencias “duras” para el evaluado, se la denomina evaluación sumativa o evaluación para la *certificación*⁵. Por ejemplo, cuando un estudiante rinde un examen de cuyo resultado depende que apruebe o no un curso, o cuando un inspector evalúa a un docente con el fin de asignarle una calificación o puntaje que luego tendrá implicancias directas en la carrera del docente. La segunda distinción está relacionada con el agente de la evaluación.

[...]

⁵Certificación: suele estar sujeta a la aprobación de un examen.

Acreditación: relacionada con la necesidad institucional de certificar la adquisición de los conocimientos. Según la normativa nacional del Consejo Federal de Educación se considera a la misma como “el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado”.

Promoción: es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con los criterios establecidos en la regulación jurisdiccional.

Texto 2: Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes⁶ (fragmento 1)

Entrevista a Rebeca Anijovich

[...]

E: ¿Qué desafíos y problemas se presentan en el terreno de la evaluación de los aprendizajes en el marco de enfoques didácticos de raíz constructivista?

R: Todo el tiempo se debaten varias cuestiones. Una es la falta de tiempo porque esto obviamente requiere distintos tiempos: tiempo en el aula para trabajar con este modo de enfocar la evaluación, tiempos de los docentes para pensar y planificar, para ofrecer retroalimentaciones a sus alumnos, tiempos institucionales, que no son reconocidos y podría continuar... Otro tema es la certificación. Si bien en las investigaciones y en la literatura de Inglaterra, Escocia, Nueva Zelanda, Francia, hay excelentes investigaciones, ejemplos de instrumentos que *combinan la evaluación formativa y la evaluación sumativa* de los aprendizajes, en la práctica cotidiana aún aparecen “divorciadas” una de la otra. Un ejemplo interesante es el de las rúbricas que fueron creadas para evaluar procesos y no fueron pensadas para calificar, sino para acompañar procesos, siempre cualitativamente, y el trabajo mayor con los descriptores, cómo hacer un buen descriptor, etc. Y, ¿qué ocurre en los últimos años? Empiezan a aparecer las rúbricas y ¡al lado de las rúbricas las calificaciones! Y esto es un buen ejemplo de cómo se pueden juntar ambas cuestiones porque la calificación es necesaria pero junto con los criterios sus niveles de calidad y los descriptores es posible tener una información más completa de los aprendizajes tanto para el docente como para los alumnos.

[...]

E: Conducir quizás a un proceso de estandarización excesiva de este tipo de prácticas, ¿no?

R: ¡Exactamente! Pero al mismo tiempo, es cierto porque los maestros también dicen: “Bueno es muy lindo todo lo que decimos del proceso y todo este acompañamiento, pero ¿qué nota va al boletín?”. Y ahí se produce el conflicto, sobre todo porque estas prácticas son muy nuevas y están como prendidas con alfileres, no están asentadas. El primer paso del proceso que estamos trabajando y, por lo menos lo que se ve en las prácticas, es que este siete viene acompañado de una cantidad de información, de cómo se llega al siete, que es una manera bastante interesante, digamos en relación con poner un siete de manera arbitraria. Y, por otro lado, *cuando trabajan bien con las rúbricas no hay problema en que después la rúbrica tenga una calificación*. Porque se ha seguido todo el proceso,

⁶ Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

porque el alumno entiende que su siete tiene que ver con estos aspectos. También es cierto que los docentes dicen para qué voy a escribir algo más que la nota si es lo único que los alumnos miran. Pero bueno, esto implica enseñarles a los alumnos a trabajar con estas nuevas maneras de comprender la evaluación, espontáneamente, en una cultura en donde la calificación es lo que ha dominado, uno no puede pretender que el alumno diga: “¡Ah, no! A mí no me importa la nota y yo voy a mirar solo el proceso.” Es un aprendizaje y en ese sentido digo -otra vez- el tema de los tiempos de aceptación, no ya de los tiempos reales, sino de los tiempos de aprendizaje de parte de los alumnos, el tiempo de aprendizaje de parte de los docentes y de planificar cómo se enseña. Muchas veces se termina haciendo un como sí de estas prácticas y no convirtiéndolas en prácticas sostenidas en el tiempo.

E: En el último tiempo ha alcanzado mucha difusión la idea de “evaluación alternativa”. ¿Cuál es tu apreciación acerca de las posibilidades que ofrecen estos desarrollos? ¿Cuáles son sus condiciones y qué desafíos presentan al docente y el alumno?

