

Sumario

DIDÁCTICA 1

EDITORIAL

"Al volver la vista atrás..."	3
Declaración Pública - Mesa Representativa Federal de la FUM-TEP	4
Presentación - Equipo de Redacción	5
Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes - Alicia R. de Camilloni	6
Evaluar competencias - Philippe Perrenoud	13
Paradigmas del aprendizaje que sustentan la evaluación educativa - E. R.	18
La evaluación, diversa y compleja - E. R.	21
Evaluación interna - Evaluación externa - E. R.	22

LENGUA

La evaluación didáctica: vincular enseñanza y aprendizaje.	
Entrevista a Delia Lerner	24
Héctor González	
La evaluación de la lengua en la escuela	29
Lilián Bentancur	
Evaluar la enseñanza de la lengua escrita	33
Olga Belocón	
La narración en 1º año. Aportes para su evaluación	37
M. Laura Calvi	
La evaluación de producción de texto en 2º año	39
Andrea Dudok	
La lectura: evaluación	41
Mabel Calmés	
Pensar la lectura y evaluarla	43
Marta Reggiardo y Melba Mintegui	

CIENCIAS NATURALES

Conversaciones con Astolfi - E. R.	50
Evaluar aprendizajes en Ciencias Naturales: apuntes para la reflexión	53
María Dibarbouré	
Historia de un cambio de rumbo o cómo evaluar Ciencias Naturales	59
Narda Ramos	
¿Cómo evaluar Ciencias Naturales en mi clase?	62
Solange Carrasco	
Proyecto de metaevaluación. Área Ciencias de la Naturaleza	65
Elena Arrestia, José R. Reinoso, Liliana Zabaña, Elina Silva, Hilda Baldassari, Jorge Machado y Olga Ayzaguer	

MATEMÁTICA

La evaluación al servicio de los aprendizajes matemáticos	70
Graciela Chemello	
De las operaciones... ¿qué podemos evaluar?	79
Beatriz Rodríguez Rava	
¿Cómo evaluar la apropiación de los algoritmos de cálculo?	82
Marycel Viñoly	
Entrevista. Con la Prof. Irma Saiz	85
Beatriz Rodríguez Rava	
Planteo de una actividad de evaluación sobre fracciones	87
Daniela Debenedetti	
Propuestas para evaluar Geometría en el 2º nivel	89
M. del Carmen Curti	



CIENCIAS SOCIALES

El problema de la evaluación en Ciencias Sociales	92
<i>José H. Svarzman</i>	
Reflexiones sobre evaluación en Ciencias Sociales	98
<i>Elina Rostan</i>	
Evaluación en Ciencias Sociales. El surgimiento del proyecto curricular	100
<i>Docentes Esc. de Práctica Nº 80</i>	
Educación en Valores: aportes para pensar la evaluación	105
<i>Ana A. Everett</i>	

EDUCACIÓN INICIAL

La compleja tarea de evaluar	112
<i>Elizabeth Ivaldi</i>	
La evaluación: un camino para recorrer en el aula	117
<i>Betina Porta, Adriana Dossier y Sandra Russo</i>	
Numeración: su evaluación en Nivel Inicial	122
<i>Liliana Pazos</i>	

CENTRO EDUCATIVO

Yo evalúo, tú evalúas, nosotros evaluamos... ..	126
<i>Beatriz Lorenzo</i>	
Evaluación. La coherencia institucional	131
<i>Miriam Díaz Lacassie</i>	
La evaluación, una cuestión de acuerdos	135
<i>Patricia Pérez Noceti y Narda Ramos</i>	
Al evaluar nos evaluamos	138
<i>Miguel Ligüera. Docentes del Inst. Clara J. de Heber</i>	
La autoevaluación docente: un acto complejo, de reflexión y éticamente necesario	140
<i>Paola Álvarez</i>	

PORTAFOLIOS

El portafolios: algo más que un instrumento de evaluación	144
<i>Laura Arce</i>	
El portafolios	149
<i>Irupé Buzzetti</i>	

COMUNICACIÓN

El carné	154
<i>Rosina Bianchi</i>	
Evaluación compartida: ...tiempo de pensar juntos	158
<i>M. Laura Villalba y Rosmary Róssimo</i>	

FORMACIÓN DOCENTE

Sujetos y objetos en la evaluación universitaria	162
<i>Susana Celman</i>	
La evaluación y la práctica reflexiva de los futuros maestros	170
<i>Susana Negrín</i>	

FRACASO ESCOLAR

Una mirada alternativa al "fracaso escolar"	176
<i>Cristina Ravazzani</i>	
Acta final del Concurso de Trabajos Didácticos 2004	200

Los artículos solicitados a especialistas y los trabajos aportados por maestros llevan la firma de sus autores. Los trabajos firmados por el Equipo de Redacción (E. R.) corresponden al equipo docente responsable de este número especial:

María del Rosario Cipriani, Sylvia Iturralde, Irma Menéndez, Ma. Alicia Xavier de Mello.

