



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

Didáctica general



Presidenta de la Nación
Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación
Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación
Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación
Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias
Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente
Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD
COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD
COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD
Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Todo programa supone ciertas expectativas con respecto a conocimientos, capacidades y actitudes que se desea promover en los estudiantes. O sea espera que los alumnos logren algo. Estos logros esperables, expresables en términos de objetivos, son una base para la evaluación y, una selección de ellos, una base para la acreditación.

Buena parte de las intenciones educativas consisten en poner a disposición de los alumnos una versión adecuada de conocimientos, artes y destrezas que tienen un valor formativo específico y propio.

Cierto tipo de experiencias como, por ejemplo, la participación en debates o en órganos de decisión, la participación en procesos productivos o en el diseño y desarrollo de proyectos de mediano y largo plazo, también tienen un valor formativo propio y, si bien en algunos casos expresan contextos para otros logros, también pueden expresar una intención formativa específica. En este caso no se trata de actividades como parte de estrategias didácticas sino de tipos de actividades socialmente constituidas que los alumnos deben tener oportunidad de experimentar.

En resumen, se propuso que existen diferentes componentes habituales de una programación. Cada uno de ellos tiene un valor específico y una programación termina definiendo las intenciones educativas jugando con estos elementos. Pero de acuerdo con esto ¿Hay un formato de planificación? Puede decirse que hay propuestas diversas. Aquí se plantearon sus elementos o dimensiones partiendo de la idea de que la elección de un formato de programación depende de requisitos institucionales, pero, también, de cómo cada profesor defina qué necesita tener especificado como punto de partida y qué espera desarrollar después. La programación es una respuesta práctica a un problema práctico y debe ser realmente orientadora para quien la utiliza. Cada dimensión -propósitos, objetivos, especificación de formas de conocimientos o de actividades valiosas- puede cumplir distintas funciones. Probablemente, la integralidad y el equilibrio del programa dependa del uso armónico de las distintas dimensiones. Lo mismo podría, quizás, predicarse sobre cuál es el nivel de detalle en que debe programarse. Quedará claro que ese nivel solo puede definirse con relación a distintas variables. Una de ellas es la relación entre la programación y el tipo de estrategias utilizadas (ya que hay estrategias más basadas en la interacción y estrategias más basadas en el plan y la estructura de la actividad). Otra es la medida en que la planificación actúa como instrumento de trabajo o como instrumento de supervisión y coordinación. Por último queda siempre abierta la posibilidad de considerar la diversidad de instrumentos de acuerdo con la diversidad de estilos y enfoques de quienes enseñan, una diversidad que, desde ya, siempre limitan los requerimientos institucionales. Pero, en definitiva, el programa debe ser un buen instrumento de trabajo y su formato depende de su capacidad de uso. Quizás lo importante sea, en ese sentido, tener en claro que, en cualquier formato, resulta indispensable respetar los criterios de claridad, coherencia, capacidad de orientación de las acciones y comunicabilidad.

Capítulo V

La evaluación

La evaluación como parte de las acciones de enseñanza

Muchas cosas pueden ser evaluadas en las actividades educativas: el aprendizaje de los alumnos, los dispositivos, los métodos o las técnicas de enseñanza, el plan de estudios, materiales, programas o proyectos, los rendimientos cuantitativos de un sistema, la tarea de los profesores, la calidad de la gestión institucional. Esas cosas pueden ser evaluadas con distintos propósitos, por distintas personas y mediante diferentes métodos. Jean-Marie De Ketele (1984) sintetiza los rasgos de la evaluación en torno de cuatro preguntas: ¿por qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿quién evalúa? La respuesta a cada una de ellas muestra la diversidad de propósitos (certificar, diagnosticar, clasificar, predecir, orientar), de sujetos/objetos de la evaluación (los estudiantes, la enseñanza, los materiales, los métodos), de técnicas de evaluación (entrevistas, pruebas, observaciones) y de responsables de la evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, evaluación independiente, etc.). En esta apartado se priorizará la evaluación del aprendizaje en la sala de clases.

La evaluación es un tema delicado porque expresa el ejercicio de la autoridad de la escuela y del profesor y revela la asimetría del dispositivo escolar. También porque se la usa con propósitos alejados de su función originaria como, por ejemplo, para imponer ritmo de trabajo, mantener el orden, sancionar o mostrar “quién manda”. Tampoco para el profesor suele ser una actividad grata. Cualquiera con experiencia en la enseñanza formal recuerda la fatiga de las largas correcciones, de ponderar los aciertos y los errores a la hora de calificar y de realizar devoluciones pertinentes a los alumnos. Si embargo, la evaluación es una variable de importancia principal en las actividades educativas escolarizadas. Esto se debe al papel que asignamos a la enseñanza. Veamos las razones

Aceptamos que la enseñanza institucional es necesaria para que los alumnos obtengan determinados aprendizajes, desarrollen ciertas capacidades, adquieran ciertos modos de apreciar o de valorar. Asumimos, en general, que el mundo adulto tiene algún derecho para decidir cosas que los jóvenes deberán adquirir para su vida. Éste no es sólo un problema de las escuelas. Toda sociedad conocida estableció conocimientos, destrezas y disposiciones que los jóvenes debían adquirir durante su preparación para, luego, formar parte del mundo adulto. Nuestra sociedad realiza esta preparación principalmente en el sistema escolar. La expresión de nuestras intenciones educativas tiene un sencillo correlato. Si esto es lo que pretendemos ¿en qué medida lo estamos logrando? ¿deberíamos tener algún medio al alcance para saber si las importantes intenciones educativas de las escuelas son realizadas? Si se considera que

estas intenciones educativas están directamente ligadas con el desarrollo del mundo en que vivimos y que no resultan accidentales, sino centrales para su existencia y mejora, parece casi inevitable dar una respuesta positiva. Este es un primer motivo: las acciones de enseñanza tienen tal importancia social que el hecho de evaluar está vinculado a la importancia otorgada. Pero no es el único.