R: Me parece que hay buenos ejemplos y líneas que se están abriendo en relación con este enfoque. ¿Qué sigue siendo obstáculo en relación con la evaluación alternativa, a poder incorporar instrumentos, ideas? La distancia que hay entre cómo se enseña y cómo se evalúa. Y esto pasa también, por ejemplo, con el enfoque de la diversidad; te dicen: “Yo enseño considerando los principios del enfoque de la diversidad, pero cuando evalúo hago una única evaluación para todos los alumnos...”. Te dicen “...yo enseño en forma contextualizada, situada, vinculada a lo que pasa en la realidad y cuando voy a tomar una prueba hago preguntas sueltas, recurriendo a la memoria o a definiciones o explicaciones teóricas, sin ninguna conexión con los problemas trabajados en clase, los casos analizados durante la enseñanza”. Allí tenemos una brecha grande entre la enseñanza y la evaluación. Hay mucho más desarrollo, parece que está más permitido hacer cambios en la enseñanza -donde no está en juego la acreditación de un alumno- que en las prácticas de evaluación (...) Te diría que sigue siendo un tema tabú, un tema de temor, un tema con un cierto respeto hasta temeroso a cambiar las prácticas de evaluación. Entonces se produce una dificultad, una distancia mucho mayor que antes entre la enseñanza y la evaluación. (...) Desde esta perspectiva la evaluación alternativa ofrece instrumentos diferentes como los portafolios, los diarios de aprendizaje, proyectos de trabajo, entre otros, a través de los cuales los alumnos no solo dan cuenta de un saber declarativo, sino que muestran desempeños a través de los cuales se resuelven o definen problemas, analizan perspectivas diferentes, comunican lo aprendido a diversos tipos de auditorios y conocen los criterios de evaluación que son públicos.

Texto 2: Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes⁷ (fragmento 2)

Entrevista a Rebeca Anijovich

[...]

E: Quería preguntarte acerca del proyecto que mencionaste anteriormente de “Enseñanza para la diversidad”: ¿cuál era el enfoque de la propuesta y qué sucedió allí con la cuestión de la evaluación? ¿Con qué dificultades particulares se encontraron y qué respuestas dieron?

R: El trabajo con el enfoque de la diversidad es un trabajo que en algunos lugares de la Argentina se está desarrollando hace unos trece o quince años. Pero es un enfoque que tiene muchos más años en Europa, muy fuertemente en España, en Estados Unidos, en Canadá, Nueva Zelanda y en algunos países de Latinoamérica. Una aclaración importante es que el enfoque de diversidad no tiene su centro en niños con dificultades de aprendizajes o con necesidades educativas especiales. El concepto de diversidad tomado aquí es un concepto más amplio, en el sentido de que todos nosotros somos diversos en nuestras experiencias, culturas, estilos de aprendizajes, intereses, experiencias exitosas o no exitosas de aprendizajes anteriores, tipos de inteligencia, etc. Aclaro esto porque es una confusión interesante en la bibliografía. Uno abre la tapa de un libro que dice diversidad y luego ve a niños con necesidades educativas especiales, y no es esto a lo que nos estamos refiriendo. Otra cuestión es que, este enfoque tiene su desarrollo desde el campo de la didáctica, pensando en cómo los docentes planifican, enseñan y evalúan en el aula. Existen otros desarrollos teóricos que abordan el tema de la diversidad, desigualdad, desde el análisis socio-económico. Está claro para nosotros que la didáctica no es un campo aislado del contexto, pero el enfoque aborda las cuestiones del docente trabajando en un aula con múltiples heterogeneidades. ¿Y qué ocurre con el campo de la evaluación? Obviamente que un segundo problema complejo del enfoque -porque el primero es enseñar considerando la diversidad que no es menor- por supuesto aparece con el tema de la evaluación. Cuando los docentes comienzan a trabajar con el enfoque, la fantasía es que tienen que hacer una evaluación para cada alumno y, por supuesto, nadie puede hacer una evaluación para cada estudiante. También aparece la preocupación por el concepto de justicia y entonces dicen: “Si yo evalúo de manera diferente, los alumnos nos cuestionan, por ejemplo, por qué a Juan le diste una prueba más fácil y a mí una más difícil”. Y entonces, mientras pensamos cómo seguimos haciendo una evaluación igual para todos los alumnos, nos preguntamos ¿qué ocurre cuando se utiliza la misma evaluación para todos los alumnos? Los docentes responden que a los buenos alumnos les va bien y a los malos alumnos les va mal, dicen