Los artículos de opinión son de responsabilidad de quien los firma y no necesariamente coinciden con la posición de FUM-TEP

Directores: Jorge Barrera, Víctor Brindisi, Lydia Ducret. **Redactor Responsable:** Teresita Capurro, Maldonado 1170. **Consejo de Redacción:** Oriam Barboza, Marcela Brenner, Carmen Caamaño, Ma. Cecilia Cicerchia, Ma. Alicia Xavier de Mello. **Coordinación General:** Rosario Illa. **Coordinación Didáctica:** Irma Menéndez. **Asesores:** Susana Colombo (Educación Especial), Elizabeth Ivaldi (Educación Inicial), María Diharboure, Sylvia Iturralde. **Informes y reportajes:** Alba Grieco. **Secretariado Ejecutivo de FUM-TEP:** Teresita Capurro, Héctor Florit, Mónica Suárez, Beatriz Fortunato, Alba Long, Gustavo Macedo, Adriana Espantoso, Raquel Brucher, Francisco Alves, Daisy Iglesias, Laura García, Abilio Sanguinetti, Edith Mercader, Fernando Pereira, Pedro Hornos. **Diseño Gráfico:** Alejandro Olveira. **Corrección:** Marion Ilkwa. **Impresión:** EIS. **Depósito Legal:** 301.187/99. **ISSN:** 1510-0367

Dirección: Javier Barros Amorín 1518, Montevideo, Rep. O. del Uruguay - **Telefax:** (02) 402 7183 - **E-mail:** queduca@adinet.com.uy
Web: www.magisterio.org.uy - **DISTRIBUCIÓN, RECLAMOS Y SUSCRIPCIONES:** 409 5023

Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes

Alicia R.W. de Camilloni (*)

La evaluación es una clase de acción que acompaña a muchas de las tareas que están implicadas en los procesos educativos. Cuando nos referimos a ella podemos aludir a la evaluación de los sistemas educativos, a la evaluación institucional, a la evaluación del currículo, a la evaluación de un proyecto de un curso y también a la evaluación de los aprendizajes. Aquí nos ocuparemos exclusivamente de la evaluación de los aprendizajes, tema no menor porque constituye un mundo en sí mismo y que tiene, por otra parte, un impacto muy grande sobre la evaluación de todos los otros objetos que encontramos en el campo de la educación. No se puede evaluar un sistema educativo, en verdad, sin tener en cuenta los aprendizajes de los alumnos. Tampoco es posible evaluar un currículo, ni una institución ni una programación didáctica, sin atender a los resultados de aprendizaje. Y como generalmente la información que proviene de la evaluación de los aprendizajes es tan importante y significativa para otro tipo de evaluación, tiende a convertirse en el eslabón más

débil de la cadena. Así pues, si no está bien resuelta la evaluación de los aprendizajes, tampoco va a estar bien fundada la evaluación del currículo, la de una institución o la de un sistema educativo. Sin embargo, no es lo mismo evaluar los aprendizajes para evaluar un sistema o una institución, que evaluar los aprendizajes cuando nuestro principal interés está centrado en el alumno que aprende y en el profesor que enseña.

Toda acción de evaluación se asienta sobre tres bases: primeramente, alguna información que se ha recogido en relación con un atributo, un rasgo, un conocimiento, un aprendizaje; en segundo lugar, alguna forma de medir que consideramos apropiada para interpretar mejor esa información; y, por último, algún tipo de juicio de valor que construimos acerca de la información que hemos recogido. Se trata de un proceso indudablemente complejo, en el que los diferentes pasos no están claramente delimitados a la hora de tomar las muchas decisiones que están enhebradas en él. Hay varias operaciones implicadas en la acción de evaluación y cada una de ellas es difícil de definir.

No es lo mismo, por ejemplo, evaluar los aprendizajes para saber cuál es el nivel de calidad de un

sistema de educación, o qué ocurre con los alumnos de un profesor o en la enseñanza de una disciplina, o decidir si un alumno determinado merece ser promovido o no. En todos los casos estamos empleando información para la evaluación, pero la información no siempre es de la misma naturaleza ni tiene las mismas características. Cuando hablamos de evaluar un sistema educativo, necesitamos grandes números. Y con estadísticas confiables fundadas sobre información de buena calidad estaríamos en capacidad de tomar algunas decisiones de alto impacto con respecto a ese sistema educativo. Usaríamos, ciertamente, lo que muchas veces se llama información "gruesa", pero que nos daría una descripción aproximada de grandes rasgos significativos que se pueden apreciar en el sistema. Podríamos sobre esa base, incluso, hacer grandes comparaciones. Pero esa misma información no nos serviría para tomar decisiones acerca de si un alumno está en condiciones de aprobar un curso o no. Tampoco nos serviría para saber si la estrategia que estamos utilizando para enseñar es adecuada o conviene que la reemplacemos por otra modalidad de enseñanza. En este último caso necesitaríamos información muchísimo más "fina" que la que pudiese proporcionar los exámenes generales empleados para evaluar un sistema escolar o, aun, los que se administran

