

## LAS TAREAS DE ENSEÑAR Y EVALUAR: ALGUNAS REFLEXIONES

**Autores: Ana Lía Crippa y Beatriz Ressa de Moreno**

<b>ÍNDICE</b>	<b>Página</b>
- <b>Introducción</b> .....	<b>2</b>
- <b>Avances en la conceptualización de evaluación formativa</b> .....	<b>6</b>
- <b>La noción de regulación</b> .....	<b>9</b>
- <b>Regulación y retroalimentación</b> .....	<b>12</b>
- <b>Aportes teóricos y prácticas de evaluación</b> .....	<b>13</b>
• Integrar la evaluación formativa a las secuencias didácticas.....	13
• Atender la diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa.....	15
• Elaborar criterios claros, incluirlos en las planificaciones y compartirlos con los.....	18
alumnos	
• Realizar un tratamiento constructivo del error.....	23
• Diversificar los instrumentos de evaluación que se utilicen e incluirlos en las planificaciones.....	26
• La implementación de las evaluaciones .....	28
- La necesidad de calificar.....	29
- Cierre.....	30

## Introducción

Desde hace varios años en el ámbito educativo se han instalado fuertes acuerdos respecto de la necesidad de correr la mirada de la evaluación desde el exclusivo punto de vista de la certificación, para concebirla como *evaluación formativa*, caracterizada por *ser contemporánea a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por permitir obtener información sobre ambos procesos*, de modo tal que a partir de dicha información se pueda reprogramar la enseñanza a fin de optimizar los aprendizajes.

Notemos que estamos considerando dos planos: *evaluar el aprendizaje*, en cuanto obtención de información del estado de saber de los alumnos, y *evaluar la enseñanza*, contribuyendo a su mejora, dado que posibilita revisar críticamente las estrategias didácticas utilizadas para reprogramarlas, en caso que sea necesario. De este modo, se promueve un avance en la apropiación de los conocimientos que los alumnos están aprendiendo.

Pero a pesar de los numerosos estudios pedagógicos, producciones, instancias de formación docente de diferente índole, entre otros intentos superadores que se han llevado a cabo, es relativamente frecuente que en las prácticas de enseñanza usuales exista una gran distancia entre cómo se enseña y cómo se evalúa. Es interesante notar que si bien las prácticas de enseñanza están avanzando en el marco de los enfoques didácticos que sustentan los diseños curriculares, no sucede lo mismo con las prácticas de evaluación.

Tal es así que con relativa frecuencia:

- Las secuencias de enseñanza incluyen problemas desafiantes y se evalúa mediante actividades que apelan a aplicaciones rutinarias.
- Se propician actividades de búsqueda e investigación y se evalúa mediante cuestionarios que propician lo memorístico.
- Se contemplan los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos durante la enseñanza y se evalúa con una prueba única.
- El tratamiento de los errores y dificultades, en el caso que se realice, se circunscribe a la resolución de actividades aisladas posteriores a una prueba puntual.
- Se proponen trabajos grupales y nunca se evalúa en grupos.

Es decir, se cambia el funcionamiento de la clase y las reglas del trabajo, unas para enseñar y otras para evaluar. Por ejemplo, durante el aprendizaje se dan orientaciones acerca de lo que hay que hacer para resolver y en la evaluación se les dice “piensen solos”. Otras veces, se toman “lecciones orales” para evaluar contenidos de Ciencias aunque esa estrategia no haya sido la forma en la que se desarrollaron dichos contenidos. Al respecto cabe preguntarse: ¿qué lectura se hace sobre las dificultades que observan los docentes a la hora en que los alumnos deben exponer, sea que lo hagan en forma oral o escrita?, ¿qué implica exponer?, ¿qué habilidades se requieren?, ¿alcanza para ello memorizar los contenidos?

De las dificultades mencionadas, entre otras, como así también de los estudios que profundizaron la conceptualización de evaluación formativa, se ha consolidado la necesidad de pensar dicha noción en fuerte consonancia con la perspectiva de aprendizaje y de enseñanza que se adopte.

Cuando intentamos identificar los factores que desempeñan un papel significativo en el hecho de aprender, desaprender o no aprender algo, nos hallamos ante una situación mucho más compleja de la que se piensa habitualmente y que requiere de un análisis sostenido de toda la institución educativa.

Algunos de esos factores son:

- *La evaluación y las trayectorias de aprendizaje de los alumnos*

Cuando un docente le informa al colega del año siguiente que, por ejemplo, ha enseñado a sus alumnos la división de los números enteros, es una información que no tiene sentido unívoco ni único. No depende sólo de lo que aprendieron efectivamente los alumnos sino de muchos otros factores, que podemos resumir en: el nivel de estudios sobre la división en años anteriores, la concepción de ese docente (y de los anteriores) sobre la división y su enseñanza, los aspectos específicos que fueron enseñados, el tiempo destinado a esa enseñanza, la cantidad de veces que los alumnos pudieron interactuar con ese objeto y sus diferentes sentidos, etc. Siguiendo con el ejemplo, las maneras de dividir, los algoritmos que se pueden emplear son varios, son distintos, han variado con la historia, con el tiempo, en los diversos países. Por otra parte, el campo de problemas en los que la división es herramienta de resolución, es amplio y diverso. Por lo tanto, se dirá que tal alumno “sabe” la división, pero luego pasa a otro año o a otra institución y se evalúa al mismo alumno como que no la domina. El hecho de dominar un algoritmo específico para la división y no otro y el poder resolver algunos problemas y no otros puede hacer, que al pasar a otra institución o al enfrentarse con

el docente del año siguiente en la misma escuela a la que va, se considere que el alumno no entiende realmente qué es la división. Frente a este escenario, Chevallard en su trabajo sobre la *transposición didáctica* nos enseña, que *el saber no es algo objetivo*. En el proceso que va del saber poseído al saber enseñado: del saber pensado al saber enseñado hay un proceso cargado de significados que hace que no se trate de un objeto único para todos sino de una multiplicidad de formas en las que ese objeto, el saber, vive en las instituciones. Desde esta perspectiva entonces, para explicar los éxitos y los fracasos de los alumnos hay que tomar en cuenta lo que se les ha pedido y se les pide a los alumnos que hagan con esos objetos. Instalar en la escuela la perspectiva del conocimiento entendido como producción histórica y social, supone considerar los aspectos relacionados con su producción, circulación y apropiación. La noción de conocimiento como un producto histórico, no cerrado, inacabado, debería ser la guía al momento de reflexionar acerca de la tarea de selección, organización y evaluación de contenidos en los distintos espacios curriculares y extracurriculares que tienen lugar todos los días en las escuelas. Esa mirada particular, permite a la vez reconocer y valorar las diferentes aproximaciones que los alumnos hacen a la hora de aprender en función de su historia didáctica, su trayectoria de aprendizajes. Estamos sosteniendo la noción de que el conocimiento no es transparente, es decir que frente a las múltiples versiones que puede adquirir la enseñanza de un mismo objeto, los alumnos van modelando, a su vez, una construcción propia, que se va produciendo día a día como resultado de la interrelación de variados elementos y situaciones, escolares y no escolares, intencionales o encontradas, formales o informales.

- *La evaluación y la “memoria didáctica”*

G. Brousseau introduce el concepto de *memoria didáctica* al interrogarse sobre la influencia en el aprendizaje de los alumnos al hacer referencias, en un momento dado, al pasado de ellos como estudiantes de esos mismos contenidos. Trabaja bajo la hipótesis de que la experiencia de los alumnos con conceptos cercanos que se han tratado en un cierto momento, y también la evocación de dicha experiencia, interviene de manera decisiva en el aprendizaje. Se pregunta: *“¿De qué manera se manifiesta, en el acto de enseñar, el hecho de que los alumnos hayan incorporado o no anteriormente ciertos conocimientos? ¿Se puede decidir un acto de enseñanza ignorando lo que los alumnos han hecho previamente? Y si no, ¿dónde está inscripto el recuerdo de lo que hicieron?, ¿en el legajo individual de los alumnos? , ¿en el nivel que alcanzan? ¿O, por el contrario, únicamente en el programa o punto al que llegaron en un momento dado?”* (Brousseau, 1994).