⁷ Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

que se repiten los problemas que encuentran con la evaluación tradicional. Entonces empezamos a hacer pequeñas modificaciones en el campo de la evaluación, que no son tan pequeñas. Por ejemplo, una idea central en este enfoque educativo es enseñarle y darle la oportunidad al alumno para elegir y después que el alumno elige, ayudarlo a pensar por qué eligió, cómo hizo su proceso de toma de decisiones para elegir, qué le resultó difícil, en qué necesita ayuda. Porque una meta central del enfoque es el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, pero no solo declararla sino proponerse instancias diferentes para que los alumnos aprendan a ser estudiantes autónomos. Entonces, la capacidad de elegir está absolutamente ligada a la autonomía, aunque no es el único camino. Es posible empezar con algo sencillo como por ejemplo, si una prueba tiene cinco preguntas, proponerles a los alumnos que todos respondan la uno y la dos cuyas respuestas darían cuenta de los contenidos básicos comunes y, que elijan una más para responder entre las opciones tres, cuatro y cinco. Entonces, empieza un ¡proceso de elección! Cuando yo ofrezco elecciones estoy, en principio, contemplando algunas diversidades, que puede ser la de intereses, que puede ser el tipo de producción, que puede referirse a diferentes áreas disciplinares, es decir, hay muchos criterios que se ponen en juego. Pero el alumno elige y cuando elige nosotros pensamos, y existe mucha investigación al respecto, que tenemos más posibilidad que su aprendizaje sea más duradero, que le encuentre sentido a lo que aprende. Entonces, empezamos con prácticas sencillas como éstas: ofrecerles para elegir. Otro ejemplo es la utilización de proyectos. La segunda práctica que hemos introducido es utilizar los proyectos de trabajo como evaluación considerando que permiten obtener productos diferenciados ya que no habrá dos proyectos iguales. El modo en que van a demostrar lo que aprendieron admite formatos diferentes, y permite que los alumnos elijan con qué formato sienten que pueden dar cuenta mejor de lo que han aprendido. Cambiar el enfoque de evaluación no es sencillo, se necesita tiempo para dar cuenta de los procesos, para comprender qué y cómo cambiar.

[...]

E: ¿Qué lugar ocupan en este proceso los criterios de evaluación y la retroalimentación?

R: Por supuesto que todo esto siempre vino acompañado de la definición de los criterios, de hacerlos transparentes, hacerlos públicos; ya sean construidos con los alumnos o presentados a los alumnos con anterioridad. En realidad, nosotros tratamos de que los docentes presenten los criterios de evaluación cuando presentan la planificación de la unidad que van a enseñar. Estos criterios irán acompañando todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, no solamente en el momento de la evaluación, ya sea la final o de proceso. Entonces presentarle a los alumnos el sentido de la unidad: para qué vamos a aprender esto, por qué vamos a aprender esto y compartir con ellos las expectativas

de logro, presentar los criterios de evaluación o construirlos con ellos, dependiendo del enfoque de trabajo de los docentes y de la institución. Por ejemplo, si usan una rúbrica del proceso de escritura, la rúbrica tiene que estar siempre a la vista, abierta o colgada en el pizarrón o cada alumno en su carpeta. Y todo el tiempo que van trabajando con producciones escritas van mirando los criterios que les ayudan a pensar si lo que están haciendo está bien, qué tendrían que mejorar o cómo lograrlo. Bueno, justamente desde el enfoque de la diversidad, que trabaja con diferentes criterios de agrupamiento, es posible que mientras los alumnos trabajan en pequeños grupos, con tareas que están bien estructuradas, claras, van aprendiendo hábitos de estudio y esto le permite al docente, por ejemplo, estar sentado cinco minutos de reloj -¡que es muchísimo tiempo!- con un alumno o con un grupo, e identificar con mucha precisión sobre qué hay que darle retroalimentación, dónde tiene la dificultad. Y son hábitos de estudio estupendos que generan autonomía o que estimulan el desarrollo de la autonomía. Entonces los docentes tienen más elementos para evaluar a sus estudiantes.

E: Antes hablaste de las preocupaciones de los docentes acerca de lo que es justo y con las dificultades que surgen cuando tienen que acreditar y asumir la responsabilidad institucional frente a aprendizajes esperados desde lo curricular. Esto remite, de alguna manera, a tensiones constitutivas de la evaluación: cuál es el marco de referencia, en función de qué elementos se construye el juicio de valor. ¿Cómo ves esta cuestión?