En la sala de clases todo profesor planifica ciertas realizaciones: resolver una tarea, analizar un problema, organizar información, diseñar un proyecto, comprobar una hipótesis, debatir un conflicto, establecer relación entre dos series de hechos, comparar casos para buscar elementos comunes, conocer una teoría, inventar un concepto, obtener datos de libros o material informativo, organizar un grupo pequeño, realizar obras en diferentes lenguajes. La lista puede continuar. En cualquier concepción no directa de la enseñanza⁴¹ se aceptará que estas actividades y producciones permiten que los alumnos “aprendan algo”. Tanto desde el punto de vista del profesor como desde el del alumno, es necesario tener algún conocimiento acerca del éxito o la pertinencia de las actividades emprendidas. O sea, poder evaluar el resultado de la tarea realizada. En el caso del profesor, para organizar su intervención, planificar los cambios y modular la ayuda que preste. En el caso de los alumnos, porque el conocimiento acerca de la pertinencia y la dirección de los propios esfuerzos es un elemento de enorme importancia para mantener la tarea en marcha y realizar las adecuaciones necesarias. En el caso del sistema, para asegurar el cumplimiento de requisitos que permiten el paso de los alumnos en los distintos niveles.

Según lo anterior la evaluación forma parte integrante de la acción porque la consideración del resultado de las acciones es el elemento que permite darles dirección y, si se permite el término, eficacia. Entre los pedagogos la idea de eficacia quedó muy relacionada con algunas tendencias pedagógicas vinculadas a lo que se conoce como “*tecnología instruccional*” o, directamente, *tecnicismo*. Sin embargo, los seres humanos procuran y necesitan conducir con eficacia sus acciones para poder resolver los problemas que enfrentan de una manera adecuada y con una inversión razonable de recursos, energía y tiempo. Gran parte de las vidas humanas consisten en producir o alcanzar ciertas metas. Por eso es necesario juzgar la capacidad de las acciones emprendidas de alcanzar las metas propuestas y, así, poder dirigir, modificar o mantener los esfuerzos. Los seres humanos son evaluadores: en el curso de sus acciones obtienen información, la comparan con algunos criterios establecidos y toman decisiones en consecuencia. Esos criterios pueden ser establecidos por el propio sujeto, en acuerdo con otros, o aceptados de otras fuentes a las que se les reconoce legitimidad. En cualquier caso, una vez establecidos, ofrecen una manera de juzgar las acciones.

La evaluación, entonces, tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se recurre a información lo más sistemática posible y se realizan ponderaciones o juicios basados en criterios. En las actividades educativas son varias las decisiones que se pueden tomar. Una de ellas puede ser calificar, aprobar o certificar el cumplimiento de requisitos. Pero hay otras. Eso lleva al siguiente apartado.

Tipos funcionales de evaluación

Básicamente, se utiliza la evaluación en el cumplimiento de las siguientes funciones:

Formativa: Regula la acción pedagógica.

Pronóstica: Fundamenta una orientación.

Diagnóstica: Adecua el dispositivo de enseñanza a las capacidades del grupo o ubica a un grupo o persona según sus capacidades actuales en el nivel adecuado para un proceso educativo.

Sumativa o compendiada: Realiza un balance final. En la mayoría de las ocasiones, en los sistemas escolarizados tiene carácter certificativo e incorpora al balance final un sistema de calificaciones y un régimen de aprobación y promoción que sostiene la obtención de certificados (de aprobación de un año escolar, de un curso o nivel o de un título). (Adaptado de Perrenoud, 1999a: 56-57).

Quizás la distinción más importante sea la que diferencia la evaluación formativa, que tiene como propósito mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y alumnos durante el curso, y la evaluación sumativa, destinada a determinar el resultado total y final del curso. Luego se hará referencia con más detalle a la evaluación formativa. Aquí queda señalar que la evaluación sumativa puede ser interna o externa. La evaluación sumativa interna consiste en actividades de evaluación diseñadas y administradas por el profesor para su clase; es la forma habitual de evaluación (pruebas o exámenes al finalizar una unidad o un período escolar). La externa es decidida y diseñada por organismos diferentes al establecimiento y la clase escolar (con independencia de que los administre el profesor); los operativos nacionales de evaluación de la Argentina son un ejemplo. En ocasiones, la evaluación sumativa externa tiene carácter certificativo y permite alcanzar alguna credencial o derecho de acceso a niveles superiores de estudio (por ejemplo, el *General Certificate of Education, O level* y *A level*, en Inglaterra; el *Baccalauréat*, en Francia y el *vestibular*, en el Brasil, que median el paso entre el nivel medio y la universidad en esos países).

La distinción entre “externo” e “interno” es importante porque buena parte de las críticas sobre el papel de la evaluación provienen de países que sostienen fuertes sistemas de evaluación externa que tienen influencia directa en los procesos de selección y distribución diferencial de la matrícula escolar. También tienen un impacto muy apreciable sobre el proceso y las oportunidades formativas de los alumnos, porque los contenidos y la enseñanza de las escuelas tiende a acomodarse a los parámetros de los exámenes externos.

De los tipos funcionales de evaluación, la evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Dicho de manera muy simple, puede afirmarse que las acciones de enseñanza son eficaces si logran influir sobre las actividades de los alumnos. Una de las maneras de influir sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas. Ese modo de influencia en las actividades de aprendizaje es la evaluación formativa. Pero, al mismo tiempo que interviene en las actividades de aprendizaje, la evaluación formativa interviene en las actividades de enseñanza ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. La evaluación formativa cumple así una función de regulación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

⁴¹ Ver el apartado 3 del Capítulo II de este trabajo.

La función reguladora de la evaluación formativa puede cumplirse si se complementa con una ayuda pedagógica que se diversifica para adecuarse a la individualidad del proceso de aprendizaje. Si, en última instancia, el aprendizaje es individual, la regulación que promueve la evaluación formativa sólo puede actuar en la medida que cada aprendiz reciba ayuda adecuada a su necesidad. Éste es el principio general. La manera de concretarse depende de multitud de factores. Perrenoud propone considerar formativa una práctica de evaluación continua, si el profesor tiene la intención de contribuir con las tareas de aprendizaje en curso y mejorarlas, *cualquiera sea el grado en que diferencie la enseñanza* (Perrenoud, 1999a: 78)⁴². El carácter formativo de la evaluación queda, entonces, según Perrenoud, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje o, dicho más simplemente, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje. Esta cooperación se efectiviza de dos maneras. La primera, adaptando el ritmo y el tipo de ayuda. La segunda, ofreciendo información a los alumnos acerca de sus tareas, de sus progresos y de sus dificultades. La evaluación formativa no consiste, sólo, en cortes evaluativos en el proceso de enseñanza a efectos de utilizar secuencias didácticas de recuperación o remediales. Según Perrenoud, lo formativo reside en su capacidad de ayudar a los alumnos a aprender y no en la modalidad de evaluación. Perrenoud, 1999a: 103.) Tampoco cree que se deba asociar con un tipo especial de intervención pedagógica. *“Se puede ayudar de muchas maneras a los alumnos y lo que se debe procurar es una ampliación de las intervenciones.”*