Las ideas expresadas en esta cita amplían lo desarrollado anteriormente. Por un lado como vimos, la necesidad de tener en cuenta desde la enseñanza, no solamente los “temas” vinculados con un cierto concepto a enseñar que los alumnos hayan podido estudiar anteriormente, sino también lo que concretamente hayan hecho al respecto. Por otro lado Brousseau señala que el sistema de enseñanza funciona de alguna manera “sin memoria” ignorando esa consideración. Como sabemos, los conocimientos que se trabajan en un cierto momento requieren de otros conocimientos que se han elaborado tiempo atrás. Si esos conocimientos son “antiguos”, el docente no tiene posibilidades, para activarlos, de apelar a las situaciones de aprendizaje efectivamente vividas por los alumnos, dado que él no ha sido testigo de su elaboración. Esto lo obliga a referirse a lo ya visto de una manera “genérica” aludiendo a contextos que no necesariamente consideran la historia de aprendizaje particular de sus alumnos. Brousseau plantea que los docentes enseñan las articulaciones necesarias, a la manera de saberes (y no de conocimientos)<sup>1</sup>. Es decir, las referencias que el docente puede hacer a los conocimientos del pasado de los alumnos, se basan mucho más en los usos culturales que en las condiciones en las que los estudiantes aprendieron. Esto produce una ruptura entre el discurso del docente y los conocimientos de los alumnos, que se manifiesta muchas veces como “olvido”: los alumnos dicen no haber estudiado un contenido que sí estudiaron, simplemente porque no lo reconocen cuando el docente lo presenta de un modo que no tiene en cuenta las situaciones específicas en las que tuvieron oportunidad de aprenderlo. Este fenómeno lleva a los docentes a prestigiar – seguramente de manera inconsciente- modos “únicos” de referirse a los objetos, de modo que los alumnos puedan reconocerlos en diferentes circunstancias. En el esfuerzo de elaborar referencias más “universales” que se independicen de las trayectorias singulares, se reduce enormemente el alcance y la complejidad de los conceptos. (Sadovsky, 2005)<sup>2</sup>. La cuestión del “olvido” de los estudiantes a la hora de evaluar lo aprendido, nos enfrenta a la necesidad de construir estrategias didácticas que consideren esta cuestión o que por lo menos, a reconocer los fenómenos descritos anteriormente como asuntos a ser analizados por la escuela.

---

<sup>1</sup> Los *conocimientos* son los que permiten al alumno abordar y resolver una situación de enseñanza, aunque no necesariamente pueda identificarlos o explicitarlos. Cuando el alumno reconoce el papel de un conocimiento, se trata de un *saber*. Es decir, se denominan saberes a los que apunta el proyecto de enseñanza.

<sup>2</sup> La Teoría de Situaciones: un marco para pensar y actuar la Enseñanza de la Matemática, de Patricia Sadovsky.

¿Cómo se podrían llevar adelante estas tareas destinadas a mitigar los efectos descritos? En algunos casos se trata de implementar situaciones que permiten recoger información sobre el estado de conocimientos de los alumnos, en otros, de cuestiones más vinculadas a que los docentes identifiquen con mayor minuciosidad qué informaciones son relevantes comunicar al equipo de docentes de la escuela, etc. Algunas de estas tareas podrían ser:

- Registrar cuáles de los contenidos previstos en el Diseño Curricular para un año determinado fueron postergados para su tratamiento en el año siguiente y analizar ese material con los docentes que correspondan al comenzar el nuevo ciclo lectivo.
- Registrar cuáles fueron los aspectos considerados y el alcance en el desarrollo de los contenidos enseñados.
- Archivar a lo largo del año diversas producciones de los alumnos (en dificultades) para:  
a) comunicar a su docente del año siguiente los procedimientos que acostumbraba emplear en determinado período; b) comparar esas producciones con algunas nuevas y establecer en qué sentido es posible detectar avances; c) tomar nota de las actividades que ese alumno acostumbraba a realizar el año anterior.
- Enseñar y alentar a que los alumnos escriban en sus cuadernos o carpetas y en afiches para “colgar” en el aula (o lo haga el docente si es necesario) qué cuestiones aprendieron en el transcurso de una o varias clases e identificar cuáles son importantes recordar.
- Diseñar dispositivos que permitan comunicar a los alumnos (los que están en dificultades y los que no) que hay un proyecto de enseñanza de la escuela que continúa más allá del docente que tienen en este año y que involucra al docente que asuma el nuevo ciclo lectivo. Por ejemplo: al terminar el año y descolgar los carteles que se usaron para sistematizar y comunicar los conceptos construidos, guardarlos en la Dirección y entregarlos al docente que asuma el año en el próximo período escolar, para que los alumnos puedan revisarlos, repasarlos, reescribirlos, etc. a medida que se traten esos mismos contenidos nuevamente.

### **Avances en la conceptualización de evaluación formativa**

Varios autores de la línea francesa (Allal, 1979, Mottier López, 2010, Perrenoud, 2008, entre otros) han profundizado los abordajes de la evaluación formativa a la luz de varios marcos:

- La Psicología del aprendizaje
- Las Didácticas disciplinares
- La intersección de varias perspectivas teóricas.

Desde la *Psicología del aprendizaje*, se resalta la necesidad de privilegiar los procesos cognitivos y no sólo los “rendimientos”. Asimismo, tanto desde el marco teórico de Piaget como desde el de Vigotsky, surge la necesidad de otorgar un lugar central al docente en tanto *mediador* en la construcción de conocimientos de sus alumnos, destacando la importancia de las interacciones entre docente- alumno y alumnos entre si, como promotores de los procesos de aprendizaje y de desarrollo.

Vigotsky considera a las ayudas del profesor, a la de los pares y a los recursos, como mediadores del conocimiento del alumno para que pueda enfrentar situaciones que promuevan avances en los aprendizajes. En sintonía con esta postura se sostiene que la evaluación formativa debe ser dinámica, en el sentido que se incluyan no sólo actividades que involucren conocimientos muy trabajados y profundizados, sino también actividades desafiantes que permitan dar cuenta de las potencialidades cognitivas de los alumnos a partir de un apoyo, de una mediación del docente, de sus pares, de la utilización de textos escritos o de la computadora. Tales apoyos deben ser anticipados por el docente y explicitados a los alumnos de manera de lograr un clima de confianza que favorezca que tales desafíos sean considerados como posibles de abordar.

Entre otros ejemplos, podemos considerar las evaluaciones “a libro abierto”, o con el apoyo de la computadora, o las evaluaciones individuales realizadas a partir de conclusiones elaboradas en forma grupal<sup>3</sup>.

Estas propuestas son interesantes de implementar además, como una estrategia posible para hacer frente a la diversidad del aula. Volviendo al ejemplo de matemática, muchas veces nos encontramos con alumnos que pueden identificar que la división es la herramienta para resolver el problema pero que no disponen de recursos de cálculo. Utilizar la tecnología como uno de los mediadores del conocimiento, en este caso la calculadora, es una opción que permite a la hora de evaluar reconocer lo que si sabe ese alumno. No es cierto que “no sabe nada” acerca de ese tipo de problemas.

---

<sup>3</sup> En el apartado referido a instrumentos de evaluación describiremos uno de esas características.

Las ideas que desarrollamos, que como dijimos se enmarcan en los aportes de Vigotsky, toman en cuenta el concepto de *Zona de próximo desarrollo*. Recordemos que la zona próxima de desarrollo puede considerarse como limitada, por una parte, por lo que el alumno es capaz de hacer, el saber que puede manifestar de modo independiente y autónomo y, por otra parte, por lo que sería capaz si estuviera guiado por el docente, o si trabajara en colaboración con pares, o si dispusiera de material escrito u otro tipo de ayuda.

Sin embargo, reconociendo que el campo de la evaluación contempla aspectos transversales a las disciplinas pedagógicas y psicológicas generales, en el marco de una clase donde se trabajan conocimientos específicos, es necesario considerar dicha especificidad.

Desde los aportes de las **didácticas específicas**, se sostiene que la evaluación es un componente del sistema didáctico, que relaciona al alumno, al docente y a los saberes a enseñar, es decir, se considera que los saberes están incluidos en el medio, lo que constituye una riqueza conceptual, dado que esta cuestión no estaba contemplada en la perspectiva psicológica, ni tampoco en los abordajes pedagógicos y didácticos generales respecto de esta temática.