(*) Profesora Consulta Titular y Directora de la Maestría en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Vicerrectora y Directora del Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Palermo, Argentina.

por lo general para decidir la promoción de los alumnos. La información que proviene de los grandes números, de las grandes estadísticas educativas, no nos resulta útil o suficiente cuando efectuamos evaluaciones como profesores a cargo de un curso. Como dijimos antes, los profesores necesitan una información mucho más delicada que permita diferenciar niveles de calidad en el aprendizaje, identificar errores y sus posibles causas y, en particular, discriminar entre diferentes etapas del aprendizaje. Se trata de obtener información que, en última instancia, resulte de utilidad para tomar decisiones respecto de qué es lo que se ha de enseñar, y cómo y cuándo se lo debe enseñar, cuánta ejercitación necesitan los alumnos, y cuando los aprendizajes presentan algún problema en particular, cómo definirlos y, en lo posible, explicarlos. Diagnosticar con estrictez la causa de un problema de aprendizaje cuando estamos al frente de un curso no es lo mismo que diagnosticar la causa de un problema en un sistema educativo. En un sistema escolar, las causas del déficit de calidad o de equidad son siempre de gran peso y alcance, y pueden ser detectadas a través de datos relativamente gruesos que permitan hacer grandes comparaciones al interior del sistema y en relación con otros sistemas, de tal modo que, a partir de los resultados de las comparaciones y en un marco explicativo que relacione esos datos, se justifique tomar las decisiones apropiadas para mejorar el sistema. La naturaleza de la información necesaria cambia cuando tenemos que tomar otros tipos de decisiones en un aula o cuando un estudiante se enfrenta a la necesidad de resolver qué hacer cuando sus calificaciones son bajas. En este caso, le es imprescindible recibir noticias detalladas acerca de qué contenidos está aprendiendo bien o mal, o si es conveniente que reemplace el material de estudio con el que está trabajando

por otro material, o si necesita dedicarle más tiempo al estudio. La información proveniente de la evaluación debiera facilitarle descubrir, por ejemplo, que hay ciertos conceptos que en realidad no comprende, aunque creía que los había entendido, de modo de poder aplicarlos correctamente en la resolución de un problema o en la respuesta a una pregunta de elaboración. En todos esos casos, el profesor y el estudiante requieren contar con una información muy "fina" no solamente cuantitativa, sino también cualitativa porque las discriminaciones que es preciso establecer se refieren también a cuestiones mucho más delicadas y, en ocasiones, privadas, propias del mundo interior del alumno.

La información necesaria es, entonces, la que se refiere a los progresos que está realizando el alumno en relación con lo que el profesor ha propuesto como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño indicador del aprendizaje en construcción, los avances o retrocesos que se producen en el aprendizaje. Este tipo de información requiere gran fortaleza en las definiciones por parte de los profesores que están trabajando en un mismo programa de formación y un acuerdo entre ellos en torno a la definición de criterios muy claros respecto de cuál es el significado de lo que denominan "un buen trabajo" o "un mal trabajo", la determinación respecto de las características detalladas de los distintos niveles y calidades del desempeño, la elección de los límites entre los diversos grados de calidad del trabajo así como la determinación acerca de cuáles de estos

serán o no aceptables. Definiciones y conceptos que resultarán útiles en la medida en que reviertan sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, y logren mejorarlos.

La expresión "evaluación formativa" fue acuñada en 1967 por Michael Scriven, autor al que se considera el antecedente más importante en el campo contemporáneo de la evaluación.¹ La distinción que introduce Scriven entre evaluación formativa y sumativa se traslada del dominio del currículo al de la evaluación de la enseñanza, los aprendizajes de los alumnos, los materiales didácticos y, en fin, a la de todos los objetos educacionales. La evaluación formativa se posiciona, así, de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo. La labor influyente de

Benjamín Bloom (1971) instala la evaluación formativa como uno de los principales tipos funcionales de evaluación de los aprendizajes, dándole propósitos diferenciados respecto de las otras formas de evaluación. Sin embargo, la interpretación de la naturaleza de la operación y de los alcances de la evaluación formativa respecto de su influencia sobre la enseñanza y los aprendizajes no ha sido siempre postulada de la misma manera durante las casi cuatro décadas transcurridas desde su incorporación como concepto en el campo didáctico ni como instrumento al servicio de la enseñanza.

