

## Clase virtual N° 16

La evaluación de los aprendizajes escolares en Ciencias Sociales

Autora: Alejandra Amantea



Xul Solar. *Tú y yo*. 1923

En esta, nuestra última clase del módulo 4, y también la última referida específicamente al área de Ciencias Sociales, desarrollaremos algunas ideas respecto de la evaluación de los aprendizajes escolares. Cuando abordamos este tema, por lo general nos planteamos estas preguntas: *¿Qué significa evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Para qué y por qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Quién/es evalúan?* Responder a estas clásicas preguntas en torno a la evaluación nos conduce a formular otros interrogantes e implica asumir una u otra perspectiva teórica en torno al tema.

El término *evaluación* es una palabra que utilizamos a menudo con distintos sentidos, y para referirnos a distintos "objetos" a evaluar; por lo tanto es necesario que aclaremos a qué nos referimos al hablar de *evaluación educativa* y a qué objeto estamos aludiendo. En esta clase nos abocaremos a la evaluación de los aprendizajes.

Comenzaremos definiendo qué entendemos por evaluación de los aprendizajes y para hacerlo nos posicionamos desde un *enfoque amplio de la evaluación*. Como

veremos en el desarrollo de esta clase, esto implica comprender su *función didáctica* y contemplar sus distintas dimensiones. Dado que resulta más habitual focalizar el trabajo de capacitación con los maestros en otras cuestiones del modelo didáctico (estrategias de planificación y enseñanza, el lugar de los recursos, saberes del área, entre otros), destacamos la necesidad estratégica de abordar esta temática entramándola con la reflexión sobre las prácticas de enseñanza escolar en la escuela primaria.

Distintos autores refieren a esta idea amplia de la evaluación:

“La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes.”

Litwin, 1998

“No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado (...) la evaluación no es, ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje.”

Camilloni, 1998

“Evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión.”

De Ketele, 1984

Si bien estas ideas nos permiten pensar a la evaluación como una “herramienta para la enseñanza”, es necesario recordar que la conceptualización sobre evaluación ha variado a lo largo del tiempo. Estas diferencias se vinculan a su vez con el alcance y la ubicación que se le da a la evaluación en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, consecuentemente, con las distintas funciones que se considera ella cumple y debe cumplir.

La definición de Gronlund marca un tipo de concepción, ligada a la idea de evaluación de resultados y a la acreditación. Este autor afirma que:

“Desde el punto de vista educacional, cabe definir a la evaluación como un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación.”

Gronlund, 1968

Entre las décadas de 1950 y 1970, los teóricos representativos del campo, como Gronlund (1968), Tyler (1949) y Bloom (1971), han definido la evaluación poniendo el acento en la idea de corroboración del logro de los resultados de aprendizaje que han sido planteados en los objetivos. En las definiciones de estos autores

“se evidencia la siguiente lógica: si la enseñanza procura el logro por parte de los alumnos de una serie de objetivos -concebidos en términos de modificaciones específicas en la conducta o comportamiento del alumno-, llegado el momento de la evaluación lo que debe hacerse, en definitiva, es constatar el logro de los mismos o el grado en que los mismos han sido alcanzados. En gran medida, el proceso de evaluación apunta a constatar la eficacia alcanzada por los programas de formación”

Cols, 2003.

En décadas posteriores, varios autores enfatizaron la importancia de dos aspectos no contemplados o no explicitados en las definiciones anteriores. Nos referimos a las ideas de *juicio de valor* y *toma de decisiones*. Dentro de la línea francesa, Jean Marie De Ketele afirmó que:

“Evaluar consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas y confiables, y examinar el grado de adecuación entre este conjunto de información y otro conjunto de criterios considerados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al comienzo o ajustados durante el camino, a fin de fundamentar una *toma de decisión*.”

De Ketele, 1984

Al analizar la producción de nuestro país, encontramos que distintas autoras mencionadas al inicio de la clase definen la evaluación en esta misma línea:

“Evaluar consiste, en principio, en emitir *juicios de valor* acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para *tomar decisiones* con respecto a la marcha de un proceso.”

Camilloni, 1998

Las definiciones presentadas previamente remiten a un concepto amplio de la evaluación, rescatan su función didáctica e implican una visión más abarcativa de esta, al considerar que sus prácticas configuran un proceso que, a la vez, articula y retroalimenta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, tomando en cuenta la línea de pensamiento que se inicia en la década de 1980, podemos definir a la evaluación como un proceso que supone reunir información y construir un juicio de valor para tomar decisiones didácticas. En este punto, desde nuestra posición como capacitadores resulta imprescindible ofrecer variadas oportunidades a los maestros de reflexionar y ensayar valoraciones en relación con diferentes situaciones de aula que les permitan dimensionar la potencialidad del acto de evaluar para decidir la marcha de sus prácticas docentes. Esta concepción amplia, como lo veremos en el transcurso de esta clase, supone la

adopción de una postura más enriquecedora a la hora de pensar en prácticas escolares de evaluación.