Por último queda una importante pregunta: ¿La evaluación constituye una actividad de tipo diferente o un énfasis distinto en el continuo de la actividad? Seguramente, la respuesta varía según sea la función que se enfatice. Por ejemplo, desde el punto de vista de la función formativa, la evaluación es un momento de la actividad escolar que se distingue más por la dramatización de la situación que por las tareas realizadas (Perrenoud, 1999^a: 41). Probablemente, las funciones sumativas o certificativa requieran momentos diferenciados. No es una cuestión de solemnidad. Hace, entre otras cosas, a la mayor transparencia del proceso cuando se ponen en juego decisiones de orden social.

De lo anterior puede concluirse que la evaluación cumple, simultáneamente, diversas funciones. Por un lado, cumple una importante función con relación al aprendizaje. La mayoría de las teorías que hoy se aceptan piensan en el aprendizaje como una serie de aproximaciones sucesivas y de realizaciones más o menos exitosas. Es difícil encontrar quien sostenga una posición binaria, tipo “todo o nada”, con relación al aprendizaje. Más bien, se tiende a aceptar que el aprendizaje implica (en cualquier tipo de camino que se elija) un conjunto de esfuerzos que acercan al aprendiz al dominio de cierto conocimiento o de ciertas capacidades. En cualquier proceso de este tipo, el conocimiento del avance de los propios esfuerzos tiene gran importancia. La evaluación que es, en gran medida, un proceso de información y establecimiento de posiciones con relación a un sistema de criterios o de parámetros, puede ofrecer el conocimiento necesario para adecuar los esfuerzos y redireccionar la tarea.

La evaluación también permite regular el sistema de enseñanza: tanto por la información sobre el avance de los alumnos, como por dar información sobre el propio proceso de enseñanza y su adecuación a los propósitos fijados. Como parte de un sistema formativo la evaluación relaciona y articula las características de los alumnos y las del sistema de enseñanza. En algunos casos asegura que las características de los alumnos correspondan a las exigencias del sistema de enseñanza. Esto lo hace tanto con

evaluaciones de tipo pronóstico (como las que se utilizan en entrevistas de admisión o de orientación) como en evaluaciones finales tendientes a la certificación de conocimientos o capacidades de los alumnos. En otros casos, la evaluación asegura que la enseñanza corresponde a las características de los alumnos. Mediante evaluación en proceso se adaptan las actividades, el tipo de tareas o su ritmo para adecuarlas al aprendizaje de grupos particulares de alumnos. Por supuesto, estas dos funciones pueden combinarse en un mismo curso.

Por último, es importante señalar que todo proceso de evaluación del aprendizaje apunta, simultáneamente, en varios sentidos. Esto es así, porque al evaluar el aprendizaje se ponen en cuestión otras dimensiones. En primer lugar, la enseñanza y el desempeño del profesor. Como ya se vio en el Capítulo II, según el enfoque al que se recurra varía el grado de responsabilidad que se le adjudica a la enseñanza sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos. Pero en cualquier caso siempre se acepta que tiene una importancia considerable. De modo que evaluar el aprendizaje también es una manera de evaluar la propia tarea. Puede decirse que al evaluar el aprendizaje se analiza también el desempeño del docente como enseñante, el propio plan de trabajo e inclusive las prácticas de evaluación.

Al final, ¿a qué se llama “evaluar”?

Hay muchos casos en los que es posible hablar de evaluaciones realizadas de forma permanente y de manera informal. Por ejemplo, cuando un docente se pregunta: “¿Cómo van las cosas?”, “¿Están comprendiendo?”. O cuando reflexiona: “Hoy la clase fue buena, pudo notarse en el nivel de las preguntas y en la discusión final, pero ¿los que no participaron...?”. O también cuando se preocupa: “Creo que debería disminuir el ritmo”, “Me parece que este tema precisa más ejercitación”, “Hoy noté muchos errores en la tarea individual”. O al cualificar: “Marta mejoró mucho en su rendimiento, se esfuerza y parece más animada, habría que apoyarla un poco más porque, de seguir así, puede aprobar la materia”. Pero, normalmente, la referencia a la evaluación alude a una dimensión más formalizada. La evaluación se caracteriza por tres rasgos: primero, obtener información del modo más sistemático posible, en segundo lugar valorar un estado de cosas, de acuerdo con esa información, en relación con criterios establecidos y, tercero, su propósito es la toma de decisiones.

La evaluación se diferencia de una actividad descriptiva, porque, como señala Perrenoud, siempre se evalúa para actuar (Perrenoud, 1999a: 53). La información es necesaria pero no alcanza para la toma de decisiones. Ellas dependen de los juicios que se elaboran mediante el análisis de la información realizado con ciertos criterios: objetivos, pautas de desarrollo, modelos, reglas de procedimiento, principios.

Como el propósito de la evaluación es tomar decisiones de distinto nivel, la información que se utilice, los instrumentos para obtenerla, los criterios y las pautas de valoración dependen del propósito que se quiera cumplir o, dicho de otra manera, de la decisión que se quiera tomar. Jean-Marie De Ketele describe posibles propósitos de una evaluación o, en otros términos, un inventario de decisiones pedagógicas al respecto:

⁴² La cursiva es mía.

EVALUAR PARA CERTIFICAR: En este caso, se trata de decidir si la persona que evaluamos posee los conocimientos suficientes para pasar al curso o al ciclo siguiente, o a la vida profesional, según corresponda. La evaluación debería referirse no a micro-objetivos intermedios sino a objetivos globales terminales; es decir, a macro-objetivos que integren un número importante de objetivos intermedios. Como la certificación es una decisión dicotómica –el alumno tiene o no tiene la competencia mínima–, es fundamental definir bien los criterios en los que la decisión se fundará.