Desde la perspectiva de las didácticas específicas, las características de los saberes determinan los criterios de la evaluación y en muchos casos, los instrumentos a utilizar. Así por ejemplo, en Ciencias Naturales resulta muy interesante proponer una instancia de evaluación por proyectos, lo que en Matemática (salvo para Estadística) se torna dificultoso.

Por otra parte, es importante resaltar que la evaluación puede ser interpretada en términos de expectativas recíprocas del docente y de los alumnos respecto de una determinada tarea o de un conocimiento<sup>4</sup>. En el marco de tales expectativas, la evaluación refuerza, a su modo, la institucionalización de los saberes, dado que en cierto sentido confirma lo que es importante y lo que es secundario, lo que es necesario “saber hacer” y lo que es accesorio (“Si no entra en la prueba seguro que no sirve, y si no sirve... ¿para qué lo tengo que saber”; “Si en la prueba no me piden que explique lo que hago, no es necesario justificar”).

---

<sup>4</sup> Esta interpretación se apoya en una noción de la Didáctica de la Matemática: la de *contrato didáctico*, introducida por Brousseau: *En toda situación didáctica “...se establece una relación que determina - explícitamente en una pequeña parte, pero sobre todo implícitamente - lo que cada participante, el profesor y el alumno, tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será, de una u otra manera, responsable frente al otro. Este sistema de obligaciones recíprocas se parece a un contrato (...) lo que nos interesa de ese contrato es la parte específica del contenido, es decir, el contrato didáctico”.* (Brousseau, G., 1986)

Perrenoud (2008) retoma las ampliaciones descritas, las integra y amplía la mirada sustentando que la evaluación formativa debe considerarse desde un *abordaje pluridisciplinar*, articulando perspectivas cognitivas, comunicativas y didácticas en el marco general de la *regulación*, noción que desarrollamos en el siguiente apartado.

### **La noción de regulación**

Esta noción se enmarca en el reconocimiento de la diversidad de los alumnos, de sus puntos de partida, de sus formas y tiempos de aprendizaje, lo que deriva en la necesidad de tener en cuenta las diferencias entre ellos y pensar en acciones pedagógicas flexibles y diferenciadas.

Perrenoud (2008) introduce la noción de regulación destacando:

“Llamaré regulación de los procesos de aprendizaje, en un sentido bastante amplio, al conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado objetivo de dominio”.

Posteriormente destaca:

“...es indispensable pensar en términos de regulación del proceso de aprendizaje para colocar en lugar justo a la evaluación formativa, para situarla en un conjunto de regulaciones parcialmente previstas- o por lo menos autorizadas por el objetivo didáctico” (Perrenoud, 2008).

Notemos que la evaluación formativa cumple una función reguladora de los procesos de aprendizaje en la medida que posibilita reprogramar la enseñanza seleccionando estrategias y recursos que respondan a las características y a las necesidades individuales de los alumnos.

Centrándonos en lo que sucede en clase, a lo largo de la implementación de una secuencia de enseñanza pueden distinguirse diferentes instancias de regulación (Allan, 1979, 1988, 2007)

- *Regulaciones previas al desarrollo de un tema o una situación didáctica nueva*
- *Regulaciones que se dan a lo largo del desarrollo de un tema*
- *Regulaciones que se dan a posteriori de la implementación de una evaluación puntual*

Las *regulaciones previas al desarrollo de un tema o de una situación didáctica nueva* están vinculadas con la elaboración de propuestas de enseñanza que tomen en cuenta las diferencias entre los alumnos, anticipando qué dificultades pueden darse.

Esta forma de regulación no necesariamente se relaciona con una forma de evaluación. Muchas veces se realizan valoraciones de modo informal, interpretando las respuestas e intervenciones de los alumnos durante una revisión en la que se le presenten situaciones que involucren los conocimientos necesarios para abordar los que se van a desarrollar a continuación, a fin de ajustar propuestas de enseñanza a implementar atendiendo las diferencias individuales.

Centrándonos en los comienzos del ciclo lectivo, es decir, en los primeros contactos que un docente tiene con un nuevo grupo, un trabajo como el que describimos puede evitar usuales “etiquetamientos” de los alumnos derivados de sus conocimientos anteriores (“profecía autocumplida”), aún frecuentes hoy día. Con esto no estamos restando importancia a la información sobre el pasado escolar de cada alumno, pero sí advirtiendo acerca de la necesidad de actualizar dicha información en forma casi permanente.

También es oportuno reflexionar sobre el sentido de algunas prácticas usuales referidas a las denominadas evaluaciones diagnósticas, que en muchos casos sólo se implementan a principios de año mediante una prueba puntual, con el agravante de incluir gran cantidad de contenidos de diferente naturaleza en algunas oportunidades, para ser archivadas luego de una corrección general, o aún más, sin ningún tipo de trabajo sobre la información que brindan.

Estos diagnósticos se conciben, en general, como momentos previos necesarios antes de cualquier planificación de situaciones de enseñanza. Ahora bien, estamos considerando que los conocimientos de los alumnos se modifican constantemente, por lo tanto es necesario recabar esa información periódicamente, no al iniciar el año solamente. Por ejemplo, en el caso de Matemática en el Nivel Primario, ¿qué sentido tendría evaluar en marzo a los alumnos de 5º año sobre su conocimiento de números fraccionarios si ese contenido se abordará en septiembre? Por otro lado, dicha recolección de información se puede realizar en el marco mismo de situaciones de aprendizaje y no como situaciones aisladas de ellas.

La evaluación se inscribe en la planificación del docente. Los conocimientos que constituyen los objetos de evaluación son aproximaciones parciales a los saberes transmitidos. Todos los alumnos están involucrados en este proceso, todos pueden avanzar y es una finalidad central de la enseñanza generar las condiciones para promover dichos avances.

Este posicionamiento debería atravesar la mirada sobre la evaluación: anticipar las decisiones acerca de su finalidad, los aspectos sobre los cuales recaerá, los instrumentos posibles de ser

seleccionados, la interpretación de la información recolectada y los criterios de corrección, la comunicación de esa información, la proyección hacia acciones futuras que contemplen dichos análisis, etc.

*Las regulaciones que se dan en el desarrollo de un tema* se orientan a que el docente realice adaptaciones continuas durante el transcurso de dicho proceso, a partir de la información que brinda la evaluación formativa. Dicha regulación se da en el marco de las interacciones de los alumnos con el conocimiento, de los alumnos con el docente, de los alumnos entre sí y también de los alumnos con un recurso orientado hacia la *autorregulación* del aprendizaje.

Notemos que en este caso el docente tiene la posibilidad de intervenir cuando aún no han finalizado las actividades incluidas en la secuencia planificada, es decir, puede actuar sobre las primeras interacciones de los alumnos con el conocimiento en construcción. En este caso la evaluación formativa se presenta como una regulación que involucra "...una observación y una intervención en *tiempo real*, prácticamente inseparables de las interacciones didácticas propiamente dichas" (Perrenoud, 2008). Es importante señalar aquí la fuerte marca de las didácticas específicas.

La finalidad educativa central de la evaluación se dirige a mejorar las decisiones didácticas en relación con el aprendizaje de cada alumno. Por otro lado, la consideración de dicho aprendizaje como un proceso a largo plazo, hace menos "tajante" la división entre estas diferentes clases de evaluaciones de proceso y de producto. Los "cierres" (tanto los "exitosos" como los que no lo son tanto) resultan provisorios en tanto siempre se busca generar avances sobre dichas producciones.

*Las regulaciones que se dan a posteriori de la implementación de una evaluación puntual* que tienen lugar una vez finalizada una secuencia de enseñanza programada, se relacionan con la selección de propuestas orientadas a la superación de los errores y dificultades detectados a partir de dicha evaluación.

Ahora bien, una vez detectados los errores cabe preguntarnos, ¿es necesario *ocuparse* de todos los errores identificados? ¿El estudio de nuevas nociones ayudará a los alumnos a superar algunos de ellos? De ser así, no siempre es necesario pensar en trabajarlos en forma inmediata.

Además, es necesario tener en cuenta que los errores o dificultades a trabajar son los que se apoyan en representaciones de los alumnos construidas por ellos, y, por lo tanto, profundamente arraigadas. Esto hace que no puedan ser superados por medio de la resolución

de una actividad circunstancial o de varias actividades similares. Sobre esta cuestión volveremos más adelante.