R: Son puntos de muchísima tensión, ¡de muchísima tensión! Nosotros, a veces, cuando leemos materiales de otros países, somos muy críticos con el tema de los estándares y, al mismo tiempo, observando buenas prácticas docentes hemos encontrado que los estándares son una ayuda; no son un corset que iguala a todos los alumnos. Son una ayuda porque un alumno mira su producción y no solo puede decir si le parece que está bien o no porque sí, sino que tiene referentes a los cuales recurrir para evaluar su producción. Me parece que tomar los diseños curriculares con sus expectativas de logro, y los estándares es absolutamente necesario, así como considerar quiénes son los alumnos, sus historias, sus posibilidades, sus contextos. Lo que tengo que hacer es considerar todos estos elementos. Por eso es compleja la tarea. Cuando le queremos enseñar a los alumnos a autoevaluarse, por ejemplo, necesitamos tomar criterios de referencia. No alcanza con mirarse a sí mismo. Necesitamos observar criterios institucionales, de las jurisdicciones, nacionales y también tenemos que mirar un poquito qué pasa en el mundo porque no vivimos aislados. Y cuando digo mirar el mundo no digo para copiar lo que se hace en otro país (...).

Texto 3: Formatos pedagógicos⁸ e instrumentos de evaluación⁹

Un formato pedagógico es una formalización de las relaciones internas del encuentro pedagógico, es una alternativa de organización educativa. Potencia los procesos de enseñanza - aprendizaje y responde a diversos modos de intervención y evaluación, según las perspectivas docentes, los objetivos de la propuesta pedagógica, la naturaleza de los contenidos y las capacidades puestas en juego, las expectativas de los estudiantes y el entorno educativo. Entre ellos podemos mencionar diversos formatos:

- a) *Asignatura*: organización de contenidos y capacidades destinadas al aprendizaje de un objeto de estudio. Se evalúa tradicionalmente con pruebas estructuradas, semiestructuradas o libres. Actualmente se incluye también el portfolio.
- b) *Seminario*: organización orientada a ciertos contenidos de un objeto de estudio a través de la indagación de temas o problemáticas de ese contenido. Propicia la apropiación de conceptos y estrategias metodológicas que permiten construir interpretaciones y explicaciones sobre ese tema. Favorece la consulta en diversas fuentes de información, el trabajo reflexivo, la discusión y la participación en los procesos de construcción del aprendizaje. Puede evaluarse con monografía, informe, conferencia, debate, ensayo o portfolio, entre otros.
- c) *Taller*: organización centrada en el hacer. Confronta y articula la teoría con la práctica, posibilitando la producción de procesos y productos. Promueve el trabajo colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio de ideas, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo. Puede evaluarse con un producto final, informes, conferencia, trabajo práctico o ensayo.
- d) *Proyecto*: conjunto de acciones que se interrelacionan y están orientadas al logro de un producto. En el mismo, los roles y las actividades que asumen los actores involucrados se encuentran claramente definidas. Pueden ser autónomos, dependientes, o semidependientes.

⁸ Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2015) *Opciones de formatos curriculares y pedagógicos*. Córdoba, Argentina: Dirección General de Escuelas.

⁹ Chaab, C. (2018). *Formatos pedagógicos e instrumentos de evaluación*. (Documento inédito). Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas.

Se aborda desde la inter, multi o transdisciplinariedad. Se evalúa con producto final, proyecto de retroalimentación, informe, exposición, conferencia, ensayo o portfolio.

- e) *Laboratorio*: organización vinculada al aprendizaje de contenidos procedimentales. Se centra en la experiencia y en el trabajo en equipo. Puede atravesar distintas áreas de conocimiento. Se evalúa con presentación de informe que plantea problema-solución, producto final, proyecto de investigación-acción, conferencia, etc.
- f) *Módulo*: unidad formativa organizada en actividades, acorde a un eje teórico o metodológico. El avance del proceso de aprendizaje es individual y en consonancia con los objetivos que el alumno va cumpliendo. Ofrece múltiples alternativas de abordaje. Se evalúa con una muestra, un producto final, un itinerario de actuación, proyecto de investigación, tesina o monografía, entre otros.

El instrumento de evaluación debe estar en concordancia con la finalidad evaluativa que se proponga el docente, según eso será formativa o sumativa, pero esta finalidad es inobservable en sí misma, se pone en evidencia según los indicadores con los que se evalúe cada instrumento. La evaluación formativa tiende a evaluar procesos; la sumativa, resultados. Esta sumativa puede adquirir carácter de prueba de asignatura, trimestral o integrador (según Res. 1030-DGE-2016) y tal como se consigna *ut supra*, acredita calificación.