EVALUAR PARA CLASIFICAR LA POBLACIÓN: La decisión –explícita o implícita– consiste en situar a los sujetos unos en relación con los otros: quién es el primero, el segundo, el último; o qué nota puede atribuirse a cada uno de ellos: sobresaliente, diez, bueno, suficiente.

EVALUAR PARA HACER EL BALANCE DE LOS OBJETIVOS INTERMEDIOS: Es necesario distinguir dos tipos de evaluación-balance referidas a los objetivos intermedios. En el primer caso, se trata de decidir si el alumno ha alcanzado los objetivos intermedios requeridos para poder continuar la secuencia de aprendizaje; en el segundo, de ver en qué medida dio buenos resultados el aprendizaje concerniente a los objetivos intermedios de perfeccionamiento. Estos dos tipos de evaluación-balance condicionan las decisiones correctivas.

EVALUAR PARA DIAGNOSTICAR: Este tipo de evaluación permite tomar un gran número de decisiones de ajuste o “de regulación”. Se utiliza cuando el balance se ha revelado insatisfactorio. Puede referirse a producciones, a procedimientos utilizados o a procesos mentales no directamente observables.

EVALUAR PARA CLASIFICAR EN SUBGRUPOS: Esta decisión implica la determinación de subgrupos, homogéneos o heterogéneos, según los casos y las necesidades que se hayan detectado en los alumnos.

EVALUAR PARA SELECCIONAR: Se trata de ordenar los resultados por orden de importancia, para tomar decisiones sobre ingreso o diferenciación de las personas evaluadas; esto supone establecer los niveles para establecer la aceptación o derivación.

EVALUAR PARA PREDECIR EL ÉXITO: Se trata de una evaluación basada en una investigación anterior que ha establecido una relación entre predictores y criterios de éxito (por ejemplo, que los niños que tienen un cociente intelectual superior a 120 en un test determinado aprenden a leer aun cuando el medio escolar y familiar sean muy desfavorables); supone la estabilidad de las condiciones en las que se ha observado esa relación; entonces, debe emplearse el mismo test, en las mismas condiciones de evaluación, para sujetos con características similares a las de los evaluados (De Ketele, 1984: 30-32).

En última instancia el problema que resuelve cada evaluación es singular. Afortunadamente, los instrumentos, los principios y las reglas de procedimiento de las que se dispone son generales y existen instrumentos apropiados para muchísimas situaciones. Pero, como en tantas otras cuestiones educativas, el problema básico no está en los instrumentos, sino en definir la ocasión para su uso. Esto tiene importancia en el tema de evaluación, donde la recurrencia a cierto instrumental oscureció, a veces, la deliberación en torno a los propósitos y a los valores implicados. El instrumento no resuelve el problema sino el uso que hacemos de él. Pero los problemas no se resuelven sin ser capaces de utilizar el instrumental adecuado. A eso se dedica el próximo apartado.

Los instrumentos para obtener información

La obtención de información constituye el aspecto visible de la evaluación para los alumnos y para el público en general. Un cuestionario, problemas para resolver, la elaboración de una monografía, un proyecto o un diseño, un examen escrito de preguntas o de selección múltiple, un examen oral, una demostración, la observación sistemática de una actividad, una entrevista son maneras de obtener datos para apreciar algún aspecto del aprendizaje o de las capacidades de las personas.

Es evidente que la información tiene que servir para lo que queremos evaluar. Llamamos a eso “validez”. También es correcto pretender que la información tenga algún grado de exactitud o consistencia dentro de los límites del tipo de información buscada. O sea, que aprecie bien el tipo de cosas sobre las que queremos información y que varíe lo menos posible según sean los ojos que observen o los oídos que escuchen. Se llama a esto “confiabilidad”⁴³. En resumen: para que la información sea adecuada y de buena calidad, es necesario utilizar instrumentos que reúnan requisitos de validez y de confiabilidad. Un buen instrumento debería reunir los dos atributos. Pero en situaciones reales pocas veces se dan en igual medida. Por ejemplo, una entrevista no estructurada descansa en la atención del entrevistador, en su capacidad de seguir el curso de la conversación, seleccionar la información relevante, incluir nuevas preguntas o promover nuevos comentarios. No cuenta, en el momento, con un registro objetivado (aunque pueda consultarlo después) y su ponderación está sujeta a una serie muy grande de matices. Es posible que existan diferencias en la apreciación de distintos entrevistadores con lo que baja su grado de confiabilidad. Sin embargo, en muchas situaciones, la entrevista puede ser considerada el mejor instrumento para conocer ciertas opiniones, actitudes o capacidades por parte de una persona. Es válida para eso. En caso de tensión entre validez y confiabilidad, no debería haber duda: es necesario optar por la validez por la sencilla razón de qué es inútil tener información muy confiable si no es la información necesaria según los propósitos fijados.

Los instrumentos para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos son como cualquier otro instrumento: sirven para algunas cosas, pero no para todas y, dentro de las cosas para las que sirven, sirven mejor para algunas que para otras. Cuando se observa la variedad de propósitos escolares y la relativa uniformidad de los instrumentos de evaluación sistemática realmente utilizados, se tiene la impresión de que algo no está del todo bien. O se evalúan pocas cosas de todo lo que se propone la enseñanza o se está utilizando información insuficiente. Esto se produce, tal vez, por lo que Perrenoud denomina “la ilusión de la transferencia”: se supone que los rendimientos en un determinado tipo de prueba muestran una capacidad de otro tipo o utilizable en otras situaciones. Con información fragmentaria y que toma sólo algunas dimensiones del aprendizaje, se pretende reconstruir un cuadro completo.

El tipo de información que se necesita y, por lo tanto, el tipo de instrumentos que debería utilizarse, tienen que estar, necesariamente, en función de los propósitos de cada práctica evaluativa. El instrumental disponible puede agruparse en tres grandes familias que se definen por la técnica principal utilizada. Grondlund, en un trabajo clásico, propuso tres tipos de procedimiento: de prueba, de información sobre las personas y de observación (Grondlund, 1973).

⁴³ Para tratar de modo detallado los conceptos de validez y confiabilidad puede verse de Camilloni (1998: 76-89).