Notemos finalmente que las instancias de regulación descritas anteriormente deben interpretarse como manifestaciones distintas y complementarias de un mismo proceso de aprendizaje, que responden a diferentes propósitos, y resulta imprescindible articularlas fuertemente. También resulta imprescindible que el docente anticipe y diseñe posibles intervenciones que apunten a la regulación, teniendo en cuenta tanto las diferencias detectadas entre los alumnos como la especificidad de los saberes disciplinares que está enseñando, considerando que la regulación que se ejerce a partir de la evaluación formativa supone intervenir en el transcurso del período en el que se está enseñando, y siempre antes de calificar.

Queremos destacar que aunque la secuencia de enseñanza planificada se implemente de un modo muy similar al previsto, “casi perfecto”, siempre es necesario realizar ajustes en función de intervenciones o dificultades de los alumnos que no fueron contempladas, o de otros emergentes, es decir de los imprevisibles inherentes a la tarea de enseñar. De aquí se deriva que *la regulación de los aprendizajes siempre es necesaria.*

### **Regulación y retroalimentación**

Una manera de regular los procesos de aprendizaje consiste en propiciar instancias reflexivas que permitan a los alumnos identificar sus logros, sus avances, como así también sus dificultades y aprendizajes pendientes. Estas instancias se enmarcan en lo que numerosos autores denominan ***retroalimentación***.

Respecto de esta noción Anijovich y González (2011) señalan:

“... caracterizamos la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a:

- Comprender sus modos de aprender,
- Valorar sus procesos y resultados,
- Autorregular su aprendizaje.”

La retroalimentación cobra sentido en el marco de la evaluación formativa en cuanto contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes, en tanto enseñantes.

Si bien se pueden identificar retroalimentaciones centradas en la autoestima (“qué buen trabajo”, “cómo te esforzaste), la retroalimentación es más productiva cuando se centra en la tarea, en los procedimientos que el alumno pone en juego, y en cómo *autorregula* su aprendizaje (Anijovich, 2010)

Es necesario tener en cuenta que la regulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y sus dificultades. También es importante considerar que la autorregulación de los aprendizajes no se da en forma espontánea. Por el contrario, se necesitan propuestas didácticas que apunten a la construcción de sentido, que sostengan el interés de los alumnos, en caso que exista, o que lo promuevan, en caso que sea necesario (Perrenoud, 2008)

### **Aportes teóricos y prácticas de evaluación**

Sobre la base de los aportes que hemos comentado podemos sostener que en las “buenas prácticas” de evaluación es indispensable:

- *Integrar la evaluación formativa a las secuencias didácticas*
- *Atender la diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa*
- *Elaborar criterios claros, incluirlos en las planificaciones y compartirlos con los alumnos*
- *Realizar un tratamiento constructivo del error*
- *Diversificar los instrumentos de evaluación que se utilicen e incluirlos en las planificaciones*

### **Integrar la evaluación formativa a las secuencias didácticas**

A fin de evaluar procesos y no sólo los productos finales del aprendizaje es necesario articular las evaluaciones, a veces informales, integradas a las situaciones de enseñanza con las evaluaciones formativas puntuales que permiten obtener una información más sistemática.

Esta articulación lleva a la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación, advirtiendo sin embargo que una buena práctica de evaluación no puede limitarse a esta diversificación y/o la búsqueda de instrumentos certeros. Como señala Litwin(2008):

“Las buenas prácticas posibilitan evaluaciones en circunstancias no previstas donde una respuesta oportuna del estudiante o una buena pregunta que da cuenta de su proceso del pensar permite reconocer mejor los conocimientos adquiridos o el nivel de reflexión que posee”

El desafío es ampliar la mirada y en consecuencia, los dispositivos de evaluación de manera de incluir indicadores de avance que describen mejor la trayectoria de los niños frente a sus aprendizajes y posibiliten ubicarlos con más precisión en algún punto de ese proceso.

Esto requiere no olvidar, que el aprendizaje no es un proceso lineal ni sigue los mismos tiempos para todos. Por eso, es necesario que la organización del tiempo de los aprendizajes contemple largos plazos para el tratamiento de los contenidos a través de secuencias didácticas<sup>5</sup> (en oposición a un tratamiento mediante actividades aisladas) así como, sucesivas visitas sobre el mismo contenido con secuencias similares y diferentes de modo de ofrecer nuevas oportunidades a los alumnos de avanzar sobre la elaboración de dichos conceptos o, incluso para algunos, de construir lo que no han podido construir anteriormente. La planificación de la enseñanza deberá contemplar esta condición.

En el marco de esta integración cabe preguntarse: ¿Qué papel asignamos al estudio y a la retención de los conocimientos? ¿Cuáles son las actividades que proponemos para facilitar que los estudiantes retengan conocimientos? ¿Quién se hace cargo de enseñarles a estudiar a los alumnos? ¿Se “nace” con esas competencias? Lo más sustantivo sería promover producciones que se constituyan en herramientas para documentar y recuperar los conocimientos. En este sentido, apuntamos a que los cuadernos y/o carpetas se constituyan en la memoria didáctica de los alumnos. En recursos de estudio y consulta permanente. Se trata de construir una práctica que se constituya en la evaluación de aprendizajes cotidianos y no sólo con referencia a evaluaciones mensuales o trimestrales. Esto es posible sí consideramos que los estudiantes

---

<sup>5</sup> La idea de secuencia didáctica apunta al entrelazamiento de las propuestas de modo tal que, cada momento del trabajo constituye un punto de apoyo para el siguiente y éste a su vez retoma y avanza en algún sentido sobre el anterior. Una secuencia de enseñanza puede combinar diferentes actividades en función de los objetivos que persiga el docente, asumiendo al mismo tiempo que en cada situación se reconocen variables que la hacen más o menos compleja (las variables didácticas de una situación son los aspectos cuya modificación produce cambios en las estrategias de resolución de los alumnos y en su relación con los saberes puestos en juego).

escriban los conocimientos más importantes que aprendieron este día, que relaten en forma breve, en distintos formatos, las cuestiones más importantes de su jornada escolar. Podemos decir que la cuestión sería: construir una práctica de lo que aprendí hoy.

El estudio y la retención de los conocimientos, ¿cómo?

- Situando a los alumnos en los distintos temas que se traten.
- Especificando aquello que se pretende que aprendan.
- Haciendo explícito lo que tiene de nuevo cada clase.
- Retrotrayendo a los estudiantes a otros momentos en los que se trató el mismo tema o temas afines.
- Haciendo registros y sistematizaciones de los conceptos importantes a retener.
- Destacando aquellos aspectos centrales. Haciendo “cierres” aunque sean parciales de lo trabajado en cada clase, etc.

#### **Atender la diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa**

El hecho de enseñar no supone como consecuencia directa aprendizajes, es decir, lo que es enseñado no será internalizado por los estudiantes tal como se enseña. Cada sujeto construye su modo de aproximación al conocimiento de manera singular y propia. Por tanto, **es necesario que el proceso de enseñanza se adecue a los procesos de aprendizaje de los alumnos**, entonces, el enseñar y el aprender se constituyen en un proceso de regulación mutua en la apropiación de los conocimientos, de los modos de producirlos y de hacerlos comunicables.

La evaluación recaerá sobre los aspectos relevados en relación con el enfoque para la enseñanza del área que se asuma: qué tipos de problemas puede resolver un alumno o un grupo de alumnos solos o con ayuda, con qué ayudas, mediante qué procedimientos, cómo participa de los espacios de discusión con los pares, cómo puede apelar a dichos conocimientos en otras situaciones que los ponen en juego, cuáles son los conocimientos que tiene (o tienen) disponibles y pueden resultar puntos de apoyo para resolver una situación que se plantea, cómo ha avanzado, etc.