Texto 4: Proceso de construcción de instrumentos de evaluación

Proceso de construcción de indicadores educativos de evaluación¹⁰

*La evaluación es un proceso de valoración, de discernimiento, de toma de decisiones respecto de lo que saben los estudiantes, lo que saben hacer y con qué nivel de desempeño lo han aprehendido. La evaluación es una oportunidad*¹¹ *de ajustar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje y autoaprendizaje.*

En este sentido, el docente debe conocer: qué saben, qué saben hacer y con qué alcance, según el área de incumbencia o según la transdisciplinariedad planteada. Para develar esto, elabora preguntas para sí mismo, según la capacidad que está evaluando. Las respuestas a las preguntas generan el o los indicadores para valorar las categorías mencionadas, según las condiciones del entorno educativo y los objetivos de la evaluación concreta en curso. Los indicadores constituyen las tablas de especificación con los alcances prosificados y luego la rúbrica con los niveles de desempeño. Cada rúbrica debe ir acompañada de su correspondiente tabla de especificación, esto permite que cada evaluado sepa qué significa que esté en tal o cual nivel de desempeño (avanzado, satisfactorio, básico u otros que el equipo directivo o supervisivo decida en consenso con docentes).

Debe tenerse en cuenta que cualquiera sea el instrumento de evaluación seleccionado (según el formato pedagógico implementado), los orientadores de la valoración son los indicadores observables del desempeño del estudiante. Los indicadores se construyen teniendo en mente lo que puede observarse de manera cuanti o cualitativamente, estos son elaborados por los especialistas. El trabajo de elaboración de los mismos varía según la manera en la que se evalúa: disciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar.

Los indicadores constituyen las rúbricas¹², es preciso que cada rúbrica esté acompañada por la

¹⁰ Chaab, C.A. (2018). *Proceso de construcción de indicadores educativos de evaluación*. (Documento inédito). Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas.

¹¹ Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

¹² Tabla de doble entrada que se constituye con rubros (indicadores) y niveles de desempeño cualitativo (alto - medio - bajo; avanzado - satisfactorio - básico - por debajo del básico; o logrado - medianamente logrado - no logrado).

Cabe destacar que la discriminación de los niveles de desempeño se determina a nivel institucional, en consejo de directores o de supervisores, según consensos puntuales.

correspondiente tabla de especificación¹³ que enriquece y conceptualiza y posibilita la gradación en el proceso de desarrollo de las capacidades.

Ejemplo disciplinar

En el caso del área de Lengua y Literatura, la capacidad hegemónica es la de **Comunicación** que se subdivide en **lectura y comprensión, producción y reflexión sobre hechos del lenguaje y de la literatura**.

Así, por ejemplo, para segundo de secundaria, el profesor puede preguntarse para la subcapacidad de producción:

- ✓ ¿Cuántos textos literarios y no literarios es estimable que mis alumnos de segundo año escriban al finalizar el año escolar?

Rta.: 8 literarios (o de exploración estética) y 20 no literarios (resúmenes, cuadros sinópticos, informes o solicitudes).

- ✓ ¿Con qué estrategia didáctica lo escribirán y sobre qué tema?

Rta.: plan de escritura, escritura y revisión (proceso cognitivo de producción textual según Hayes y Flower).

- ✓ ¿Qué extensión se espera que tengan los no literarios?

Rta.: una carilla para cuadro sinóptico, media carilla para resumen, dos carillas para informe...

- ✓ ¿Qué nivel de informatividad se espera para la producción de textos no literarios?

Rta.: respeto por la justeza semántica y veracidad sobre los temas que se escriben (respeto

¹³ Diseño trazado con aclaraciones sobre qué significa estar o pasar a otro nivel de desempeño, expresa qué estrategias de cada capacidad deben haberse desarrollado. La tabla de especificación enriquece la lectura de la rúbrica toda vez que permite que docentes, alumnos, familias y directivos sepan qué sabe hacer un estudiante y cómo debe seguir desempeñándose para la búsqueda de una mejora continua. La tabla solo puede ser elaborada por especialistas. Las preguntas que se responden son, por ejemplo: ¿Qué debe saber hacer un estudiante respecto de.....? ¿Cómo se gradúa este saber hacer?

Cabe destacar que según la graduación será el nivel de desempeño en el que se halle y quien determina en qué grado está ese saber hacer es el docente.

por el contenido fuente).