Los procedimientos de prueba consisten en tareas que los alumnos deben realizar. Es lo que usualmente llamamos “prueba” o “examen”. Todos los tipos de consignas de una prueba podrían organizarse según dos coordenadas. En una tenemos las respuestas admitidas. Pueden ser objetivas, si la respuesta debe ser unívoca, como en el caso de elección múltiple. O, por el contrario, puede ser que las respuestas posibles sean variables y el análisis admita el juicio subjetivo del profesor, como en el caso de un ensayo, una pregunta tradicional de respuesta larga o una lección oral. En la otra coordenada, tenemos el tipo principal de actividad de los alumnos. Puede ser de producción, cuando la respuesta debe ser elaborada por el alumno, o pueden ser de selección, cuando éste elige la respuesta que cree correcta de una serie que le ofrece la propia prueba. Es el caso mencionado de la selección múltiple, del verdadero o falso o del unir con flechas, por ejemplo.

Una prueba puede ser homogénea y recurrir a un solo tipo de ítem de prueba o puede ser armada de modo heterogéneo y recurrir a consignas de distinto tipo. El lector curioso por el tema encontrará buena bibliografía con descripción de distintos ítems de prueba, de sus criterios de construcción y de sus utilidades recomendadas.⁴⁴

Las entrevistas son instrumentos utilizados en muchas áreas de actividad. En la tarea escolar, la entrevista puede utilizarse, por ejemplo, cuando se requiere información sobre actitudes o intereses, ubicación o percepción de un individuo en el grupo (cuando se trata, por ejemplo de formar equipos de trabajo), nivel general de conocimiento y también en prácticas de evaluación conjunta de trabajos entre profesor y alumno. Las entrevistas pueden ser abiertas o recurrir a formatos preestablecidos.

La observación se utiliza cuando se requiere información sobre un desempeño. En nuestras escuelas, con excepción de la educación deportiva o artística, se utiliza con más frecuencia en los niveles de la educación inicial y en los segmentos profesionalizados de la educación, cuando se trata de evaluar desempeños profesionales. También la observación, como la entrevista, puede realizarse de manera abierta o “natural” o utilizando guías especificadas para focalizar la atención en determinados aspectos y para registrar la información

Los criterios para valorar

Los instrumentos son el aspecto más visible. Nos permiten obtener información relevante. Hasta allí el proceso parece encaminarse hacia una descripción del estado de cosas. En el caso que estamos tratando, consistiría en una descripción del aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, como ya fue dicho, describir no es equivalente a evaluar. Cuando se evalúa no sólo se describe un estado de cosas. Principalmente, se aprecia, se valora un estado de cosas en función de un estado posible o esperado, de un propósito trazado o de un principio de acción. Se lo valora en función de algún criterio que el evaluador o el sistema de evaluación fijaron. El establecimiento claro de los propósitos de la evaluación está ligado de manera fundamental con el establecimiento de los criterios que se utilizarán para valorar la información obtenida y proponer la base para la toma de decisiones.

⁴⁴ Puede verse el trabajo completo de Jean-Marie De Ketele, *Observar para educar*, en particular el punto 4 del capítulo 3: “Los principales tipos de ítems” (1984: 52-80).

¿Cuáles son los criterios necesarios? En la tradición sobre evaluación asentada a partir de los años cincuenta fueron los objetivos los que ofrecieron la base para elaborar los criterios de evaluación de los aprendizajes. Como ya se desarrolló el tema en el capítulo anterior, baste decir que los objetivos, en su sentido clásico, son afirmaciones sobre posibles resultados de aprendizaje. Afirmaciones acerca de lo que los alumnos podrán saber o serán capaces de hacer. La utilización de objetivos como criterios de evaluación proviene, principalmente, de la clásica obra de Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo*. Para Tyler, la escuela es una institución finalista. Por lo tanto, la evaluación debería consistir en una comparación permanente entre el punto de partida, la situación de un alumno o grupo de alumnos en un momento del proceso educativo y los puntos esperados de llegada⁴⁵.

Por último, es necesario marcar que, con independencia de los criterios desarrollados, hay distintas maneras de apreciar la situación de cada alumno con relación a esos criterios. La misma situación puede ser valorada según diferentes parámetros. Dos de los más usuales son los que pueden resumirse así: ¿Valorar el rendimiento de un alumno o valorar su esfuerzo? ¿Valorar el nivel alcanzado o valorar el crecimiento en relación con su punto de partida? La definición de estos parámetros es importante. En cada caso, hay decisiones pedagógicas implicadas. Aquí se pretendía, como en otros casos, dejar planteado el asunto.

La calificación

La calificación es una decisión muy frecuente que se toma mediante evaluación escolar. También es una de las decisiones de más importancia en la vida de profesores y de alumnos. Todos coincidirán en que la calificación es la expresión de una valoración del desempeño de un alumno. Pero ¿qué expresa exactamente? Contra la extendida y temprana pretensión de considerar la calificación como una medida, hoy es difícil aceptar que las prácticas de evaluación escolar constituyen actos de medición⁴⁶. La calificación, a diferencia de una medida, no expresa una dimensión sino un conjunto variable de dimensiones. Un examen, en ese sentido puede ser evaluado, pero no “(...) en el sentido de medirlo, sino de apreciarlo en referencia con una escala de valor. (...) La calificación sería un medio para resumir apreciaciones de naturaleza diferente a fin de comunicarlas a un alumno” (Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999: 163).

La calificación es una síntesis de la diversidad de dimensiones que componen un producto o una actuación. Pero no es demasiado informativa acerca de cómo se compuso. Es justamente esa composición la que expresa las reales capacidades supuestamente evaluadas. En el peor de los casos, la calificación expresa una impresión general, poco apoyada en información fiable y en análisis sistemático. En el mejor, la calificación expresa la asignación de un valor promedio en un conjunto posible y, en ese sentido, ofrece solo una parte incompleta del análisis que la evaluación representa.

⁴⁵ El enfoque de objetivos llevó a la propuesta de la pedagogía dominante, a partir de los años cincuenta, que procuraba la individualización para el avance de cada alumno y se basaba en la combinación de varios elementos. Primero, una adecuada planificación, sistemática y jerarquizada, de los objetivos de aprendizaje. Segundo, la graduación del nivel de dificultad, provista principalmente por material instruccional. Por último, una adecuación del ritmo de trabajo y del tiempo disponible a las capacidades individuales. Se suponía que, de esta manera, la mayoría de los alumnos estaría en condiciones de alcanzar un nivel aceptable de cumplimiento de los objetivos.