En general, los docentes identifican las diferencias de conocimientos disponibles en sus alumnos a la hora de enseñar un nuevo contenido. Esta diversidad de partida, muchas veces

entendida como obstáculo, suele ser reemplazada por una expectativa homogénea a la hora de evaluar. Se espera que los alumnos se apropien de la misma manera y al mismo tiempo de lo enseñado, perdiendo de este modo, la posibilidad de evaluar los avances reales que ha logrado cada alumno en sus conocimientos. A veces se valora más el punto de llegada que el camino recorrido... De manera metafórica, si pensamos la enseñanza como un circuito al que los alumnos tendrán que recorrer, al comenzar la enseñanza de un tema nuevo, tendremos alumnos que en relación a sus conocimientos previos, se ubican en la partida en el lugar 0, otros en el -2, otros en el lugar 2. Al evaluar, si se espera que todos lleguen a la meta simultáneamente y con los mismos conocimientos, se puede cometer la injusticia de no reconocer los avances mayores que realizó un alumno que partió del -2 y llegó al 6 en relación a otro alumno que partiendo del lugar 0, también llegó al 6.

Es en este sentido que planteábamos anteriormente la necesidad de tener en cuenta los puntos de partida y los saberes disponibles de los alumnos. Lograrlo requerirá de acuerdos institucionales.

Así, por ejemplo, es importante, entre otras cosas:

- Recopilar producciones de un mismo alumno a lo largo de un período prolongado de tiempo (un trimestre o todo el ciclo lectivo) en las que se identifiquen los procedimientos empleados para resolver y establecer si hay o no avances en los mismos.
- Registrar su participación en las discusiones desarrolladas en clase o en la resolución individual. ¿Participa siempre? ¿Dependiendo del tema? ¿Los argumentos que aporta son pertinentes?

Se trata -con estos recursos u otros que los docentes diseñen- de elaborar descripciones de los niños que no sean globales y que, además, no definan por la negativa. Describir lo que un alumno no puede, no sabe o no tiene no dice nada respecto de lo que sí hace y cómo lo realiza. En palabras de Bernard Charlot (2005)<sup>6</sup>, *“cuando se habla en términos de carencia no se produce ningún sentido. No se puede explicar algo a partir de lo que no existe.”* Tener en cuenta lo que los alumnos sí saben, hacer un intento por comprender la lógica subyacente a

---

<sup>6</sup> Charlot, Bernard (2005): *Relação com Saber. Formação dos Professores e Globalização*. Artmed Eitora. San Pablo. Brasil. [pps. 20 y 21].

sus producciones permite prever y ajustar las intervenciones, dispositivos de evaluación y correcciones que los docentes hagan en cada caso.

Es importante remarcar que se trata de una tarea de alcance institucional. No solo por la participación de diversos actores, sino también porque requiere de una organización que excede ampliamente a la que puede proponer el docente en el aula. Se destaca aquí, el rol del directivo como quien puede establecer y cuidar el cumplimiento de los acuerdos alcanzados por todos los docentes para lograr la concreción de un proyecto de enseñanza institucional que trascienda lo particular de cada docente y permita facilitar las trayectorias de los alumnos. En ese sentido, la planificación de las acciones a realizar en cada etapa incluyen no solo las actividades que los alumnos deberán resolver puntualmente en ese período, sino que también es importante prever un conjunto de tareas con fines de mediano y largo plazo. Esto permitiría tomar decisiones más vinculadas a cierta interpretación del proceso en el que se encuentran los alumnos, que a un estado puntual de sus conocimientos en determinado momento.

Las siguientes propuestas no son excluyentes para los alumnos que deben prolongar su trabajo por estar en dificultades para aprender ciertos temas, sino que pueden resultar provechosas también para todos los que enfrentan la tarea de aprender en la escuela. Las señalamos aquí porque queremos remarcar:

- la necesidad de que sean abordadas de manera planificada, sostenida y sistemática,
- la importancia de la participación conjunta de distintos actores que acompañan a los alumnos y fundamentalmente,
- la potencia de asociar los procesos de evaluación a las situaciones de estudio.

La evaluación, tal como la concebimos, requiere de una planificación que abarque no solo una selección de los contenidos a evaluar, sino también los modos que adquirirá la evaluación. Un aspecto que acompaña a este proceso es el enseñar a los alumnos a estudiar, pensar, organizar, planificar y gestionar actividades de estudio y repaso de contenidos. Es decir que, como dijimos, consideramos a la evaluación íntimamente ligada al estudio. Este propósito es común a toda la escuela pero, por supuesto, tiene modalidades, alcances y límites diferentes en cada uno de los niveles.

Así, por ejemplo:

- Es posible a partir del 2º ciclo de Educación Primaria pedir a los alumnos que en parejas busquen en la carpeta entre todas las situaciones de la semana -en la que se

ha trabajado un mismo tema- aquella que les resulte la más difícil y expliquen por qué y que hagan lo mismo con otra que les resulte fácil. El docente anuncia que la evaluación va a consistir en dos de los problemas que fueron señalados como difíciles (y otros fáciles) y que por eso van a escribir en clase y de manera colectiva una lista de consejos para no equivocarse en esas situaciones. Prepararse para la prueba entonces, va a estar asociado a estudiar tanto la lista de problemas como la de consejos.

- O bien, dar como trabajo práctico una lista de problemas similares a los que se estuvieron trabajando para que los alumnos los resuelvan apelando a sus carpetas. Durante la clase de consulta se discuten las dudas que los alumnos tuvieran, y también se señalan cuál (o cuáles) de las informaciones de la carpeta ayuda a resolver el que se está analizando. El docente anuncia antes de esta actividad que en la evaluación donde van a plantearse problemas similares, va a ser posible consultar la carpeta.

Este tipo de propuestas u otras ligadas a trabajos prácticos, exposiciones en el pizarrón o producciones colectivas requieren de la construcción paulatina de cierto margen de autonomía en particular, en los alumnos más pequeños. Sin embargo, es posible y deseable instalar progresivamente algunos recursos en el trabajo cotidiano, que permiten obtener información del desempeño de los alumnos y del curso de la enseñanza, sin apelar de manera exclusiva a la evaluación escrita convencional en los primeros años de la escolaridad. Por ejemplo, el análisis de los procedimientos empleados o de las explicaciones formuladas durante un período prolongado en el cuaderno de clases, el nivel de autonomía a la hora de resolver algunas situaciones, las preguntas que formula para resolver un problema, las explicaciones que puede ir elaborando al tener que explicar cómo resolvió un problema en el pizarrón, pueden ser indicadores de los progresos de ese niño tomado en términos del proceso de avance en el que se encuentra a partir de sus propios puntos de partida.

### **Elaborar criterios claros, incluirlos en las planificaciones y compartirlos con los alumnos**

Como venimos comentando, un aspecto primordial de la evaluación formativa se refiere a compartir con los alumnos los logros de sus aprendizajes. Al respecto, numerosos trabajos coinciden en la importancia de comunicar las **expectativas de logro** en clase, lo que redundará en beneficio del compromiso con el aprendizaje y del sentido que tiene en la tarea, incidiendo en su calidad. Sabemos que cuando los alumnos no conocen la intencionalidad de la secuencia o de las actividades propuestas, pueden interpretarlas como arbitrarias.

Pero es necesario tener en cuenta que si bien compartir con los alumnos las expectativas de logro es de suma importancia, no resulta suficiente. Es necesario que también conozcan los **criterios** con que se evaluarán sus aprendizajes.

La elaboración de criterios de evaluación no es una tarea sencilla; tal vez resulte una de las grandes dificultades del proceso de evaluación. A fin de avanzar en esta línea, cabe entonces preguntarnos:

¿Qué es un criterio de evaluación?

En una primera aproximación podemos decir que los criterios de evaluación permiten ponderar los conocimientos de los alumnos respecto de un determinado contenido, es decir, dan cuenta de las cualidades de una buena producción. Podríamos pensar que los criterios tendrían que responder a la pregunta:

¿Qué cualidades debe tener una buena producción, respecto de un determinado tema?

Dado que se trata de conocimientos particulares, las expectativas de logro resultan ser el punto de partida a partir del que se elaboran los criterios, aunque también es necesario reconocer **indicadores** que den cuenta de los saberes disponibles.

Como hemos subrayado en párrafos anteriores, desde nuestra perspectiva de aprendizaje y de enseñanza reconocemos que no todos los alumnos aprenden al mismo tiempo, más allá que la enseñanza impartida sea la misma. Y también consideramos que es necesario contemplar los ritmos individuales de los alumnos, atendiendo además, a sus puntos de partida. Esto nos lleva a la necesidad de reconocer diferentes indicadores de logro, que den cuenta de distintos estados de saber, y que permitan a los alumnos comprender cómo tienen que avanzar, a qué distancia están de las expectativas de logro.