- ✓ ¿Qué extensión se espera que tengan los literarios o de exploración estética?

Rta.: dos estrofas para una poesía, dos carillas para una renarración de cuento, tres carillas para la reescritura de un capítulo de novela, una escena para un texto dramático.

- ✓ ¿Qué nivel de creatividad se espera para la producción de los textos no literarios?

Rta.: cambio de rima para una poesía, intromisión de un personaje que complique el conflicto o que ayude a resolverlo para un cuento o novela, desaparición de un personaje en la producción de una escena, entre otras posibilidades.

Indicador 1: Escribir un resumen de media carilla, con respeto de tema y progresión del mismo en texto fuente, con vocabulario propio.

Indicador 2: Escribir una escena teatral de carilla y media, eliminando el personaje “Rosaura” (vinculación con texto fuente).

Indicador 3: Producir un plan de escritura con generación de ideas y organización de ideas y determinación de objetivos.

Si el maestro quiere evaluar también la subcapacidad de reflexión sobre los hechos del lenguaje y de la literatura, se puede hacer, por ejemplo, la siguiente pregunta:

- ✓ ¿Qué normativa puedo valorar en segundo año en la producción del resumen?

En este caso se complejiza el indicador y se evalúa en rúbrica dos ítems: producción y reflexión. El indicador quedaría así:

Indicador 1: Escribir un resumen de media carilla, con respeto de mayúscula inicial, uso de puntos seguido y final, uso de ‘be’ y ‘uve’ y con uso correcto de las reglas de tildación (agudas, graves y esdrújulas).

Tabla de especificación: ejemplo

Área	Capacidad	Indicadores	Niveles de desempeño		
			Avanzado	Satisfactorio	Básico
Lengua y Literatura	Comunicación	<p>Escribir un resumen de media carilla, con respeto de tema y progresión del mismo en texto fuente, con vocabulario propio.</p>	<p>Escribe un resumen de media carilla, con respeto de tema y progresión del mismo en texto fuente, con vocabulario propio y respeto de normativa gramatical y ortográfica</p>	<p>Escribe un resumen de media carilla, con respeto de tema y progresión del mismo en texto fuente, con vocabulario propio. Presenta dificultades ortográficas y/o de normativa gramatical.</p>	<p>Escribe un resumen de media carilla, presenta el tema, pero no condensa el contenido de su progresión y repite vocabulario de texto fuente.</p>
		<p>Escribir una escena teatral de carilla y media, eliminando el personaje “Rosaura” (vinculación con texto fuente).</p>	<p>Escribe una escena teatral de carilla y media, eliminando el personaje “Rosaura” (vinculación con texto fuente). Respeto por normativa gramatical y ortográfica.</p>	<p>Escribe una escena teatral de carilla y media, eliminando el personaje “Rosaura” (vinculación con texto fuente). Presenta dificultades ortográficas y/o de normativa gramatical.</p>	<p>Escribir una escena teatral de carilla y media, no elimina el personaje “Rosaura” (vinculación con texto fuente). No se vincula la escena reescrita con el texto fuente.</p>
		<p>Producir un plan de escritura con generación de ideas y organización de ideas y determinación de objetivos.</p>	<p>Produce un plan de escritura con generación, organización ideas y determinación de objetivos con respeto de normativa gramatical y ortográfica</p>	<p>Produce un plan de escritura con generación y organización de ideas, y determina objetivos; pero no respeta normativa gramatical y ortográfica</p>	<p>Producir un plan de escritura con generación y organización de ideas, pero no determina objetivos según componentes pragmáticos de concreción.</p>

Rúbrica: ejemplo

Área	Capacidad	Indicadores	Niveles de desempeño		
			Avanzado	Satisfactorio	Básico
Lengua y Literatura	Comunicación	Escribir un resumen de media carilla, con respeto de tema y progresión del mismo en texto fuente, con vocabulario propio.	Juan García, Elena Pérez, Gabriel López	Gabriela Muñoz, Miriam Cortés, Bryan Sánchez	Mario Blasco, Ignacio Gómez, María Di Doménico
		Escribir una escena teatral de carilla y media, eliminando el personaje “Rosaura” (vinculación con texto fuente).	Juan García, Elena Pérez, Gabriel López	Gabriela Muñoz, Miriam Cortés, Bryan Sánchez	Mario Blasco, Ignacio Gómez, María Di Doménico
		Producir un plan de escritura con generación de ideas y organización de ideas y determinación de objetivos.	Juan García, Elena Pérez, Gabriel López	Gabriela Muñoz, Miriam Cortés, Bryan Sánchez	Mario Blasco, Ignacio Gómez, María Di Doménico