⁴⁶ Sobre el tema puede verse en Amiguens y Zerbato-Poudou (1999) el capítulo VII: “Medir, calificar, evaluar ¿es lo mismo?”.

La calificación, entonces, es una expresión limitada de un rendimiento educativo. Sin embargo resulta necesaria, dentro de sus límites. Fundamentalmente, en relación con la función certificadora de la evaluación. Y esta función mantiene su vigencia en todos los niveles del sistema de educación escolarizada. La evaluación educativa y sus resultados no son hechos privados. Forman parte de prácticas públicas que implican acreditación y comunicación: a los estudiantes, a los padres, a la comunidad, a autoridades o a instituciones con los cuáles los estudiantes interactuarán en el futuro.

Con independencia de la discusión sobre su carácter, puede concordarse en que la calificación expresa valores que se distribuyen según algún tipo de escala. No es lo mismo un “aprobado-desaprobado”, que una escala conceptual, por letras o numérica. Todo sistema de calificación recurre a un tipo de escala. Es importante conocer sus fundamentos, porque las escalas permiten, o impiden, distinto tipo de operaciones entre sus valores. Por ejemplo, la habitual realización de promedios que forma parte de los requerimientos administrativos que, en ocasiones, fuerza las escalas en las que están expresadas las calificaciones (el bien +, por citar un caso). También dejan en evidencia que, cuando se utilizan escalas ordinales numéricas, el promedio no puede ser interpretado de manera literal: un “4” no quiere decir que el alumno sepa la mitad de “8”. Sobre sistemas de calificación el lector interesado encontrará trabajos muy informados⁴⁷.

Posibles sesgos en la ponderación de la información

Se constataron una cantidad de efectos sistemáticos que influyen o sesgan la ponderación de la información que dan las pruebas de los alumnos.

El primer efecto puede llamarse de “normalización”. Parece existir entre los profesores, una tendencia a distribuir las notas según una curva normal (el típico “sombrero de Gauss”). O sea, muchos profesores tienden a establecer una proporción más o menos pareja de notas buenas, regulares y malas, sean cuáles fueren las características de los exámenes. También parece influir el orden en el que se corrigen los exámenes: los primeros suelen obtener mejores notas que los últimos en ser corregidos. Está bastante constatada la existencia de un efecto de “contraste”. Por este efecto, la calificación otorgada a un trabajo depende, en alguna medida, de la impresión acerca de los trabajos anteriores. Un trabajo que obtendría una nota mediana en un lote de trabajos de calidad superior, puede obtener una nota buena si es corregido junto con trabajos de calidad inferior (Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999: 164-165).

De lo anterior se pueden extraer dos conclusiones. La primera es que buena parte de la actividad de evaluación involucra una comparación entre exámenes o casos que se realiza en cada práctica de corrección. Esto lleva a una conclusión aun más importante: *el análisis del trabajo de los alumnos no se realiza mediante la comparación genérica entre conjuntos de información y criterios objetivos. La evaluación se realiza en base a un modelo de referencia que el profesor desarrolla.*

El modelo de referencia que actúa como patrón personal de evaluación no es absolutamente fijo. Se reactualiza y estabiliza en cada momento específico de evaluación. En el inicio de cada tarea evaluativa, algunas informaciones actúan como “anclas” (Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999: 165) o puntos de referencia en función de las cuáles se activa el modelo de referencia del profesor. Podría agregarse que este modelo de referencia estaría conformado tanto por las anclas constituidas durante el primer lote de trabajos corregidos o de los primeros alumnos entrevistados como por lo que Alicia Camilloni denominó “las apreciaciones personales del profesor”⁴⁸. Estas apreciaciones constituyen “sesgos” o desviaciones sistemáticas, influidas por algún tipo de creencia o juicio previo, que actúan sobre el tipo de información priorizada y sobre la valoración que cada profesor realiza de esa información. Por ejemplo, el “efecto de halo” consiste en evaluar un aspecto en función de la impresión personal general sobre el individuo. A la inversa, “la hipótesis de la personalidad implícita” se basa en algún rasgo que se generaliza a los demás desempeños. También se verifica como causa de distorsión en las apreciaciones la primacía de la primera o de la última impresión y, lo que se dio en llamar, “la ecuación personal del profesor”, que sintetiza una tendencia valorativa general personal que impulsa a ser riguroso o benevolente.

La función que tenga una práctica evaluativa también modifica los modos de valorar. Lo jerarquizado cambia. Como señalan Amiguens y Zerbato-Poudou: *“El trabajo del maestro que evalúa tareas en su clase no corresponde al del mismo maestro que las califica después de un examen”* (1999: 216). Es muy probable que en un examen con propósitos de certificación se pondere más el nivel. En las calificaciones otorgadas en el curso de la clase es posible que el esfuerzo o el avance de un alumno sean muy tenidos en cuenta con independencia del nivel alcanzado en ese momento.

Hasta ahora se mencionaron sesgos introducidos en la apreciación del evaluador como efecto de diferentes factores: serie de corrección, tendencia a la normalización, propósitos, creencias. ¿Puede eliminarse su influencia? Probablemente, no, salvo que se utilice únicamente instrumentos objetivos. Por lo que ya se vio tal homogeneidad parece desaconsejable habida cuenta de la diversidad de propósitos de las prácticas evaluativas. ¿Entonces? ¿Hay que asumir que, inevitablemente, distintos sesgos perturbarán la capacidad de apreciar los resultados de los alumnos? Quizás influirán, pero pueden ser controlados de varias maneras. La primera es, simplemente, conocerlos. Por lo tanto, hacerlos pasibles de reflexión cuando se analizan las propias prácticas. También pueden utilizarse recursos técnicos. El primero, y más importante quizás, es la clarificación de los criterios. También pueden controlarse los efectos de orden y contraste modificando el orden en el que se corrige y se revisa. Por ejemplo, cuando uno trata de constatar si dos pruebas de “6” o tres de “8” son más o menos equivalentes entre sí. Se puede corregir una pregunta de cada prueba en un orden y, luego, otra en otro orden. Claro, se necesita realizar al final una lectura completa de cada examen para tener una imagen de conjunto. La recurrencia a pautas de corrección o cuadros de corrección, ayuda a revisar cada prueba con un esquema relativamente equivalente y a sistematizar también la información proveniente del análisis. La elaboración de estas pautas se basa en una desagregación de los elementos principales que debería contener la respuesta o de los criterios a los que debería atenderse. Y siempre está el recurso de la lectura y el comentario por más de un evaluador. Se trata de un mecanismo difícil de utilizar en las condiciones normales de desempeño docente; sin embargo, es uno de los recursos más importantes para el esclarecimiento

⁴⁷ Respecto de este tema, puede consultarse, por ejemplo, el claro y completo trabajo de Alicia Camilloni (1998).