Precisamente en el área de Ciencias Sociales resulta inherente a nuestros objetos de reflexión y enseñanza considerar las valoraciones, las creencias, los juicios críticos, los posicionamientos ideológicos, morales y éticos. De allí que podamos establecer una articulación muy íntima entre la noción de evaluar como una práctica valorativa y la enseñanza propia del Área, siempre imbuida de juicios y valores. Los encuentros de capacitación brindan un escenario interesante para poner en valor esta cuestión al favorecer el intercambio acerca de las diferentes experiencias que traen los maestros.

En este punto, resulta pertinente introducir la diferencia entre este concepto amplio de evaluación y otros que han sido –y, en algunos casos, siguen siendo– confundidos y utilizados como sinónimos, tanto en la literatura sobre el tema como en las ideas que acerca de las prácticas de evaluación tenemos los docentes: nos referimos a las ideas de *medición, calificación y acreditación*.

## **Evaluar no es medir, no es calificar, no es acreditar**

- **Evaluar no es medir:** cuando recogemos información mediante distintas técnicas e instrumentos de evaluación –como las pruebas escritas u orales, las listas de control o los registros que elaboramos en las observaciones–, comenzamos “midiendo” en relación con un parámetro o criterio, pero simultáneamente, emitimos un juicio de valor en función del propósito de la evaluación, que se vincula con las decisiones que deberemos tomar. Emitir un juicio de valor significa hacer una apreciación sobre la base de la información que se recoge cuando, por ejemplo, corregimos un cuaderno, tomamos una prueba, observamos a los alumnos. Esta actividad va más allá de la descripción e involucra un valor.

Es necesario, entonces, profundizar en las ideas de juicio de valor y toma de decisiones planteadas en las definiciones presentadas: mencionar las decisiones pedagógico-didácticas que una idea amplia de la evaluación implica requiere remarcar que debemos abordar otro de los temas centrales que hace al campo de las prácticas de evaluación y que es la cuestión de las *funciones de la evaluación*. Así, al referirnos a la naturaleza de las decisiones que deben tomarse en la evaluación, necesariamente debemos hablar de *función diagnóstica, función*

*formativa, formadora o sumativa de la evaluación*, ya que cada una de estas obedece a propósitos diferentes y condicionan el tipo de información que se necesita, así como los parámetros que se utilizarán en cada caso para establecer el juicio de valor. Es por ello que podemos afirmar que:

- **Evaluar no es acreditar:** la acreditación es la decisión que se toma al finalizar un proceso, es una decisión dicotómica por sí o por no respecto de si los alumnos han alcanzado los objetivos mínimos para aprobar o no el lapso temporal parcial que cada jurisdicción circunscribe (bimestre, trimestre, otros) y/o “pasar de año”; una decisión que se toma luego de haber construido un juicio de valor acerca del logro de los aprendizajes que se consideran básicos y necesarios para aprobar un tramo escolar determinado.

Este juicio de valor que le permite al docente tomar estas decisiones se traduce en una calificación diferente. Esta calificación (aprobado, desaprobado, suficiente o insuficiente, según sea la escala que se utilice), permite comunicar esta decisión dicotómica y, en caso de aprobar, según sea la “etiqueta”, representa la apreciación que el docente ha construido respecto del grado de logro de los resultados. Sobresaliente, muy bueno, 10 ó 7 son etiquetas que representan una apreciación cualitativa o cuantitativa que construye el docente a partir de sus propios criterios de valoración.

Y a partir de esta línea de razonamiento, también podemos afirmar que:

- **Evaluar no es calificar:** Angulo Rasco nos permite explicar esta idea, ubicando la *asignación de calificación* como un momento del proceso de evaluación que sintetiza y expresa, en función de una escala *ad-hoc*, la apreciación que el docente hace luego de evaluar a sus alumnos. Dice el autor;

“...calificar es traducir a una escala usualmente numérica un juicio de valor (...) la escala permite cuantificar los criterios que subyacen a todo juicio. Pero no podemos traducir nada hasta que tengamos datos de la realidad “evaluada” (...) para ello necesitamos un *instrumento o una prueba* que nos proporcione datos a partir de los cuales situar su aprendizaje en la escala utilizada (...). Cuando sustituimos la evaluación por la calificación (...) obviamos la clarificación conceptual que toda calificación supone (...) –a qué llamamos “sobresaliente” o “cuatro”– (...) y confundimos evaluar con administrar una prueba o utilizar un instrumento.”

Angulo Rasco, 1995

Consideramos que en los ámbitos de capacitación es necesario instalar esta discusión con los docentes sobre las diferencias entre *evaluar y medir, clasificar y acreditar*, lo cual habilita el debate sobre el sentido político que la evaluación porta en relación con la *inclusión educativa*. Tanto el acto de evaluar como sus resultados inciden –entre otras condiciones– en las trayectorias escolares de nuestros alumnos y muchas veces producen algún tipo de *fracaso escolar* (entendido este también en sentido amplio: desde frustración, repitencia, desgano por aprender, hasta la deserción).