A fin de aclarar lo que estamos diciendo, teniendo en cuenta que los criterios se vinculan con los instrumentos a utilizar y con las actividades incluidas en los mismos, consideremos el siguiente ejemplo.

Supongamos que el siguiente problema formara parte de la evaluación de Matemática de un 4º año:

*En la panadería están preparando pancitos para poner en el horno. Amasaron 680 pancitos y en cada asadera entran 70. ¿Cuántas asaderas necesitan? ¿Por qué?*

A fin de acordar criterios de evaluación, como primer paso se podría pensar en las posibles respuestas que pueden dar los alumnos:

- A. No resuelve nada, entrega la hoja en blanco.
- B. Utiliza los números pero en un procedimiento distinto a la división (suma, resta, multiplicación)
- C. Realiza la operación correctamente pero el resultado es el incorrecto o incompleto. No justifica la respuesta
- D. Realiza la operación correctamente, el resultado es el correcto, pero no justifica la respuesta.
- E. Realiza la operación correctamente, el resultado es el correcto, y justifica la respuesta.

Se podría elaborar una tabla como la siguiente que indica la cantidad y porcentaje de alumnos que respondieron los distintos ítems:

Alumnos	Resolución	Cantidad de alumnos	Porcentaje
A	No resuelve nada, entrega la hoja en blanco	1	
B	Utiliza los números pero en un procedimiento distinto a la división (suma, resta, multiplicación)	2	
C	Realiza la operación correctamente pero el resultado es el incorrecto o incompleto. No justifica la respuesta.	7	
D	Realiza la operación correctamente, el resultado es el correcto, pero no justifica la respuesta.	10	
E	Realiza la operación correctamente, el resultado es el correcto, y justifica la respuesta.	8	
Ausentes		2	

Total		30	

**Análisis de los datos obtenidos:** Suponiendo un curso de 30 alumnos, que el día de la evaluación hubo 2 alumnos ausentes y que la planilla tuviera esos valores, ¿qué puedo decir de las posibilidades de resolución de ese tipo de problema de división de ese curso? ¿Cómo debo proceder luego de ver esos resultados? ¿Cuáles son los alumnos que requieren una atención más personalizada? ¿Por qué? ¿Qué características podría tener esa atención? Estas y otras preguntas podrían colaborar en el análisis de los resultados de la evaluación y en la reorientación de la planificación.

Otras cuestiones a considerar acerca del trabajo de los alumnos que pueden ayudar a identificar avances y dificultades:

- Una primera cuestión es el punto de partida de cada alumno en relación a los conocimientos a evaluar. Como ya dijimos, es indispensable valorar los conocimientos de partida para poder evaluar los de llegada.
- Otro aspecto, es el grado de autonomía que van adquiriendo: en qué medida trabajan solos, cuánto necesitan compartir y consultar con sus compañeros, cuánto esperan la convalidación del docente para comenzar, cuántos entregan la hoja en blanco y solamente copian lo que hacen los otros o el docente a la hora del análisis de lo producido. De manera aún más específica en cada alumno, ¿este grado de autonomía es el mismo para todas las áreas de conocimiento? Dentro de la misma área, ¿es diferente en los distintos contenidos? ¿en cuáles?
- Un tercer aspecto involucra las preguntas que el alumno hace mientras está trabajando. Hay preguntas que se vinculan con el caso anterior: ¿Qué tengo que hacer? .... no entiendo, ¿Por dónde empiezo?... ¿Es de dividir?... Hay otras que marcan avances en relación al conocimiento: ¿Puedo escribir los cálculos en la hoja de la carpeta? ¿Puedo usar la calculadora? ¿Hay que hacer todas las cuentas? ¿Pongo la respuesta abajo?..... Los diferentes tipos de preguntas dan indicios sobre el lugar en que está posicionado el alumno. Tenerlas en cuenta podría favorecer la intervención del docente en línea a lograr mayor nivel de participación de ciertos alumnos.

- Un cuarto aspecto a considerar son las escrituras que produce, en relación con la tarea que se le presenta. Hay escrituras que son incompletas, otras que resultan poco pertinentes, algunas son insuficientes para la vista del docente, hay otras que son suficientes para el alumno pero no para el docente. Es tarea del docente interpretar las producciones de los alumnos y establecer puentes entre dichas escrituras y las que ponen en evidencia más explícita lo que se está pensando.
- Un nuevo aspecto a considerar tiene que ver con la relación entre lo que producen los alumnos y lo que están tratando de responder. Es esperable que los alumnos frente a las diferentes situaciones elaboren o usen recursos de resolución. No siempre estos recursos son pertinentes. Numerosas veces los recorridos que seleccionan no son adecuados para encontrar lo que están buscando. Este aspecto se vincula con el anterior y nuevamente es posible incidir desde la enseñanza para que los alumnos puedan hacerse cargo de buscar, elaborar o usar recursos coherentes con lo que se trata de resolver.
- Un punto, quizá el más complejo, y que reúne todos los aspectos anteriores lo representa la posibilidad de que los alumnos vayan construyendo el hábito de dar cuenta, mediante argumentos, que lo que han hecho es correcto así como que puedan identificar los errores que cometen, más allá de la intervención del docente. Validar sus propias producciones implica apelar a ciertos conocimientos para tomar la decisión acerca de lo correcto o incorrecto de lo producido. Este punto también corresponde a la enseñanza.

Finalmente retomamos lo que hemos propuesto respecto de la tarea docente de elaborar criterios claros, incluirlos en las planificaciones y compartirlos con los alumnos. Respecto de esta última cuestión notemos que no se trata de que el docente los exponga al inicio de una actividad, sino que surjan en el marco de una interacción en clase y, en este sentido, es importante que el docente gestione el reconocimiento de las características deseables de las buenas producciones por parte de los alumnos, a medida que se avance en el desarrollo de una determinada secuencia.

Pensamos que otro aspecto a sincerar es qué se espera de ellos en relación con los errores que cometan en la evaluación. Es decir, después de la evaluación, ¿cuál es la responsabilidad del alumno? En algunos casos una vez realizada la “prueba” y obtenido el resultado su trabajo terminó. Incluso los alumnos que no aprobaron, en teoría, no tienen nada más que hacer. No encuentran interés en analizar los errores, lo viven como un trabajo largo y difícil y esperan la

próxima evaluación como una nueva oportunidad. Otros alumnos en cambio, no descansarán hasta comprender dónde se equivocaron y por qué. Creemos interesante preguntarnos en qué medida la gestión del docente puede provocar la aceptación por parte de toda la clase de que el trabajo de análisis de las producciones erradas es responsabilidad de los alumnos. Sabemos que para lograrlo además de las concepciones didácticas del docente que pueden estar más cerca o más lejos de entender al alumno como productor de conocimiento (a diferencia de ser solo un reproductor) inciden también ciertas características de los estudiantes como su personalidad, su trayectoria como alumno, su vínculo con ese conocimiento, etc. Es decir, es una tarea compleja, pero no por eso deja de ser importante de lograr. En principio requiere que el docente no reemplace la actividad del alumno haciendo el trabajo que cada uno de ellos debe hacer sobre sus propias soluciones, respuestas, etc. Con la intencionalidad clara además, de promover las interacciones entre los alumnos y los saberes a revisar. Abordaremos estas cuestiones en el apartado siguiente.

### **Realizar un tratamiento constructivo del error**

El aprendizaje no sólo deja un gran lugar a los errores, sino que se vaciaría de sentido y de interés si todo fuera correcto de entrada. En ese caso, ¿qué habría que aprender?

El asunto, complejo por cierto, es interpretar el error, analizarlo, interrogarse sobre su o sus causas y sus consecuencias y anticipar en función de ese análisis previo, cómo intervenir para superarlo.