Para tener en cuenta:

Es importantísimo que los docentes realicen la tarea de retroalimentación (no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la autonomía...) ¹⁴ al momento de la devolución de los instrumentos de evaluación a los estudiantes. Esta estrategia pedagógica consiste en la toma de conciencia (metacognición guiada) del alumno respecto de sus fortalezas y desafíos a superar respecto de cada indicador y su descripción en la tabla de especificación. Se sugiere que esta se elabore en consenso con otros profesores y/o con los estudiantes. De esta manera cada uno puede saber en qué debe enriquecerse a fin de optimizar el desarrollo de su capacidad y se dota de cualificación al proceso de valoración.

Ejemplo integrador

Teniendo en cuenta que un trabajo integrador es el que aborda varias disciplinas en forma transversal y que a su vez aprehende los conceptos y procedimientos de cada área desde un nivel superior de abstracción, todas las disciplinas son funcionales a una propuesta de aprendizaje que implica insumos de varias áreas escolares y aún del ámbito extraescolar.

Pongamos por caso un abordaje para tercer año de secundaria (propicio para proyectos). Supongamos que en una zona semirural, se propone la elaboración de dulces de frutas artesanales. ¿Cómo se evalúa, entonces? ¿Qué debe plantearse el equipo evaluador? ...

Es importante destacar que la evaluación no puede ser solo de un profesor, sino de un equipo de agentes evaluadores compuesto por el equipo directivo, los profesores y los estudiantes.

Así, por ejemplo, los evaluadores deberán organizarse en grupos y hacerse preguntas referidas a las capacidades que se han desarrollado en el proceso de la puesta en marcha del proyecto. Supongamos: preguntas de los profesores:

¹⁴ Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- ✓ ¿Cómo desarrollaron su capacidad comunicativa a través de entrevistas, encuestas, trabajo en medios de comunicación zonal?
- ✓ ¿Cómo desarrollaron su capacidad de resolución de problemas en lo concerniente a las proporcionalidades de los insumos para poder producir los productos deseados?
- ✓ ¿Qué decisiones tomaron luego de la implementación del proceso de resolución de problemas?
- ✓ ¿Cómo resolvieron las relaciones inter e intrapersonales?

Indicador 1: Elaborar protocolo de entrevistas y encuestas.

Indicador 2: Diseñar campaña de promoción de los productos.

Indicador 3: Analizar, utilizando proporcionalidad, costos, producción y venta de dulces de fruta.

Indicador 4: Analizar conflictos interpersonales sobre toma de decisiones.

Indicador 5: Elaborar consensos para el trabajo en equipo.

Muchas preguntas pueden resultar en un solo indicador o viceversa. Los indicadores deben ser fácilmente observables y se irán complejizando a medida que vaya avanzando la escolaridad. La complejidad se va logrando también por preguntas que el profesor se hace a sí mismo sobre la performance de sus estudiantes, según edad y trayectoria.

El uso de indicadores permite trabajar la heterogeneidad en el aula porque pueden elaborarse indicadores según los desempeños individuales o por grupos según niveles de avance en los temas y los “saberes hacer”.

Los indicadores conforman una rúbrica que dimensiona la valoración del proceso del trabajo integrador. Asimismo, cada profesor involucrado puede elaborar indicadores que constituirán una rúbrica disciplinar respecto de los contenidos y procedimientos puestos en juego en el desarrollo del proyecto: química, matemática, lengua, física, taller, TICS, ciencias sociales y naturales, etc. De esta manera, un solo proyecto puede evaluar varias áreas disciplinares y a su vez, contribuir al desarrollo de la educación integral a través de la motivación para el desarrollo de las capacidades.