La evaluación formativa ha recibido muchas definiciones. «Es la evaluación que se centra en el proceso real, efectivo», en tanto «la evaluación

La expresión "evaluación formativa" fue acuñada en 1967 por Michael Scriven, autor al que se considera el antecedente más importante en el campo contemporáneo de la evaluación.

sumativa se centra en el producto final» (M. Scriven, 1967). «La evaluación formativa provee datos sobre cómo están cambiando los alumnos... en tanto la evaluación sumativa se refiere a cómo los alumnos han cambiado» (Peter Airasian, 1971). «La evaluación formativa está destinada a la toma de decisiones y la evaluación sumativa está destinada a suministrar información para la responsabilidad» (Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield, 1971). «[...] una evaluación es formativa si, al menos en la mente del profesor, está destinada a contribuir a la regulación de los aprendizajes en curso» (Philippe Perrenoud, 1999). Evaluación formativa son «las evaluaciones que emplean los profesores para apoyar la enseñanza y el aprendizaje» (Pellegrino, Chudowsky y Glaser, 2001). «La evaluación se hace formativa cuando es empleada para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los alumnos» (Carol Boston, 2002).

Dos características parecen ser comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa. Todas hacen alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, también, tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven, a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados.

¿Cuáles son, pues, las diferencias en las postulaciones teóricas? Veamos algunas de las propuestas desarrolladas.

Entre las primeras se encuentra la presentada por Bloom, Hastings y Madaus (1971)². Los autores sugieren seguir los siguientes pasos: 1. subdividir el curso en unidades de aprendizaje que abarquen una o dos

semanas (no más de 10 horas de clase); 2. definir los resultados específicos de aprendizaje de cada unidad, estableciendo una jerarquía de objetivos de aprendizaje (de acuerdo con la taxonomía previamente desarrollada por los autores); 3. construir y administrar periódicamente breves pruebas de diagnóstico y de avance para precisar el grado de dominio alcanzado por los alumnos; 4. analizar los resultados de las pruebas para identificar las dificultades específicas de cada alumno; 5. entregar a cada alumno que lo necesite los materiales y recursos especiales, con el fin de ayudarlo a superar sus dificultades; 6. emplear los resultados de las evaluaciones formativas para mejorar la enseñanza.

Estos seis pasos encuentran un fértil campo de aplicación en el desarrollo teórico y en la puesta en práctica de la teoría del "aprendizaje para el dominio", inspirada ciertamente por Benjamín Bloom, pero con antiguos antecedentes en la Escuela de Winnetka (1922) y en el Plan Morrison (1926). La evaluación formativa tiene acá dos propósitos. Uno consiste en descubrir cuánto han aprendido los alumnos en un área restringida de contenido, por ejemplo, una unidad, y el otro, en determinar si la enseñanza ha sido proyectada y conducida adecuadamente.³ John Carroll afirma que esta forma de la evaluación sirve para seguir el progreso del alumno durante la enseñanza y para proporcionar *feedback* al alumno, sea en la forma de alabanzas o de indicios sobre sus dificultades para que las corrija. A estas instancias de evaluación, que

John Carroll afirma que esta forma de la evaluación sirve para seguir el progreso del alumno durante la enseñanza y para proporcionar *feedback* al alumno, sea en la forma de alabanzas o de indicios sobre sus dificultades para que las corrija.

deben tener carácter sistemático y no casual, no les correspondería calificación para el alumno, dado que esta sería propia solamente de las evaluaciones sumativas. Una de las preocupaciones en este enfoque es determinar la mejor secuencia en la enseñanza y garantizar que en cada etapa se haya aprendido lo necesario para pasar a la etapa siguiente. De esta manera, Bloom sostiene que «el uso adecuado de las pruebas ayuda a asegurar el profundo "dominio" de cada serie de tareas antes de comenzar las siguientes»⁴. Los tests formativos son, en su interpretación, necesariamente diagnósticos, esto es,

capaces de individualizar aquellas ideas, capacidades y procesos que requieren trabajo adicional, y coincide con Carroll en que los alumnos no deben ser calificados, para no fijar a cada uno en una calificación que se constituya en su destino en el curso. Considera a este tipo de tests formativos como parte del aprendizaje

y no de la calificación, al igual que James Block⁵ quien avanza en la caracterización de la evaluación formativa, al afirmar que debe proveer información continua e inmediata con respecto al progreso del alumno durante la enseñanza. Las pruebas deben ser frecuentes y sobre pequeñas unidades, interpretando las respuestas del alumno en cada uno de los ítemes que las componen. Sobre esta base, al diagnóstico efectuado seguirá la prescripción de las medidas correctivas. En el mismo sentido, Peter Airasian⁶ otorga a la evaluación formativa el papel de proporcionar la información necesaria para

² B. Bloom, J. T. Hastings y G. F. Madaus (1971): *Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. N. Y.: McGraw-Hill.

³ John Carroll: "La medición de los 'condicionantes en el proceso del aprendizaje'" en James H. Block (1975): *Cómo aprender para lograr dominio de lo aprendido. Mastery learning*. Buenos Aires: El Ateneo, p. 35.

⁴ Benjamín Bloom: "Mastery Learning" en James H. Block: *Id.*, p. 58 y ss.

⁵ James H. Block: "Procedimientos operativos para lograr dominio en el aprendizaje" en James H. Block: *Id.*, p. 70 y ss.

⁶ Peter W. Airasian: "La función de la evaluación en la teoría del 'mastery learning'" en James H. Block: *Id.*, p. 78 y ss.

individualizar la enseñanza, de la que es parte integral. La información es útil para el profesor y para los alumnos, quienes deben estar enterados a tiempo para corregir sus errores antes de las evaluaciones que se emplean para calificar. Los procesos de evaluación formativa deben derivarse de las actividades de enseñanza que los preceden. En estos procesos de evaluación Airasian no incluye solo las pruebas convencionales de evaluación. Señala con énfasis la importancia que tienen otras fuentes de información tales como la observación informal de los alumnos y el análisis de sus preguntas y no solo de sus respuestas, aunque puntualiza la importancia de contar con información más confiable, proveniente de pruebas sobre el dominio de cada ítem de los contenidos que se deben aprender. La necesaria inmediatez con la que deben entregarse los resultados a los alumnos lo conduce a reflexionar sobre las dificultades de llevar adelante esta propuesta, cuando los profesores están atareados y deben atender varias clases numerosas.

En esta primera concepción de la evaluación formativa quedan claramente establecidos los contrastes entre esta y la evaluación sumativa. Una tiene la intención de acompañar a la enseñanza, aunque los momentos de enseñanza y los de evaluación se mantienen diferenciados, y la otra se utiliza con el fin de calificar no solo una vez concluida la enseñanza del curso, sino también durante la enseñanza, cuando se da por concluida cada una de las etapas del aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje se programan previamente y se subdividen en pequeñas unidades. La evaluación formativa provee feedback para regular los dos procesos, su ritmo y modalidad, con el fin de lograr que todos o la mayoría de los alumnos alcancen las metas previstas. El efecto buscado en la evaluación formativa es el de su funcionamiento

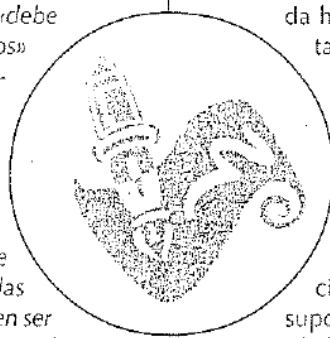
como regulador interno del proceso. Es un efecto cibernético, propio de un enfoque sistémico del proceso didáctico. Tiene el propósito de mejorar la eficiencia pedagógica y social del sistema, aumentando la equidad en consonancia con el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, y promoviendo el desarrollo de actividades y la adquisición de habilidades y conocimientos en todos los niveles de las jerarquías de aprendizaje intelectual, afectivo y psicomotriz. El programa está fragmentado en unidades, cada una de ellas tiene sus objetivos de aprendizaje claramente definidos y delimitados. La evaluación formativa sirve, como siempre se enuncia, para dar forma a los procesos y no a los alumnos. Quien da forma a los alumnos es el programa por objetivos elaborado para enseñar.

Otra concepción de la evaluación formativa que presenta características propias es la que desarrolla Jean-Marie de Ketele, quien critica con dureza el enfoque anterior.⁷ A partir de la idea de que «debe evaluarse más y menos» de lo que suele hacerse en las clases, el autor aclara que «debe evaluarse más en el sentido de que el enseñante o el educador deben estar siempre evaluando, ya que todas las intervenciones deben ser fruto de decisiones tomadas a partir de decisiones válidas» y «debe evaluarse menos en el sentido de que no se debe estar acosando continuamente al niño o al adulto con tests lápiz-y-papel». «De hecho -concluye toda situación... debe estar sujeta a evaluación y debe ser considerada como revelador eventual de los procesos mentales llevados a cabo. De esta manera, la evaluación se transforma en formativa». También de Ketele sostiene, al modo de Daniel

Stufflebeam, que «se evalúa para tomar decisiones pedagógicas». Con ese fin hace un inventario de las diversas decisiones pedagógicas que el profesor debe tomar. Son ellas la de certificación del dominio que tiene el alumno de los objetivos terminales globales, el establecimiento de un orden comparativo entre los alumnos, el diagnóstico como base para realizar un reajuste en la programación, la clasificación de los alumnos en subgrupos, la selección de los alumnos, la elección de predictores y criterios de éxito, y la jerarquización y secuenciación de aprendizajes. Si la evaluación ha de servir de base para esas decisiones, de Ketele pone en guardia respecto de la utilización, que juzga nefasta, de las evaluaciones sumadas del logro de los objetivos intermedios, para decidir la evaluación certificativa global. Son cuestiones diferentes -afirma- la evaluación del logro de objetivos intermedios cuando se trata de decidir si el alumno está en condiciones de continuar con la secuencia de aprendizaje y cuando se trata de saber en qué medida

ha dado buenos resultados el aprendizaje de los objetivos intermedios. Si bien es parco en la utilización de la expresión «evaluación formativa», es interesante su postura frente a la evaluación sumativa, ya que supone una postura diferente de la que se asumía en el

enfoque anterior. Esta conserva su función certificativa principal, pero se apoya durante todo el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje en la evaluación de los objetivos intermedios, respondiendo a un concepto que toma de D. C. Phillips (1971), que consiste en poner a punto los medios adecuados (entre ellos la evaluación del logro de los objetivos intermedios) como el conocimiento de los hechos, el análisis, la síntesis, la



⁷ Jean-Marie de Ketele (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor Libros, p. 97.

transferencia, la conducta creativa, la motivación. Phillips los denomina "principios de procedimiento" porque no indican adónde ir, sino cómo ir. Estos se incluyen, pues, en lo que de Ketele denomina "evaluación diagnóstica" de los principios de procedimiento. Preocupado por los aspectos cognitivos del aprendizaje, no deja de lado los aspectos socio-afectivos y psicomotrices. Pero entiende que nada se resuelva solo mediante el empleo de tests. Otorga a la observación sistemática un lugar principal así como al análisis de los procesos cognitivos que sustentan las producciones de los alumnos.

En esta concepción, la evaluación no se apoya solo en la heteroevaluación por el profesor, sino que requiere la formación y el ejercicio continuo del alumno en la autoevaluación. Se concibe al aprendizaje del alumno como un proceso que no se puede fragmentar. Es un proceso de integración y transformación de los esquemas anteriores en esquemas nuevos, más complejos. Para comprenderlo, dice el autor, es necesario conocer la historia de las sucesivas integraciones.⁹ Denomina a su enfoque "pedagogía de la integración", oponiéndose a la fragmentación propia de la pedagogía de objetivos prefijados. En esta perspectiva pedagógica, la autonomía del alumno y el aprender a auto-convertirse son de los principales rasgos. Durante el curso, «las evaluaciones-balance con metas formativas analizan los objetivos intermedios de integración y, si es necesario, se incluyen evaluaciones diagnósticas que estudian aspectos más profundos del aprendizaje». Como vimos antes, este último es el modo en que define a la evaluación formativa.¹⁰



Con un enfoque clínico piagetiano y con referencias a la postura cognitivista de Jerome Bruner, a trabajos de Jean Brun y de Jean Cardinet, Linda Allal¹¹ sostiene que, si bien la evaluación sumativa y la evaluación pronóstica (que se realiza al comienzo de la acciones de formación) regulan ambas el sistema porque están destinadas a asegurar que las características de los alumnos respondan a las establecidas en el sistema, la evaluación formativa tiene una función diferente porque debe garantizar que los medios usados en la formación respondan a las

necesidades de los alumnos. El proceso de la evaluación formativa requiere las siguientes etapas: 1. recolección de a) datos sobre el rendimiento y sobre los procesos, de manera de comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta y de b) datos prioritarios tales como las representaciones que tiene el alumno de la tarea, las estrategias que emplea para llegar a un resultado y los errores que comete, los que son sometidos a un estudio particular; 2. selección de los métodos a utilizar que consisten en la observación del comportamiento del alumno mientras realiza la tarea y mientras reflexiona en voz alta y en la observación de un grupo de alumnos que discuten acerca del procedimiento a seguir mientras efectúan la tarea; 3. registro de lo observado en planillas -tipo lista de control- o en un informe de tipo etnográfico con observación participante, y/o en fichas o por medio de ejercicios, pruebas u otras actuaciones o productos, en los que se pongan en evidencia los pasos que da el alumno en la resolución del trabajo;

interpretación de la información recogida concerniente a las estrategias y procedimientos que empleó el alumno; 4. la adaptación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en atención a la información recogida y a su interpretación por el profesor. Allal distingue distintos tipos de evaluación formativa. La retroactiva, que consiste en establecer un intervalo entre las actividades de aprendizaje, para ver qué objetivos se alcanzaron y programar, en consecuencia, las actividades de recuperación consiguientes. La interactiva, que se integra en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, y realiza un diagnóstico y un seguimiento individualizados; y la modalidades mixtas que en algunos momentos usan evaluación retroactiva y en otros, evaluación interactiva. Agrega luego una modalidad de evaluación formativa proactiva que tiene como fin recoger e interpretar información, para preparar nuevas secuencias de aprendizaje sobre la base de las características observadas en los alumnos. Así, pues, la evaluación formativa, en cualquiera de estas modalidades, está integrada en la secuencia de actividades de un curso y cumple importantes funciones en la adaptación de la enseñanza a las características de cada alumno, sin que se modifiquen los objetivos propio del curso, aunque sí exista la posibilidad de adaptar los niveles de desempeño a las posibilidades actuales del alumno.