La siguiente viñeta de *Rabanitos* es muy significativa respecto de la necesidad de contar con parámetros o criterios para construir un juicio de valor, criterios que a la hora de pensar en la calificación de los aprendizajes de los alumnos nos ayudan a la clarificación conceptual de la que habla Rasco y, en función del propósito, nos permiten construir y emitir un juicio de valor respecto del aprendizaje de nuestros alumnos y tomar decisiones didácticas.





### Antes de continuar

Le proponemos reflexionar sobre los sentidos de evaluar en Ciencias Sociales. Seguramente a esta altura de la clase, usted habrá evocado numerosas y diversas situaciones complejas y polémicas que debió resolver alguna vez, tanto en su experiencia docente o como capacitador a propósito de instancias de valoración de aprendizajes de contenidos del área. Pudo haber sido frente a comentarios racistas o discriminatorios, a preguntas sobre la verdad y la justicia, la igualdad y la libertad, la pobreza y la opulencia, entre otros temas. También pueden haberse presentado situaciones en que se manifestaran desajustes entre “un alumno estudioso” y sus valoraciones estereotipadas en torno a la vida social; o el caso de alumnos que no respondieron satisfactoriamente a las consignas de una prueba pero que, por sus intervenciones cotidianas en las clases, sabemos que están en proceso de apropiación de los contenidos en cuestión.

En función de lo dicho, apelamos a su memoria pedagógica: elabore una reseña reflexiva sobre episodios como los comentados más arriba focalizando, en lo posible, en experiencias vivenciadas en ámbitos de capacitación: *¿En qué consistieron? ¿Cómo los resolvió? ¿Quedó satisfecho con sus decisiones? ¿Qué efectos tuvo su intervención?*

## Las funciones de la evaluación

Retomemos ahora las distintas funciones de la evaluación. No solo evaluamos el logro de los aprendizajes sino que evaluamos también el proceso de aprendizaje, con el propósito de determinar *en qué punto del proceso se encuentran los alumnos y qué es posible hacer al respecto* para tomar decisiones en relación a la regulación de la enseñanza y orientación del proceso de aprendizaje. Propósito y decisiones que caracterizan a la función formativa-formadora de la evaluación.

Si la finalidad de la evaluación solo se relacionara con su función sumativa, estaríamos frente a un enfoque limitado de la evaluación, centrado en los resultados del aprendizaje, con la finalidad de acreditar logros. Cuando las propuestas de evaluación se restringen a pensar en cuál es el instrumento más adecuado para evaluar a los alumnos al finalizar determinado tramo escolar –anual o parcial– con la finalidad de chequear si han logrado los objetivos que nos hemos planteado, para retroalimentar nuestra práctica una vez que ella ha terminado,

estaríamos concibiendo la evaluación desde un punto de vista limitado y restringido, por “fuera” de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estos casos, estaríamos recogiendo información acerca de los aprendizajes de los alumnos para poder “cerrar el boletín” y, como ya lo hemos mencionado, dicha información, obtenida la mayoría de las veces en virtud de una prueba escrita, tendría por única finalidad corroborar o no el logro de determinados aprendizajes.

Por ejemplo, cuando se administra una prueba para responder preguntas (como *¿Han logrado los alumnos distinguir entre los distintos tipos de productores agrícolas en América Latina? ¿Ubican en el mapa los nuevos espacios industriales en nuestro país? ¿Identifican las causas de la Revolución de Mayo?*) y analizamos sus respuestas. En función de dicho análisis, construimos un juicio de valor acerca de logros o no logros para definir su aprobación y luego establecemos una calificación que pasaremos al boletín. En este caso, en la mayoría de las veces, se considera que ya no hay posibilidad de reajuste o de reorientación del proceso de enseñanza, ni del de aprendizaje.

Resulta pertinente no confundir las posibilidades de recuperación de aquellos alumnos que no logran alcanzar el mínimo esperado al finalizar el año lectivo con las posibilidades de regulación que sí implica la evaluación formativa cuando ella realmente se lleva a cabo en el proceso y sobre el proceso, indagando las posibles causas y orígenes de los errores, en función de regular los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Las siguientes palabras de Alicia Camilloni al referirse a la evaluación formativa dan claramente cuenta de los propósitos y decisiones que esta implica. Ella propone:

“Diferenciar niveles de calidad en el aprendizaje, identificar errores y sus posibles causas, en particular discriminar las distintas etapas del aprendizaje (...) Es información que en última instancia resulta de utilidad para tomar decisiones respecto de qué es lo que se ha de enseñar, cómo y cuándo se lo debe enseñar, cuánta ejercitación necesitan los alumnos y cuándo los aprendizajes representan algún problema en particular, cómo definirlos y en lo posible explicarlos”

Camilloni, 1998.

Por último, no debemos olvidar que también evaluamos al inicio, con el propósito de diagnosticar los conocimientos previos y tomar decisiones respecto de la planificación de la enseñanza. Esta función habitual en los consabidos repases de comienzo del año cobra su sentido si a partir de la información que recogemos, las decisiones que tomamos impactan en nuestra planificación anual. La información que surge de la evaluación diagnóstica se debe convertir en un dato que nos permite modificar, repensar y replanificar la enseñanza.

En síntesis, es necesario volver a señalar que evaluar para tomar distintas decisiones nos permite profundizar en la idea de la función didáctica de la evaluación, tanto desde nuestro rol de capacitadores como desde el rol docente, al transformar la mirada sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos en el escenario escolar, y desde el escenario de la capacitación, en desafíos para la enseñanza.

En este sentido, a la hora de pensar los instrumentos que pueden utilizarse para recoger información acerca de los aprendizajes de los alumnos, deberíamos plantearnos la necesidad de diseñar un *programa de evaluación*. Desde un enfoque amplio de la evaluación, no basta con elegir y diseñar instrumentos como pruebas escritas, “registros anecdóticos” o listas de control, válidos y confiables, sino que es necesario elaborar un ***programa de evaluación*** coherente con el de enseñanza, que contemple tanto todos los aprendizajes y enfoques de enseñanza puestos en juego durante el proceso como los distintos propósitos y decisiones considerados en relación con las funciones que cumple la evaluación.

Muchas veces, confundimos la evaluación con el instrumento. Es habitual escuchar la frase “¡Hoy tomamos la evaluación de Sociales!” referida a la mera administración de una prueba escrita, sin reparar la profundidad de la práctica educativa puesta en juego en ese momento. En efecto, la prueba formal de cierre de un tramo educativo determinado, si bien puede ser válida y confiable, contempla una sola de las funciones de la evaluación.

Para concluir, valga una referencia a las ideas de validez y confiabilidad, conceptos centrales a tener en cuenta cuando elegimos o diseñamos tanto los instrumentos como un programa de evaluación. Si bien en esta clase no nos explayaremos al respecto, no podemos dejar de referirnos a la necesidad de garantizar que los instrumentos de evaluación o el *programa de evaluación* que diseñemos resulten válidos, es decir que sean coherentes y pertinentes en función de los aprendizajes a evaluar y del enfoque de enseñanza puesto en juego.

Asimismo, al referirnos a la confiabilidad, ponemos el acento en la necesidad de discutir, negociar y acordar los criterios de evaluación que nos permitan construir un juicio acerca del proceso y los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos.

Validez y confiabilidad serán, en consecuencia, otros aspectos a considerar en los encuentros de capacitación, que nos interpelan porque cualquier capacitación requiere de momentos de evaluación y, en casi todos los casos, de instancias de acreditación de los aprendizajes logrados por los docentes.

## Los instrumentos de evaluación

Enmarcados en la idea del *programa de evaluación*, plantearemos algunas opciones para diseñar propuestas que permitan contemplar tanto las diversas funciones que la evaluación cumple a lo largo del proceso como los distintos aprendizajes que los chicos deberán adquirir en el área de Ciencias Sociales. Para ello, definiremos las características que suelen reunir las conocidas *pruebas*, que conforman una de las técnicas de evaluación más conocidas, junto con las técnicas de *observación* y de *evaluación alternativa*.

Es necesario recordar que las pruebas, en sus diversos tipos, se han constituido en los instrumentos de evaluación más utilizados. La técnica de *observación* se utiliza, por lo general, a la hora de evaluar aprendizajes vinculados con lo actitudinal: por ejemplo, la actitud colaborativa en la elaboración de trabajos monográficos grupales o el respeto por la opinión de los otros en un debate. Finalmente, propondremos el uso de la denominada *evaluación alternativa*, que permite no sólo evaluar aprendizajes complejos sino convertirse en una propuesta de evaluación coherente con el trabajo que debe hacerse al llevar a cabo la función formativa-formadora de la evaluación.

### Pruebas

Si bien la información mediante la cual construimos juicios de valor tanto acerca del proceso como de los resultados de aprendizaje de los alumnos la encontramos frecuentemente en los cuadernos de clase, las pruebas se han constituido en un instrumento privilegiado de evaluación en Ciencias Sociales y en otros campos del conocimiento.

Existen diferentes tipos de pruebas: las pruebas orales, escritas o de actuación, que a su vez, pueden ser individuales o grupales.

Por lo general, se constituyen como pruebas orales la exposición de los trabajos realizados en grupo. Con las pruebas de actuación podemos obtener información acerca de cómo el alumno realiza algún procedimiento, por ejemplo elaborar un croquis de la planta urbana de una localidad, construir una línea de tiempo sobre las distintas sociedades que se han desarrollado en el actual territorio argentino, hacer una entrevista a vecinos sobre las formas de vida en la sociedad barrial, sacar fotografías y organizar un archivo, una muestra, etc.

Consideraremos ahora las pruebas escritas, que permiten, en función de un "corte artificial" en el proceso, recoger información acerca del aprendizaje de los

alumnos. Podemos diferenciar dos grandes grupos de pruebas en función del grado de estructuración de las respuestas de los alumnos, estructuración que se vincula con el tipo de consigna o ítem de la prueba. Nos referimos a las pruebas denominadas *objetivas o estructuradas* (con preguntas cerradas) y a las de *composición o subjetivas* (abiertas de desarrollo, semi-estructuradas o no estructuradas o de ensayo).

Las pruebas objetivas se caracterizan por:

- Dejar poco margen de libertad al alumno para elaborar o construir su respuesta.
- Requerir respuestas unívocas: la respuesta está predeterminada de antemano, tanto en los casos donde el alumno debe evocar la respuesta como en aquellos donde debe reconocer cuál es la correcta.
- Evitar, en función de la univocidad de la respuesta, que los juicios y opiniones del evaluador tengan incidencia en la corrección. Es por ello que este tipo de pruebas también se denominan objetivas.
- Cubrir una importante amplitud de temas.

Estas pruebas están compuestas por diferentes tipos de ítems. De Ketele los clasifica según el tipo de operación requerida al alumno para responder en *ítems de producción o evocación y de selección o reconocimiento*. En el caso de los primeros, el alumno debe producir por sí mismo una respuesta para responderlos, mientras que en los segundos, debe escoger una entre distintas soluciones dadas (De Ketele, 1984).

Cada uno de estos ítems presenta a su vez diferentes tipos de ítems. Los de producción o evocación están conformados por ítems de:

- respuestas breves (con una palabra, un gráfico o un esquema)
- completamiento (con una palabra, un gráfico o un esquema)
- texto *lacunar*: mensaje o texto estructurado en el que aparecen una serie de espacios en blanco que deben completarse de acuerdo con la estructura del mensaje.

Los ítems de **selección o reconocimiento** están conformados por ítems en los que los alumnos deben escoger una entre un abanico de soluciones propuestas, aunque debe tenerse en cuenta que la operación que se exige al alumno para contestar cada uno de los diferentes tipos de ítems es diferente. A saber,

- de selección múltiple,

- emparejamiento,
- alternativas constantes (ítem verdadero-falso),
- ordenamiento.

Por su parte, en cuanto a las pruebas de composición o subjetivas, observaremos que, a diferencia de las objetivas, se caracterizan por:

- Fomentar el desarrollo de la expresión escrita del alumno, quien debe planificar y expresar su respuesta.
- Brindar al alumno un mayor grado de libertad en la elaboración de la respuesta.
- Dar lugar a que las apreciaciones personales del evaluador incidan en la corrección. Es por ello que en estos casos es fundamental tener en claro los criterios de evaluación, mediante una discusión y acuerdo al respecto cuando los docentes que corrigen la prueba son dos o más. Es además conveniente elaborar claves de corrección para cada prueba.

El siguiente ejemplo muestra una pregunta elaborada para alumnos de 6to año:

Consigna domiciliaria: A partir de la consulta de enciclopedias, revistas y libros, elaborará un texto en el que expliques en qué consiste la deforestación y qué consecuencias ambientales provoca. Podés incluir gráficos, imágenes, mapas, etc.

## **Observación**

La *observación* en la evaluación en Ciencias Sociales permite enriquecer la información que recogemos de las propias situaciones cotidianas del aula:

“Un docente atento puede recoger indicios acerca de distintos aspectos relativos a:

- los conocimientos previos de los alumnos y sus estrategias para enfrentar situaciones y problemas;
- los errores más frecuentes frente a una tarea y los obstáculos difíciles de franquear;
- las preferencias de los niños por los diferentes tipos de actividad;
- la perseverancia y empeño puesto en la realización de las actividades;
- las relaciones sociales en el grupo, los liderazgos, las afinidades, etc. (...);
- las disposiciones y actitudes, como el respeto a la palabra y las opiniones de los compañeros y la cooperación en las tareas grupales, el cuidado de los elementos, etc.:

- las competencias y prácticas complejas como la expresión oral o la lectura, la resolución de problemas de distinto tipo;
- la creatividad en las distintas actividades expresivas y productivas (...).

En muchas ocasiones, necesitamos apoyar este proceso con herramientas o instrumentos que permitan observar de modo sistemático y particular algunos aspectos del aprendizaje de los alumnos.

Cols, E., Bavaresco, P., Fischbach, F., 2007

Presentaremos dos tipos de instrumentos: *listas de corroboración o control y matrices de valoración o rúbrica*.

Las listas de control o corroboración son apropiadas para distintos tipos de aprendizaje, se utilizan cuando debemos chequear la presencia o ausencia de ciertos aspectos que deseamos evaluar. Se caracterizan por:

- Definir qué aspectos se observarán.
- Especificar con la mayor claridad posible la realización o producto esperado y, si correspondiera, como sucede en el caso de algunos procedimientos, el orden en que deben realizarse las acciones.

Por su parte, las matrices de valoración o rúbrica son apropiadas para aquellos aprendizajes que queremos evaluar en relación con el grado en que se presenta una cualidad o un rasgo. Permiten no solo identificar su presencia o ausencia, sino también registrar sistemáticamente las opiniones de los observadores respecto de una serie de grados o niveles de desempeño posibles de los alumnos en relación a los aspectos identificados que caracterizan el/los aprendizajes a evaluar.

Cuando se trata de observar y evaluar desempeños en tareas complejas, las rúbricas o matrices de valoración constituyen una herramienta de gran utilidad.

Se caracterizan por:

- Presentarse como una matriz de doble entrada.
- Combinar una serie de criterios o aspectos que se desean observar en relación con la tarea en cuestión.

Cabe aclarar que si bien una rúbrica puede utilizarse como herramienta de observación en tanto permite "orientar" la mirada del observador, también su diseño permite llevar a cabo la tarea de la calificación de un modo más objetivo. Nótese en los siguientes ejemplos –relacionados con el uso de las rúbricas en la observación de debates o dramatizaciones en Ciencias Sociales– que la información que este instrumento permite recoger de modo sistemático da cuenta del modo de

llevar a cabo ciertas tareas más complejas, a diferencia de las listas de control o cotejo.

Recordemos que las listas de control son frecuentemente utilizadas en la escuela para observar, por ejemplo, la participación de los alumnos en los debates en clase, pero por su características sólo pueden chequear presencia o ausencia. En este caso, por ejemplo, si participa o no, si hace preguntas o no, si escucha a sus compañeros o no, etc., pero se pierde toda información respecto del *modo* de preguntar, participar y escuchar. Veamos ahora algunos ejemplos de matrices de valoración que pueden ser utilizadas en Ciencias Sociales. La que se presenta a continuación podría usarse en una clase del último grado de Segundo Ciclo para analizar el intercambio de los alumnos en un debate en clase, focalizando en el modo de plantear preguntas e interrogantes:

<b>Criterios</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Formulación de preguntas / interrogantes o cuestionamientos	Hace una pregunta y explica por qué cree que es discutible.	Hace una pregunta pero no explica por qué cree que es discutible.	La pregunta que hace no es clara y se encuentra escondida.	No expresa su pregunta.
Razones que apoyan preguntas / interrogantes o cuestionamientos	Expone razones claras y correctas que apoyan mi petición.	Da razones que apoyan su pregunta pero deja de lado algunos puntos importantes.	Da una o dos razones débiles que no apoyan su pregunta y/o son irrelevantes o causan confusión.	No da ninguna razón que apoye su pregunta.
Razones en contra de sus preguntas / interrogantes o cuestionamientos	Expone las razones en contra de su pregunta y explica por qué es válida en todo caso.	Expone las razones en contra de su pregunta pero deja algunos puntos importantes por fuera y/o no explica la validez de la petición.	Enuncia que hay razones en contra de su petición, pero no las discute.	No da cuenta, ni discute las razones en contra de su pregunta
Selección de palabras	Las palabras que utiliza son fuertes pero claras y dan cuenta de su pensamiento.	Utiliza palabras adecuadas para dar cuenta de su pensamiento, pero omite algunas.	Las palabras que utiliza son adecuadas pero no dan cuenta de la totalidad de su pensamiento.	Las palabras que utiliza no son adecuadas y no dan cuenta de su pensamiento.

Fuente: Anijovich, Malberger, Sigal (1997).

Aquí vemos otro ejemplo propuesto por Rebeca Anijovich en la misma obra respecto del desempeño de los alumnos al realizar una dramatización histórica:

*Rúbrica: dramatización histórica*

Criterio	Calidad			
	Muy buena	Buena	Regular	Necesita mejorar la tarea
Información correcta	Toda la información histórica es correcta y respeta un orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica es correcta y respeta un orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica es correcta y es confuso el orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica es incorrecta y no respeta un orden cronológico.
Información solicitada	Los estudiantes incluyeron más información de la requerida.	Los estudiantes incluyeron toda la información necesaria.	Los estudiantes incluyeron la mayor parte de la información básica necesaria.	Los estudiantes no incluyeron toda la información básica necesaria.
Personajes	Los personajes seleccionados responden al contexto y además han sido recreados.	Los personajes seleccionados responden al contexto.	Sólo algunos personajes seleccionados responden al contexto.	Los personajes no responden al contexto.
Vestuario	Los estudiantes usaron un vestuario acorde con la época, demostrando creatividad.	Los estudiantes usaron la mayoría de los elementos del vestuario acorde con la época.	Los estudiantes usaron sólo algunos elementos del vestuario acorde con la época.	Los estudiantes no usaron elementos del vestuario acorde con la época.
Participación	Todos los alumnos del grupo participaron activamente incluyendo roles "detrás del escenario".	La mayoría de los alumnos del grupo participó activamente incluyendo roles "detrás del escenario".	Pocos alumnos del grupo participaron activamente incluyendo roles "detrás del escenario".	Pocos alumnos participaron y sólo en roles sobre el escenario.

Fuente: Anijovich, Malberger, Sigal (1997).

## Evaluación alternativa

En este apartado abordaremos la propuesta de la denominada **evaluación alternativa**, constituida por propuestas que implican opciones diferentes a las pruebas convencionales. Se trata de materiales y estrategias de evaluación

"...para saber no sólo que los alumnos aprenden, sino también qué es lo que aprenden y si lo hacen bien (...). Brindan al docente mayor información sobre lo que han aprendido realmente los alumnos".

Cols, Bavaresco y Fischbach, 2004

Este tipo de estrategias se caracteriza por centrarse en una diversidad de tareas, tales como:

- escribir una nota de opinión,
- elaborar un informe,
- preparar y llevar a cabo una presentación oral,
- proponer una solución a un problema específico,
- organizar una muestra temática.

Cabe aclarar aquí que una tarea es una actividad, ejercicio o pregunta que requiere que los estudiantes resuelvan un problema específico o demuestren su conocimiento acerca de determinados temas o procesos. Implican el uso del pensamiento divergente, ya que en estas tareas se presentan situaciones y problemas nuevos para los cuales no existe una única respuesta o solución posible.

Las evaluaciones alternativas suponen:

- Incluir tareas contextualizadas, complejas, de "final abierto", desafiantes desde el punto de vista intelectual.
- Conformar propuestas que apunten a que el alumno realice tareas complejas y significativas, recuperando y poniendo en juego el conocimiento previo y los aprendizajes realizados para resolver problemas auténticos.
- Focalizar en conocimientos importantes., que requieren construcción o aplicación por parte del alumno y no sólo recuerdo o reconocimiento.
- No referirse a conocimientos aislados.
- Incentivar el pensamiento divergente.
- Considerar los intercambios y la colaboración entre alumnos.
- Otorgar al alumno algún grado de elección sobre su trabajo.
- Promover la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Atender a la relación entre el tiempo asignado y las tareas solicitadas.

Veamos un ejemplo de evaluación alternativa referido a problemáticas ambientales, que profundiza la propuesta de evaluación sugerida en páginas anteriores.

### **Ejercicio de simulación o de roles**

Todos los alumnos participan de una sesión parlamentaria. Algunos de ellos asumirán el rol de legisladores, otros de integrantes de ONG's ambientalistas, otros de empresarios madereros y un grupo de trabajadores de la industria forestal.

Cada uno de ellos deberá desarrollar un argumento para explicar la importancia de aprobar un proyecto de conservación de los bosques en Argentina.

En la argumentación deberán considerar:

- Las razones por las cuales se produjeron los desmontes.
- Las consecuencias ambientales que trae el desmonte.
- La ubicación geográfica de las zonas donde se producen estos desmontes.
- Las particularidades del tipo de recurso en cuestión.
- Las características de los bosques.
- Los actores sociales involucrados.
- Información procedente de diferentes fuentes analizadas en clase: informes de investigaciones realizadas, noticias de diferentes diarios, relatos de los habitantes de esas zonas, los documentos que elaboraron las ONG's acerca de estas temáticas, distinto tipo de información estadística que permita reconstruir los alcances del problema y su desarrollo en el tiempo, etc.

Como puede apreciarse en este ejemplo, este tipo de tareas "alternativas" apunta a la movilización de los conocimientos y las experiencias de los alumnos en actividades productivas y desafiantes. Su empleo incluye, por supuesto, la evaluación de los saberes requeridos en términos de informaciones, conceptos y principios, procedimientos y técnicas. Además de las valoraciones personales y comunitarias que el grupo de alumnos sostiene.

Para finalizar, es necesario remarcar que la evaluación alternativa tiene algunos puntos en común y algunas diferencias con las pruebas no estructuradas o de composición, aunque ambas pueden complementarse.

Señalaremos, en primer lugar, los puntos en común y luego las diferencias a las que hacemos referencia:

- En relación con los alumnos y las alumnas, en ambas, deben planificar y expresar su respuesta. En los dos casos se fomenta el desarrollo de la expresión escrita y también tienen un mayor grado de libertad en la elaboración de la respuesta (si bien el grado de estructuración de la pregunta puede variar, siempre será menor que en el caso de las pruebas objetivas)
- Respecto del docente evaluador, hay mayor posibilidad de que entren en juego sus apreciaciones en la corrección. Por ejemplo, presentar el desarrollo de un tema o resolver un problema implica considerar una amplia

gama de respuestas posibles y exige un arduo de implicación y recuperación de las argumentaciones de cada uno de los alumnos.

Respecto de las diferencias deberemos tener en cuenta que:

- Las evaluaciones alternativas se centran en una diversidad de tareas mayor que las pruebas de desarrollo. Se apunta a que el alumno realice tareas complejas y significativas, recuperando y poniendo en juego el conocimiento previo y los aprendizajes realizados para resolver problemas auténticos. Algunos autores, como es el caso de Wiggins (1989), han propuesto el término de evaluación auténtica para subrayar la idea de que las tareas propuestas al alumno deben hacer uso del conocimiento y las destrezas en una variedad de contextos de modo semejante al que lo hacen en la vida real. En cambio en las pruebas de desarrollo la complejidad de la tarea es menor.
- La evaluación alternativa apunta a ampliar las estrategias de evaluación, de modo de permitir una valoración más adecuada de aprendizajes relevantes, complejos, que pongan en juego operaciones intelectuales de nivel superior (analizar, sintetizar, evaluar, etc.) y permitan la movilización de los conocimientos de los alumnos para la solución de problemas o su aplicación a contextos y situaciones de la vida real.
- En las evaluaciones alternativas no existe una única respuesta o solución, se presentan situaciones y problemas nuevos. De este modo promueven el pensamiento divergente y la creatividad.

Como puede deducirse de lo expuesto, las evaluaciones alternativas forman parte de un enfoque pedagógico que replantea tanto el contenido como la forma de las evaluaciones.

Para finalizar esta clase, resulta oportuno señalar que los instrumentos presentados nos muestran un panorama general de las posibles opciones y estrategias de evaluación que pueden utilizarse en Ciencias Sociales. Estas últimas están orientadas a evaluar tanto el proceso como los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes, teniendo en cuenta su grado de complejidad y los procesos puestos en juego, a fin de tomar las decisiones pedagógico didácticas más adecuadas según los propósitos en cada caso.

Desde la perspectiva del capacitador, también deseamos compartir la idea acerca de la pertinencia de elaborar, con el equipo de docentes con quienes trabajamos, un programa de evaluación que supere las prácticas habituales de "tomar pruebas" aisladas y desconectadas, en distintos momentos del año y con fines acotados a la acreditación y promoción. Por ello, intentamos en esta última clase brindar un conjunto de estrategias y propuestas que permitan, en el marco del programa que comentamos antes, contemplar la articulación de variados instrumentos y proyectos, en función de los diferentes tipos de evaluación previstos, los propósitos y las decisiones pedagógicas a tomar durante el proceso de enseñanza.



### Actividad final (de resolución individual y obligatoria)

Sabemos que la evaluación es un tema espinoso y controvertido. Por ello decidimos plantear esta actividad final de módulo alrededor de este tópico, entendiendo que integra un conjunto de reflexiones sobre los contenidos y estrategias desarrolladas a lo largo de las clases.

Seguramente en su rol de capacitadores algunas veces se vieron enfrentados a responder la siguiente interrogación:

“Yo vengo trabajando desde un enfoque renovado de las ciencias sociales; los alumnos durante las clases desplegaron una cantidad interesante de estrategias y aprendieron cosas relevantes sobre la vida social, pero... ¿cómo los evalúo, sin caer en preguntas tipo cuestionario o cuyas respuestas no estén explícitamente documentadas en un texto?”

El objetivo de esta propuesta es anticiparse a tal inquietud y elaborar un diseño de evaluación –que se constituya en ejemplo, ilustración, o modelo– para ofrecer a los docentes y enriquecerlo y/o adaptarlo a sus grupos de alumnos, junto con ellos.

- Seleccione un tema de enseñanza de Segundo Ciclo vinculado con las clases 13 y 14.
- Diseñe un repertorio de instrumentos de evaluación, integrando las recomendaciones y ejemplos brindados en la clase 16.
- Anticipe las posibles dificultades y restricciones que pueden presentarse (tiempos, recursos, posibilidades de los alumnos y del acompañamiento del grupo de docentes, de la comunidad, entre otros), así como las alternativas para resolver estas cuestiones.

## Referencias bibliográficas

- ANGULO RASCO, J.F. (1995), *La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo*, en: *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos*. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña: Fundación Paideia.
- ANIJOVICH, R., MALBERGER, M., SIGAL C. (1997), *Una introducción a la enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- AMIGUÉS y ZERBATO-POUDOU (1996), *Las practicas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ASTOLFI, J. P. (1999), *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- BARBIER, J. M., (1993), *La Evaluación en los Procesos de Formación*. Paidós: Barcelona.
- BLOOM, B., et al. (1971), *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.
- CAMILLONI, A. (1998), "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran", en: Camilloni et al: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. (2004), "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes". En: *Quehacer Educativo. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de educación primaria*. Año XIV, número 68.
- COLS, E., BAVARESCO, P., FISCHBACH, F. (2007), "Las prácticas de evaluación en el nivel primario: problemáticas y enfoques". Material destinados a los cursos a distancia para docentes del nivel primario. CePA, Escuela de Capacitación Docente, Ministerio de Educación del GCBA.
- COLS, E. (2003), Ficha de cátedra: *La evaluación Didáctica 1*, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- DE KETELE, J. M. (1984), *Observar para educar*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- LITWIN, E. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- 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: Colihue.
- TYLER, R. (1986), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires: Troquel.
- WASSERMAN, S. (1994), *El estudio de casos como un método de enseñanza* Amorrortu.
- WIGGINS, G. (1990), "The case for authentic assessment", *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), disponible en línea: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>