Tabla de especificación: ejemplo

Proyecto	Capacidad	Indicadores	Niveles de desempeño		
			Avanzado	Satisfactorio	Básico
Elaboración de dulces artesanales	Comunicación	Elaborar protocolo de entrevistas y encuestas.	Elabora protocolo y encuestas considerando aspectos pragmáticos y corrección gramatical y ortográfica.	Elabora protocolo y encuestas considerando aspectos pragmáticos y discursivos	Elabora protocolo y encuestas sin consideración pragmática ni discursiva.
		Diseñar campaña de promoción de los productos.	Diseña campaña de promoción ajustada a componentes situacionales.	Diseña campaña de promoción con consideración de algunos aspectos situacionales.	Diseña campaña de promoción sin consideración de aspectos situacionales.
	Resolución de problemas	Analizar, utilizando la proporcionalidad costos, producción y venta de dulces de fruta.	Analiza, utilizando proporcionalidad, costos, producción y venta, con consideración de componentes situacionales.	Analiza, utilizando proporcionalidad, costos, producción y venta, con consideración de algunos aspectos situacionales	Analiza, utilizando proporcionalidad costos, producción y venta, sin consideración de aspectos situacionales
		Trabajo con el otro	Analizar conflictos interpersonales sobre toma de decisiones.	Analiza conflictos interpersonales que influyen en la toma de decisiones: devela el problema y enmienda actitudes.	Analiza conflictos interpersonales que influyen en la toma de decisiones, devela el problema, pero no enmienda actitudes.
Elaborar consensos para el trabajo en equipo.	Provoca construcción de consensos desde la escucha atenta y la empatía		Participa en la construcción de consensos, pero no lo provoca	Escucha atentamente, pero se niega a elaborar consensos	

Rúbrica: ejemplo

Proyecto	Capacidad	Indicadores	Niveles de desempeño		
			Avanzado	Satisfactorio	Básico
Elaboración de dulces artesanales	Comunicación	Elaborar protocolo de entrevistas y encuestas.	Juan García, Elena Pérez, Gabriel López	Gabriela Muñoz, Miriam Cortés, Bryan Sánchez	Mario Blasco, Ignacio Gómez, María Di Doménico
		Diseñar campaña de promoción de los productos.	Juan García, Elena Pérez, Gabriel López	Gabriela Muñoz, Miriam Cortés, Bryan Sánchez	Mario Blasco, Ignacio Gómez, María Di Doménico
	Resolución de problemas	Analizar, utilizando proporcionalidad, costos, producción y venta de dulces de fruta.	Juan García, Elena Pérez, Gabriel López	Gabriela Muñoz, Miriam Cortés, Bryan Sánchez	Mario Blasco, Ignacio Gómez, María Di Doménico
		Trabajo con el otro	Analizar conflictos interpersonales sobre toma de decisiones.	Juan García, Elena Pérez, Gabriel López	Gabriela Muñoz, Miriam Cortés, Bryan Sánchez
	Elaborar consensos para el trabajo en equipo.		Juan García, Elena Pérez, Gabriel López	Gabriela Muñoz, Miriam Cortés, Bryan Sánchez	Mario Blasco, Ignacio Gómez, María Di Doménico

Actividad 3 (30 minutos)

Puesta en común de la lectura crítica

- 1) Exposición de cada grupo sobre los textos trabajados.

Actividad 4 (90 minutos)

Elaboración de propuesta de evaluación integrador

- 1) Cada grupo, coordinado por su responsable, escribirá una propuesta de trabajo integrador en uno o dos párrafos (se supone que esta propuesta luego da lugar a un proyecto de trabajo). El sentido de escribir la propuesta brevemente es que el grupo realice la tabla de especificación y rúbrica para la evaluación del proyecto (según el ejemplo propuesto).
- 2) Exposición de cada grupo sobre las propuestas de tabla de especificación y rúbrica realizadas.

Actividad 5 (30 minutos)

Cierre de la jornada

- 1) Cierre a cargo del equipo directivo o servicio de orientación, de forma oral, en el que se recuperen los conceptos abordados y se realicen conclusiones grupales.

Materiales de referencia

- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chaab, C. A. (2018). *Proceso de construcción de indicadores educativos de evaluación*. (Documento inédito). Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas
- Chaab, C, Amadeo, J y Segura, S. (2018). *Educación para el desarrollo y evaluación de capacidades en Lengua y Literatura y Matemática*. Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas.
- Chaab, C. (2018). *Formatos pedagógicos e instrumentos de evaluación*. (Documento inédito). Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas.
- Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2015) *Opciones de formatos curriculares y pedagógicos*. Córdoba, Argentina: Dirección General de Escuelas.
- Ravela, P. (2013). *La evaluación de y en la educación (I)*. Montevideo, Uruguay: INEEEd.
- Scutiero, V. y Tavella, G. (2014). *La evaluación en entornos digitales. Representaciones acerca del aprendizaje de una lengua extranjera: evaluar, calificar y acreditar*. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, innovación y educación.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2018). *Secundaria Federal 2030. Régimen Académico: Escenarios posibles para innovar*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.