Esta línea de trabajo es categorizada por Philippe Perrenoud (1998) como de "pedagogía remedial", es la que la regulación de la enseñanza actúa por defecto, esto es, cuando la enseñanza falla. El problema en este caso, afirma, sería pensar que es posible que no falle, ya que debiera suponerse que lo programado

⁹ *Id.*, p. 142.

¹⁰ Jean-Marie de Ketele: "L'évaluation conjugée en paradigmes". *Revue Française de Pédagogie* N° 103. Avril-mai-juin, 1993, pp. 59-80.

¹¹ Linda Allal: "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación". *Infancia y Aprendizaje* N° 11, 1980. Madrid.

¹² Philippe Perrenoud (1998): "Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative" en *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, Capítulo 7.

no siempre y quizás nunca pueda lograr los objetivos previstos, sin que sean necesarios los reajustes que surgen en el transcurso de la puesta en práctica de la enseñanza y del aprendizaje. Como una cuestión central se plantea, de este modo, la definición de la relación entre evaluación formativa y enseñanza. Según Jean-Louis Bonniol, la evaluación formativa es el enfoque de la evaluación en el que la regulación concierne de manera prioritaria a las estrategias del profesor, en tanto la que él denomina "evaluación formadora" se centra en la regulación asegurada por el alumno mismo. Cuando los alumnos comprenden claramente los criterios de evaluación expuestos previamente, afirma Bonniol que la evaluación se convierte en una verdadera técnica pedagógica que permite a los alumnos dirigir sus trabajos y mejorar sus desempeños. Sin embargo, no son suficientes los conocimientos acerca de los objetivos, si no se posee un conocimiento equivalente de los procedimientos necesarios para alcanzarlos.

Este conocimiento, necesario para el alumno, lo es con más razón para el profesor que debe orientarlo. En el medio pedagógico suizo y francés se plantea, entonces, una disyuntiva respecto de la ubicación de la evaluación formativa en un terreno disciplinario. La pregunta relativa a si la evaluación debe ser tratada por los didactas (que en ese medio se entiende que son los que trabajan en las didácticas específicas), o debe recibir un enfoque transdisciplinario (en lo que nosotros entenderíamos por una didáctica general). La respuesta de Perrenoud es, como él la presenta, pragmática. Los "didactas" no han demostrado interés por la evaluación formativa, ni por la evaluación en general, aunque debieran

tenerlo. Didactas específicos de las disciplinas y didactas generales deben ocuparse de la evaluación formativa¹³. La evaluación formativa constituye uno de los medios de regulación de la administración y gestión de la clase y de los aprendizajes. La evaluación formativa es necesaria y, si bien, probablemente, se tope con el desinterés de muchos alumnos e, incluso, de muchos padres, por la realización de verdaderos y serios aprendizajes y con el alto interés de casi todos ellos, en cambio, por la obtención sin esfuerzo de los diplomas, es una fuente de información que constituye, sin duda, un recurso útil e indispensable para lograr buenos aprendizajes. Si no muchos, algunos habrán de aprovecharla. Es cuestión de encontrar "una evaluación formativa económica y practicable", dice Perrenoud, lo cual requiere que los profesores dispongan de tiempo y buenas condiciones de trabajo y, particularmente, de muy buena formación pedagógica.

El pesimismo, o quizás escepticismo, manifestado por Perrenoud respecto de los efectos de la evaluación formativa coincide con observaciones de Lorrie A. Shepard¹⁴, quien recuerda que «se da por supuesto que el alumno va a usar el feedback que recibe sobre su aprendizaje para modificarlo, autocorregirlo y mejorarlo», implicando en esta observación que se trata de un supuesto sin fundamento. Las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje que observa en su país, Estados Unidos, están preñadas, en su opinión, de los efectos negativos de las evaluaciones generales de la calidad, que miden

estándares solo en algunas disciplinas y que instalan las creencias, muy extendidas, de que se debe aprender para aprobar los exámenes. Shepard recuerda que, según Perrenoud (1991), «la práctica de la evaluación formativa requiere reconstruir el contrato didáctico de manera de modificar los hábitos de los alumnos». La evaluación formativa plantea así exigencias de alta formación pedagógica de los docentes, quienes deben contar con materiales adecuados para ensayar su implementación, con tiempo para reflexionar y desarrollar nuevos enfoques de la enseñanza y con apoyo de expertos durante la enseñanza para comprender las bases conceptuales que subyacen a las transformaciones buscadas¹⁵.