Esa complejidad se debe a que cada error no sólo puede ser descrito en sus relaciones con el sentido del conocimiento puesto en juego, sino que también podemos vincularlo, con la trayectoria de aprendizajes del alumno, los obstáculos epistemológicos<sup>7</sup> del objeto de conocimiento, la interpretación incorrecta de las consignas, la complejidad propia del contenido, el miedo a las evaluaciones, el cansancio, la distracción, y por supuesto, con decisiones pedagógicas del docente, etc. De esta manera, ningún error tiene una interpretación unívoca sobre el que podríamos realizar una descripción completa. El que expone o explica un error lo hace, conscientemente o no, a partir de puntos de vista particulares. Desde el momento en que nos esforzamos por conocerlo, el error se convierte en un objeto mental construido, recortado de la realidad por la ayuda de puntos de vista, de conceptos propios de manera de poder ser estudiado.

---

<sup>7</sup> Gastón Bachelard (1985) define obstáculo epistemológico como: “Se conoce contra el conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos, superando lo que en la mente hace de obstáculo”

Sin pretensión de exhaustividad, pasaremos a analizar las causas de algunos errores particulares.

En algunos alumnos, los errores aparecen asociados a la falta de confianza en los conocimientos previos. La ausencia de saberes anteriores sólidos a los que puedan referirse contribuye en estos alumnos a una falta de organización y de integración de los conocimientos nuevos: para ciertos estudiantes, nada es seguro, todo puede volver a ser cuestionado porque están acostumbrados a equivocarse. Es necesario que los alumnos reconozcan no sólo lo que se aprendió, también es imprescindible que sepan cómo se aprendió y cómo hacerlo comunicable.

Para otros alumnos los errores aparecen porque simplemente no reconocen en la situación actual de enseñanza, lo que aprendieron en otro contexto. Dicen no haber estudiado un contenido que sí estudiaron cuando el docente sin tener en cuenta que la generalización de los conceptos requiere de un trabajo sostenido y a largo plazo, lo presenta de un modo que no tiene en cuenta las situaciones específicas en las que tuvieron oportunidad de aprenderlo.

Por otra parte, muchos errores se generan cuando una noción intuitiva o un concepto más o menos elaborado, provisorio, se intenta hacer funcionar en un contexto o en un campo para el cual no está adaptado. Los conceptos resisten de alguna manera al cambio. Sólo evolucionan bajo la presión de los errores que provocan y, aun así, a veces con dificultad. Algunos conceptos ya formados y eficaces en un campo determinado de problemas se muestran inadaptados cuando se amplía ese campo, surgiendo errores, paradojas, bloqueos. ¿Es necesario rechazar sin más tales ideas porque producen errores? Eso impediría sacar ventaja del hecho de que también producen verdades. Son fuentes de conjeturas, lo cual es útil. No es necesario rechazarlos como falsos. Es necesario conservarlos como fecundos, sirviéndose de ellos y desconfiando de ellos al mismo tiempo.

Hay alumnos que cometen errores porque no comprenden y son “obligados” a intentar comprender y hacer, cuando se los interroga, como si “comprendieran”. Los alumnos responden entonces “a costa” de las preguntas, más vinculados al azar que al conocimiento. En algunos casos, a los docentes les cuesta entender que sus alumnos no comprenden. Así por ejemplo, muchos profesores de ciencia: *“Se imaginan que la mente sigue los mismos pasos de una lección; que los alumnos pueden hacerse con una cierta cultura si los profesores les imparten la misma clase una y otra vez; o que pueden llegar a entender una demostración si se les repite paso a paso”*. (Bachelard 1999)

En estos casos se podría decir que esos errores son “estériles”.

En cambio, hay errores fértiles, y la diferencia es solo una cuestión de sentido. Son los que el alumno encuentra intentando construir respuestas a preguntas que se plantea, demostrar o invalidar proposiciones de las cuales duda. Errores que obligan a conceptualizar (con la ayuda del docente, la mayoría de las veces) para poder razonar. El error fértil es el que provoca por sí mismo, sin otra intervención del que enseña, obstáculos sobre las certezas, límites en la búsqueda de las respuestas.

Si bien creemos que enseñar no puede reducirse a programar errores fértiles de los alumnos para ayudarlos luego a superarlos, hay en oposición un sistema de enseñanza enteramente basado en la idea de evitar todo error. En esa enseñanza la serie de preguntas y propuestas de enseñanza son puestas a punto mediante ajustes sucesivos para que los alumnos no den ningún paso en falso, comprendan todo en seguida, no cometan errores. Esa homogenización encubre la ilusión de que todos aprendieron lo mismo y al mismo tiempo. Todo este conjunto de estrategias limita la autonomía del alumno. El trabajo que se realiza en clase produce una fuerte dependencia hacia el docente. Este funcionamiento solo se modifica a la hora de realizar la evaluación. Resultado, el alumno se queda solo sin poder producir ante el desconcierto del docente.

Nuevamente planteamos la necesidad de que estos asuntos formen parte de los acuerdos institucionales. Esto implica, para los directivos, la puesta en práctica de estrategias de gestión para poder orientar a los docentes de manera que éstos puedan saber en qué medida las situaciones didácticas puestas en juego facilitaron o no los aprendizajes de los alumnos. Se torna fundamental para la tarea tener claros los propósitos didácticos que orientan estas variadas situaciones previstas. Es decir, saber qué es lo que se pretende enseñar, para qué lo va a enseñar, cómo ha de hacerlo y cómo lo evaluará.

Como dijimos, la evaluación formativa cumple una función reguladora de los procesos de aprendizaje en la medida que posibilita reprogramar la enseñanza seleccionando estrategias y recursos que respondan a las características y a las necesidades individuales de los alumnos. Es en ese marco que el error es un buen punto de partida para iniciar una práctica de retroalimentación.

Una posibilidad es pensar en *dispositivos de remediación*. Y hablamos de “remediación” no en el sentido de “remedio” sino de prácticas que impliquen nuevas *mediaciones* entre el docente, el alumno y el saber.

¿Cómo ayudar a los alumnos a formular, descontextualizar y, más generalmente, a recordar las nociones frecuentadas en clase?

¿Cómo pueden las “situaciones de repaso” contribuir a eso?

Es necesario tener en cuenta que un dispositivo de remediación requiere de un encadenamiento de situaciones apropiadas para una red de errores e incluye tres etapas que resultan indispensables:

- Elección de actividades de remediación
- Formación de grupos de necesidades en el seno de la clase y organización de tareas en equipo
- Gestión de las actividades en un tiempo coherente y compatible con la vida de la clase.

Una remediación entonces, tiene que apoyarse en varios modos de intervención y no limitarse al nivel individual, tiene que instaurarse entre los aprendizajes colectivos y los “recuperatorios” individuales o de grupos pequeños. Requiere flexibilizar la gestión de la clase: ayuda individual, trabajo en pequeños grupos homogéneos, trabajo en grupos heterogéneos, trabajos en grupos clase.

Debe estar integrada al aprendizaje en curso, una dialéctica de la reinversión y del logro apoyándose en lo ya adquirido por los alumnos y revalorizándolo.

Debe construirse en torno a situaciones suficientemente complejas (para dar sentido a las nociones) pero no muy difíciles, para no desmotivar a los alumnos.

Es igualmente necesario empezar lo suficientemente temprano en el año porque necesita de la implementación de métodos de trabajo diferente y sostenido.

### **Diversificar los instrumentos de evaluación que se utilicen e incluirlos en las planificaciones**

Desde una perspectiva de aprendizaje que concibe al alumno como productor de conocimientos, en el contexto de la evaluación interesa encontrar estrategias que permitan diferenciar *aprendizajes contruidos* de *contenidos memorizados*. Y esa variedad de aprendizajes contruidos que se espera generar a partir de la enseñanza no son posibles de evaluar solo mediante instrumentos tradicionales como las pruebas escritas.

Por ello, además de las observaciones informales, es necesario considerar diferentes instrumentos, que pueden resultar más o menos apropiados de acuerdo a las características

de los conocimientos a evaluar. Sin pretensión de exhaustividad, pasamos a describir algunos que consideramos de interés.

- *Carpetas o portafolios*

Consiste en que los alumnos confeccionen una carpeta que incluya algunas de sus producciones, sobre la base de una guía propuesta por el docente. Es conveniente llevarla a cabo mediante un archivo y se utiliza durante períodos de tiempo prolongados, por ejemplo durante el desarrollo de una unidad didáctica o de cualquier período que el docente considere. No se trata de una colección ordenada de producciones sino que apunta a que los alumnos presenten sus trabajos de la manera que ellos crean conveniente de acuerdo a lo estipulado por el docente y compartido con ellos al comienzo de la implementación de este instrumento.