⁴⁸ Su interesante texto “Las apreciaciones personales del profesor” no fue publicado y circuló como mimeo.

de pautas. Permite una progresiva mejora en las apreciaciones y un incremento de las variables consideradas, aunque solo sea por la convergencia de distintas miradas. En muchas ocasiones, alcanza con el comentario y el debate sobre algunos casos bien elegidos. La discusión sobre esos casos suele sistematizar elementos de importancia y valor para el resto del trabajo y de otros procesos de evaluación.

Relaciones entre programación, enseñanza y evaluación

Las intenciones para la enseñanza se fijan en planes de estudio y en programas de trabajo. Pero, según Perrenoud, los planes suelen adolecer de un defecto: *“dicen lo que se debe enseñar pero no lo que los alumnos deben aprender”* (Perrenoud, 1999a: 30). De hecho, quien analice los programas de cualquier nivel probablemente encontrará dificultades para saber con claridad cuáles son las pautas que deberán cumplir los alumnos: ¿Deben dominar todo el programa? ¿Deben dominar todas las partes por igual? ¿Cuál es el nivel con el que se espera que dominen eso? ¿Qué tipos de cosas deben saber o qué desempeño deben tener? Por otra parte, ¿todo lo que se programa para la enseñanza es pasible de ser evaluado? Y si lo es, ¿para tomar cualquier tipo de decisión? Las preguntas ejemplifican una zona gris en relación con la evaluación que es bueno dejar señalada: la de su extensión en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Para algunos, *“la evaluación es más determinante que los programas en el desarrollo de una enseñanza”* (Perrenoud, 1999b: 101). La afirmación es un poco fuerte pero, seguro, tiene algo de cierto, porque la evaluación se relaciona con la enseñanza de un modo íntimo. No solo “comprueba” el alcance. La evaluación forma parte del programa de enseñanza escrito o no escrito. Normalmente, adquieren prioridad aquellas enseñanzas que promueven aprendizajes-requisitos para el grado o nivel siguiente. El profesor del año anterior es evaluado por la capacidad y el conocimiento de los alumnos que salen de sus manos. Para los alumnos, las prácticas de evaluación suelen convertirse en el “verdadero mensaje”, tanto sobre los contenidos como sobre los énfasis en el esfuerzo: establecen una jerarquía en la tarea de la clase. Es evidente que evaluación y programa forman parte de un mismo sistema y, por eso, *“más vale reformar simultáneamente programas y procedimientos de evaluación”* (Perrenoud, 1999b: 102).

Un último comentario sobre el tema. Se puede constatar una estrecha relación entre evaluación y currículum en los países que cuentan con fuertes sistemas de exámenes externos. En esos casos, el examen externo “tira” –tracciona– del contenido del currículum y de las formas de enseñanza, que tienden a adaptarse a las exigencias por venir. Esta relación está marcada por la autonomía que estos exámenes alcanzan y por la reducción que, en general, operan sobre las dimensiones evaluadas. Se debe reconocer que, en cualquier circunstancia, la evaluación modula el currículum. No se sugiere que lo reemplaza o que constituye un currículum paralelo. Pero sí que genera un sistema de jerarquías y énfasis que da forma especial al contenido de la enseñanza. Se convierten en más importantes los temas evaluados, se vuelven más relevantes los tipos de producción exigidas. Podría decirse que los estudiantes crean modelos de referencia sobre lo que es considerado importante en la clase. Los propios profesores se ven influidos en la enseñanza y el énfasis en ciertos contenidos, por las formas de evaluar y por los temas evaluados que la tradición del establecimiento, el departamento o la cátedra fueron asentando. Puede

agregarse que, cuánto más afirmada está la función de certificación de la evaluación, más actúa como moduladora del currículum.

¿Qué hacer con la evaluación?

Los nuevos enfoques didácticos dedicaron a la evaluación muy poco desde el punto de vista propositivo. Quizás, como afirman Amiguens y Zerbato-Poudou (1999: 108), *“porque en la mente de los reformadores, la evaluación quedó del lado de las obligaciones, la institución y la tradición de la que querían desembarazarse”*. Claro que, desde el punto de vista de la mejora de las prácticas educativas, esto no deja de ser un inconveniente. Sobre todo, cuando cuesta aceptar dimensiones de esas prácticas como parte de las pedagogías que uno abraza o admira.

La evaluación es una práctica compleja. Merece ser considerada parte de un proceso formativo y no simplemente el remate final destinado a la acreditación y el otorgamiento de algún tipo de credenciales. Si lo planteado hasta aquí es correcto, puede tener una importante función de regulación sobre el sistema de enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje. Es claro que, en ese sentido, debería ser planificada conjuntamente con las otras actividades y debería ser puesta en estrecha relación con el modo en que se desarrolló la enseñanza. Si enseñar es dar oportunidades para aprender, la evaluación debería tener en cuenta estas oportunidades. También, es cierto, debería tener en cuenta ciertos requisitos de desempeño o de capacidad que se exigirán de los estudiantes en sus recorridos educativos futuros, tanto dentro del sistema educativo como en prácticas sociales de todo tipo. Al igual que el currículum, la evaluación juega como una bisagra entre lo que Lundgren (1992: 71 y siguientes) llama “funciones internas” y “funciones externas” de la educación⁴⁹. Al menos la necesidad de evaluar coloca sobre la mesa la necesidad de clarificar esas relaciones.