Resultados menos pesimistas encontraron Paul Black y Dylan William en su estudio de meta-análisis de una gran cantidad de investigaciones sobre el efecto de la evaluación formativa en los aprendizajes¹⁶. En estos trabajos, realizados con niños de 5 años hasta estudiantes universitarios, en diversas disciplinas y en mu-

chos países diferentes, se comprueba que se producen efectivamente ganancias en el aprendizaje. Pero algunas condiciones deben cumplirse. Los alumnos deben aprender a autoevaluarse, la información que reciben debe ser detallada y deben tener oportunidades para expresar su nivel de comprensión con confianza, del mismo modo que es necesario que los profesores crean que los alumnos pueden aprender.

De las investigaciones efectuadas en el campo de la evaluación

De las investigaciones efectuadas en el campo de la evaluación formativa surge que pocos docentes diferencian las funciones formativa y sumativa de la evaluación.

¹³ Hacemos una traducción conceptual de los campos disciplinarios que analiza Perrenoud, de acuerdo con la conceptualización de las

formativa surge que pocos docentes diferencian las funciones formativa y sumativa de la evaluación.¹⁷ Si la evaluación formativa, como lo sugiere Linda Allal, exige ampliar el concepto de intervención y replantear, como recomienda Perrenoud, el de regulación a través de la enseñanza, la formación de los docentes necesita ser fortalecida no solo en el dominio de la evaluación, sino también en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza y su relación con los procesos de aprendizaje.

En consecuencia quedaría todavía por responder nuestra pregunta: ¿el concepto teórico de la evaluación formativa ha cambiado desde sus primeras formulaciones? Entiendo que en el recorrido que hicimos a través de las propuestas de algunos autores se advierte que la idea y la práctica de la evaluación formativa han seguido los avatares históricos de las teorías didácticas. De un planteo derivado de un ajustado enfoque conductista en el campo de la enseñanza y la evaluación, con contenidos fragmentados en pequeñas unidades definidas por objetivos operacionales previamente fijados, se pasó a una idea de regulación algo más amplia, al otorgar a la evaluación formativa una función cibernética, en la que su relación con la enseñanza era algo más estrecha que en el enfoque anterior, porque no se delimitaban tan claramente las actividades de enseñanza y las de evaluación con función formativa. Sin embargo, los objetivos establecidos previamente, con frecuencia fuera de la clase y de la institución, seguían confiriendo a esta el carácter de un análisis de discrepancias entre los aprendizajes y los objetivos, al igual que en la evaluación sumativa. Una ruptura en relación con estos modelos se produjo posteriormente como resultado de la influencia del constructivismo, primero de corte piagetiano y luego entendido de manera más amplia, como socio-cognitivo-constructivismo.

Estos condujeron a revisar de manera radical los conceptos de enseñanza y de evaluación contenidos en las propuestas de evaluación prevalentes hasta ese momento. Contra la idea de que el aprendizaje puede ser fragmentado en pequeñas unidades evaluables independientemente unas de otras y de que el aprendizaje es el producto de una acumulación de logros, se consolidan las ideas de aprendizaje integrado, de aprendizaje en espiral, de autonomía y autoaprendizaje. Algunos autores señalan la importancia del trabajo clínico individualizado; otros, la necesidad del trabajo grupal para permitir la contrastación de perspectivas y concepciones diversas entre los alumnos. Desde el punto de vista teórico parece haberse producido una confluencia en la redefinición de la evaluación formativa, debido a los extraordinarios aportes de las ciencias cognitivas para el conocimiento de los procesos de pensamiento y de aprendizaje que ofrecen una posibilidad cierta de fundamentación del trabajo de una didáctica que pueda tener éxito en la orientación de los alumnos hacia la construcción de significados. *Las ideas de metacognición y autoevaluación resultan centrales, como hemos visto, en este enfoque de la evaluación formativa.* Un mejor conocimiento de los procesos motivacionales puede también facilitar la ayuda que ofrezcan los profesores a los alumnos, con el propósito de que adopten actitudes favorables a un aprendizaje profundo, propósito que se podrá alcanzar, al menos, en la medida en que la escuela tenga un poder de intervención en estos asuntos. Queda a la teoría de la enseñanza ofrecer un marco teórico sólidamente fundamentado y desarrollado que sirva a la estructuración de propuestas de enseñanza en los distintos campos curriculares, en los que distintas alternativas didácticas permitan dar respuesta a las necesidades de guía y orientación de poblaciones

escolares, crecientes en número y en heterogeneidad. El segundo gran desafío es la práctica que, en lo que respecta a la evaluación formativa, exige a los profesores conocimientos, dedicación y, particularmente, una actitud de gran generosidad. @

¹⁷ Dylan Wiliam: "What is wrong with our educational assessments and what can be done about it?" *Education Review*, Vol 13, Autumn, 2001.