Su importancia radica en que, entre otras cuestiones, otorga al alumno la oportunidad de elegir qué incluir y explicitar por qué lo decidió, implicándolo en su autoevaluación y favoreciendo su autonomía. Con relación al docente, notemos que le permite conocer el progreso y proceso seguido por los alumnos y, en algún sentido, atender la diversidad de aprendizajes puestos en juego.

- *Pruebas con preguntas de respuesta obligatoria y preguntas de respuesta optativa*

Se trata de presentar a los alumnos un conjunto de preguntas, solicitarles que respondan de manera obligatoria una o dos que involucren los contenidos básicos, y que de las restantes seleccionen una o dos para responder. Del mismo modo que en el caso de los portafolios, apuntamos nuevamente a la importancia de la toma de decisiones por parte de los alumnos la hora de la evaluación.

- *Pruebas que incluyan varios problemas del mismo tema con diversa complejidad y que apunten a diferentes aspectos del contenido*

Este tipo de pruebas permiten evaluar el alcance del conocimiento al que ha llegado cada alumno. Por ejemplo, en Matemática del Nivel Primario, posibilitan “alivianar” ideas tales como “no sabe nada del sistema de numeración” cuando el problema planteado solo apuntaba a la organización decimal del sistema por ejemplo. ¿Qué sabe ese alumno de las relaciones de orden? ¿Y de la escritura y lectura de números? ¿Y de la posicionalidad? Contemplar diferentes conceptos trabajados pertenecientes al mismo contenido, permite una evaluación más cercana al verdadero aprendizaje de los alumnos

- *Pruebas grupales-individuales*

Se trata de pruebas de evaluación que constan de dos etapas: la primera grupal y la siguiente individual. La etapa individual se realiza con el apoyo de lo elaborado durante la etapa grupal. Resulta especialmente interesante dado que, si bien tiene características **retrospectivas**, pues se propicia la reinversión de aprendizajes, también tiene características **prospectivas**, ya que permite evaluar qué puede lograr un alumno en colaboración con sus pares (primera etapa) y qué puede lograr sobre la base de las producciones realizadas en conjunto (segunda etapa). En tal sentido, puede considerarse que se toma en cuenta la noción de zona de desarrollo próximo, a la que nos referimos anteriormente.

Finalmente queremos subrayar que adoptamos una posición crítica respecto de la utilización de pruebas escritas tradicionales como *único instrumento*, pero no como uno de los posibles a implementar en forma complementaria a otros, especialmente en instancias destinadas a recapitular o a integrar diferentes aprendizajes. Una prueba bien diseñada, que propicie la justificación de las estrategias utilizadas, de los conocimientos puestos en juego, y a partir de la cual se promuevan instancias de retroalimentación se enmarca totalmente en la perspectiva de evaluación que sustentamos.

### **La implementación de las evaluaciones**

¿Qué criterios usa el docente para decidir las condiciones, modos, tipos de instrumento, tiempo, duración y extensión que tendrá una evaluación? ¿Son los mismos con cualquier grupo?

¿Cuáles son las mejores condiciones en las que sus alumnos producen conocimientos? ¿Apenas llegan a la escuela? ¿Después del recreo? Ese debería ser un criterio con el cual decidir en qué momento del día evaluar.

Del mismo modo por ejemplo, para decidir la duración y extensión de la prueba. Si ese grupo de alumnos a partir de los 30' se desconcentra, la prueba entonces debería durar 25'. Y continuar la cantidad de días que sean necesarios para poder completarla (si es que el docente quiere que sea muy extensa). Esas condiciones en las que los alumnos producen mejor, deberían guiar los criterios a la hora de diseñar la evaluación.

Otro asunto importante, ¿qué criterios de corrección utilizará? ¿Lo logrado convencionalmente o el proceso? (Destinado a aclarar que estamos pensando también en

producciones provisionales no acabadas. Valoramos cualquier procedimiento que haya utilizado un alumno en el marco de un proceso de construcción.)

¿Qué valoración le da el docente a una producción errada en relación a una omitida? ¿Es para el docente lo mismo un alumno que resolvió con error a otro que no pudo hacer absolutamente nada?

En algunas evaluaciones las correcciones aportadas por el docente consisten simplemente en decir que lo producido es “incorrecto”, o “incompleto”, o “poco claro”, o que “falta desarrollo”, lo que no le permite al alumno ni a sus padres hacerse una idea precisa de la divergencia entre lo que produjo y lo que se esperaba. ¿No hay alguna otra categoría entre el “bien” y el “mal”? ¿Cómo podría un alumno reflexionar sobre su error en Matemática por ejemplo, incorporando conocimientos que le permitieran superarlos, si no le es posible poder discriminar si lo que estaba mal en la resolución del problema era la operación seleccionada o el resultado de la cuenta...? ¿Cómo podría un alumno ser consciente de lo que ya aprendió y de lo que aún le falta aprender?

### **La necesidad de calificar**

Si bien hasta ahora nos hemos referido a las evaluaciones de proceso, es tal vez, a la hora de entregar notas, boletines, de acreditar, donde surgen con más fuerza las dificultades de la compleja tarea de evaluar: nada más difícil que medir una producción humana como es el aprendizaje.

Si bien el calificar está tradicionalmente vinculado al control y suele originar situaciones de confrontación donde hay alguien que gana y alguien que pierde, apuntamos a que genere un espacio de búsqueda de acuerdos. Y en este espacio también cobra especial importancia el compartir en clase los criterios de evaluación y los indicadores de logro que permitirán ponderar las producciones, teniendo siempre en cuenta el estado inicial de saberes de cada alumno.

En ese sentido, es necesario considerar que más allá de las evaluaciones orientadas a recapitular conocimientos, diseñadas e implementadas con la finalidad de calificar, las evaluaciones de proceso otorgan datos del rendimiento de los alumnos a lo largo del tiempo, y en tal sentido contribuyen a argumentar la decisión de una calificación final. Es decir, no es posible pensar en dichas instancias de evaluación en forma totalmente independiente sino por el contrario, apuntar a la potencia que adquieren cuando se complementan (Palau de Maté, 2003).

## **Cierre**

A través de las temáticas que hemos desarrollado sólo hemos planteado unas pocas de las múltiples cuestiones referidas a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el marco de perspectivas actuales.

Pese a los avances en las producciones que abordan esta problemática, aún hoy, los interrogantes superan a las respuestas.

Compartimos nuestras convicciones acerca de que la evaluación de los aprendizajes es parte indisociable de la enseñanza. Entendida de este modo, permite a los alumnos vincularse con los objetivos de la enseñanza impartida, funciona como indicador de los logros que se espera que alcancen, los involucra en el proceso favoreciendo el análisis de lo producido y propiciando su autonomía.

Resaltamos al mismo tiempo, que la evaluación permite a los docentes tomar contacto con los resultados de su trabajo y a partir de ello organizar qué modificaciones introducir en la planificación, qué líneas de intervención mantener, qué estrategias fortalecer en la gestión de la clase, qué tratamiento darle a los errores...

Esperamos que el análisis, la implementación de algunas de las estrategias descritas, y las posteriores reflexiones que en torno a las mismas se generen, puedan contribuir a enriquecerlas.

## **Bibliografía**

Anijovich, R. (2010): "La retroalimentación en la evaluación", en Anijovich, R. *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R. y González C. (2015): *EVALUAR PARA APRENDER. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique Educación

Bodín, A. (1997) "L'évaluation du savoir mathématiques. Questions et méthodes", en Recherches en didactiques de mathématiques, Volumen 17/1, Francia, La Pensée Sauvage.

Chevallard, I. (1997): *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique.

Litwin, E. (1998): "La evaluación: campo de controversias y o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós Educador.

.....(2013): “El oficio del docente y la evaluación”, en Litwin, E. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.

Mottier Lopez, L.(2010): “Evaluación Formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos”, en Anijovich, R. *La evaluación significativa*, Buenos Aires, Paidós.

Palau de Maté, C. (2003): “Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar”, en *La enseñanza y la Evaluación. Una propuesta para Matemática y Lengua*, Buenos Aires, Grupo Editor Multimedial.

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

Sadovsky, P. (2005): “La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática”, en *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.