En la determinación de propósitos y en la especificación de criterios descansa la posibilidad de que la evaluación educativa, que es siempre un medio de control del proceso, pueda, ella misma, ser evaluada y sometida a juicio por los distintos actores. Por eso, la definición de las prácticas evaluativas coopera en el proceso conjunto de definición de las intenciones educativas. Ellas también expresan parte de lo que es valorado y jerarquizado en los aprendizajes. Y, en esa medida, deberían reflejar algunos de los propósitos importantes de un curso o de un programa de trabajo. No es fácil que expresen todo. No es tan sencillo sostener esa pretensión de totalidad en un instrumento de enseñanza. Esto en parte se debe a que, como fue dicho, los propósitos de las evaluaciones formalizadas (por ejemplo las que se toman con el objeto de calificar a los estudiantes) no cubren todos los propósitos de un curso. Lo que sí puede esperarse de ellas es que cubran aspectos sustantivos, que se relacionen con el proceso de enseñanza, que atiendan a las reales oportunidades de aprendizaje y que expresen los requisitos para los recorridos futuros de los alumnos cuando ello sea necesario. El tipo de decisiones que deba tomarse en cada caso será, probablemente, parte de un debate práctico que reúna estas dimensiones. Como ya se dijo, toda evaluación implica juicio y estos siempre son valoraciones prácticas que se realizan de manera fundada mediante deliberación.

⁴⁹ Ver el capítulo 3 de la citada obra, en particular las páginas 71 y subsiguientes.

Comentario final**La didáctica y la responsabilidad de la enseñanza y de la escuela**

La actividad docente puede ser considerada desde varios puntos de vista. Como práctica de mediación cultural, como práctica social y política, como instrumento para las tareas de transmisión necesarias para la actividad social, productiva y el crecimiento personal, o como actividad profesional dirigida a la distribución de bienes educativos. Todas ellas son perspectivas válidas e, incluso, complementarias. Pero no todas gozan, actualmente, de prestigio. Las décadas pasadas, con pocos intervalos, dejaron duras experiencias en nuestro país sobre el papel de los discursos “objetivos” o “técnicos” que legitimaron políticas en absoluto neutrales. Pero, a pesar de ello, el sistema educativo necesita contar con las capacidades técnicas y profesionales necesarias para que la tarea educativa sirva mejor a los intereses de la educación de todos. La vida democrática tiene como condición procurar el reparto más equitativo posible de bienes sociales, económicos y culturales. Solo sociedades que tienden a mayor igualdad pueden conseguir una participación amplia en la toma de decisiones. Así, la actividad de enseñar y la democracia están ligadas de manera estrecha. Por eso, sistemas de enseñanza con recursos adecuados y la idoneidad profesional en el cumplimiento de las actividades de enseñanza son parte integral de las condiciones para la vida democrática.

Lo anterior enmarca el motivo principal por el cual, sin dejar de lado otras definiciones de la actividad docente y de su identidad, es importante que la formación en didáctica y para la práctica profesional – dos espacios inseparables – ofrezca y promueva el desarrollo de las capacidades que los docentes deben adquirir como profesionales responsables de la tarea de enseñanza.

Desde ya que hay muchas maneras de ser un buen maestro y un buen profesor, pero todas se caracterizan por la idoneidad para:

- Perseguir propósitos educativos valorables.
- Llevar a los alumnos a superarse y, en distintos sentidos, a crecer.
- Permitirles a los estudiantes tener distintas experiencias significativas.
- Ayudarles a sus estudiantes a conseguir objetivos que, por distintos motivos, ellos puedan considerar valiosos.
- Mostrar compromiso con su tarea y prepararse lo mejor posible para realizarla.
- Confiar en las posibilidades de sus estudiantes en el marco de su propuesta pedagógica.

Para realizar estos propósitos no es suficiente solo con fijarlos. Hace falta dominar, en parte, y conocer, en otra proporción, el instrumental adecuado: las técnicas, los procedimientos, las estrategias y las distintas perspectivas para encuadrar la actividad educativa. El propósito de este trabajo no ha sido más que reseñar parte de ese instrumental y proponer maneras de categorizarlo, analizarlo y aproximarse a su estudio más detenido mediante la bibliografía especializada y la práctica consistente.

Bibliografía

Aebli, H. (1995): *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.

Amiguens, R. y Zerbato-Poudou, M. (1999): *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, B. (1988): “Acerca de la clasificación y marco del conocimiento educativo”, en Bernstein, B., *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, en *Revista de Educación*, N° 292.

Brousseau, G. (1990): “Que pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas”, en *Enseñanza de las Ciencias* Vol. 8, N° 3, pags. 259-267.

Bruner, J. (1987): *La importancia de la educación*. Barcelona / Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Camilloni, A. (1997): “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran” y “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”, en Autores Varios: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, Alicia (1998): “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”, en Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2004): “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en *Revista Quehacer educativo*, Montevideo.

Camilloni, A. : *Las apreciaciones personales del profesor*. Buenos Aires: Mimeo.

Coll, Cesar (1995): *Psicología y currículum*. Buenos Aires / Barcelona: Paidós.

Cols, Estela (2001): *La programación de la enseñanza*. Buenos Aires: OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Fichas de Cátedra.

Comenio, Juan Amos (1971): *Didáctica Magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus. Traducción de Saturnino López Peces de la versión en latín contenida en *Opera Didactica Omnia*, Amsterdam, 1657.

Davini, C. (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

De Ketele, J.M. (1984): *Observar para Educar*. Madrid: Visor.

Ebel, R. (1977): *Fundamentos de la medición educacional*, Buenos Aires: Guadalupe.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Madrid / Barcelona, Paidós-MEC.

Eggen, P. y Kauchak, D. (1999): *Estrategias Docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999

Entwistle, Noel (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona / Madrid. Paidós, MEC.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001): *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fenstermacher, G. (1989): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wit-trock, M.: *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999): *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gvartz, S. y Palamidessi, M. (1998): *El ABC de la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Goodson, I. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Grondlund, N. (1973): *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Pax.

Hamilton, D. (1999): “Adam Smith y la economía moral del sistema de aula”, en *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 2 N° 1.

Jackson, P. (2002): “Acerca de saber enseñar”, en Jackson, P.: *Práctica de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Joyce, B; Weil, M. (2002): *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Lundgren, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Novak, J. (1990): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.

Novak, J. y Gowin, B. (1988): *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Moreira, M. (2000): *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.

Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. (1999a): *Avaliacao. Da Excelencia a Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1999b): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Rogers, C. (1991): *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona/ Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Skinner, J. B. (1970): *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tyler, R. (1998): *Principios básicos para la elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Waserman, S. (1999): *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Zabalza, M. A. (1995): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

**Serie “Aportes para
el desarrollo curricular”**

- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación