



Universidad de  
**San Andrés**

## **ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Trabajo de Graduación**

“La evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Análisis comparativo de los Diseños Curriculares”

**Autora: Celina Cardoner**

**Legajo Nro. 23051**

**Mentora: Graciela Laura Cappelletti**

**Victoria, mayo de 2019**

## Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>Marco Teórico .....</b>	<b>7</b>
¿Qué es la evaluación? .....	7
La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje .....	10
Tipos de evaluación .....	12
La evaluación formativa .....	17
<b>Metodología .....</b>	<b>23</b>
<b>Descripción de los documentos.....</b>	<b>26</b>
El Documento Curricular de Finlandia .....	26
El Documento Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires .....	30
<b>La configuración de la evaluación formativa en los diseños curriculares.....</b>	<b>34</b>
<b>La evaluación formativa en el contexto de las asignaturas fundamentales.....</b>	<b>43</b>
<b>Conclusión .....</b>	<b>54</b>
<b>Anexo I .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo II .....</b>	<b>63</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>64</b>

Universidad de  
**San Andrés**

## Introducción

Con la promulgación de la Ley Nacional de Educación 26.206, el nivel secundario se convirtió en parte de la escolaridad obligatoria (Tenti Fanfani, 2000). Esta disposición del sistema educativo configuró un marco regulatorio que colaboró con la masificación de la escuela secundaria y admitió la posibilidad de repensar los métodos de evaluación como herramienta en pos del aprendizaje de todos los estudiantes. Con lo cual, a partir de ese momento, la evaluación se presentó como una problemática educativa que formó parte del debate didáctico y constituyó uno de los problemas centrales para los docentes de escuela secundaria. Hasta entonces y desde el momento fundacional de los sistemas educativos occidentales, la evaluación sirvió como mecanismo para seleccionar y crear jerarquías de excelencia (Perrenoud, 2010). Con el objetivo de transformar la evaluación tradicional, la literatura contemporánea introdujo un nuevo concepto denominado evaluación formativa.

Por otro lado, desde que se creó el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) que tuvo su primera aplicación en el año 2000, Argentina obtuvo resultados que lo ubican entre los últimos puestos mientras que Finlandia siempre estuvo entre los primeros. Por lo tanto, el estado de la evaluación en la actualidad argentina introduce un marco complejo en el campo: la política educativa no se centra completamente en el alumno ni en las capacidades que los chicos deberían desarrollar en la escuela (habilidades intrapersonales, interpersonales y cognitivas). Desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y de Finlandia, se publicaron los diseños curriculares<sup>1</sup> que describen la concepción de evaluación, la forma en la que se deberían evaluar los aprendizajes de los alumnos en la escuela secundaria y las habilidades que se esperan de los alumnos egresados. Estos documentos son la puerta de entrada para hacer una primera aproximación a lo que se concibe como evaluación en cada uno de los países.

La pregunta que dirige este trabajo es entonces...¿cómo tiene que ser la evaluación de los aprendizajes? La respuesta puede encontrarse en los postulados de Scriven (1967),

---

<sup>1</sup> Los diseños curriculares son: National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools del Finnish National Board of Education (2015); y el Diseño Curricular de la NES de la CABA (2013).

quien hace cincuenta años introdujo el término evaluación formativa. En los sistemas escolares actuales se considera a este tipo de evaluación como de especial relevancia: podría categorizarse como dispositivo de pedagogía diferenciada y como herramienta para individualizar el contenido, el ritmo y las modalidades de aprendizaje en función de objetivos definidos con claridad.

Según Ravela (2015), hay una fuerte necesidad de mejorar el modo en que los docentes evalúan a sus alumnos dentro del aula ya que la evaluación tiene un rol fundamental en la mejora escolar. Detrás de la implementación de evaluaciones formativas en las prácticas de enseñanza, existe la idea de que el alumno recibiría mejor apoyo en sus procesos de aprendizaje, las evaluaciones de certificación serían más justas y garantizarían que los individuos estén preparados para lo que supone fueron formados, los profesores y las escuelas aprenderían más de sus experiencias, las familias conocerían mejor qué es lo que sus hijos están intentando aprender y qué dificultades tienen.

Siguiendo los aportes de Scallon (1988), se define a la evaluación formativa como un tipo de evaluación que permite recoger información para poder mejorar y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la marcha. Es decir, es una evaluación que se realiza durante la concreción de las propuestas de enseñanza. Por lo tanto, a través de la retroalimentación y de una educación más individualizada, tanto el docente como el alumno tienen la posibilidad de mejorar la calidad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Scriven, 1967). A través de la evaluación formativa, los docentes intentan visibilizar la adquisición de los aprendizajes y los modos de razonar de cada alumno haciendo de la enseñanza, una más personalizada. En consecuencia, la evaluación podría estar dejando a un lado su función selectiva para darle prioridad a su función pedagógica. Por esto, la evaluación formativa constituye un quiebre, una ruptura al proponer dejar a un lado el grado de regulación grupal y trasladarlo a la individualización; busca una intervención acorde al proceso individual de cada alumno.

Sumado a lo anteriormente planteado, la teoría cognitiva moderna “ofrece una perspectiva del aprendizaje centrada en el pensamiento y el significado” (Resnik & Klopfer, 1997, p.19) que plantea que los alumnos son los propios constructores de su aprendizaje y que el aprendizaje podría catalogarse como lo que Ausubel (1983) llamó

*aprendizaje significativo*. Así, se pone en juego el rol de un alumno interactivo, que construye sus representaciones personales y que realiza juicios de valor que le podrían permitir tomar decisiones en base a ciertos parámetros de referencia. Este enfoque del aprendizaje admite inscribir a la evaluación dentro de la perspectiva de “evaluar para aprender”, que ubica al alumno en el centro del proceso y habla de la evaluación como estrategia continua que recoge información relevante –tanto para el docente como para el alumno- para un posible avance en el aprendizaje (Anijovich & Cappelletti, 2018). La “evaluación para el aprendizaje” y la “evaluación formativa” se usan habitualmente como sinónimos pero poseen algunas diferencias que no se detallarán en el recorte de la presente investigación.

Ahora bien, se parte del supuesto de que se plantean distintas estrategias, significados y silencios en torno a la evaluación de aprendizajes en los distintos países. Este trabajo de investigación se propone como objetivo general indagar las concepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes presentes en documentos curriculares de diferentes países. Como objetivos específicos se intentará, por un lado, describir los modos en los que se conceptualiza la evaluación formativa en los documentos seleccionados; y por el otro, analizar cómo juega el concepto de evaluación formativa en el marco de las definiciones acerca de la evaluación en las asignaturas presentes en cada uno de los documentos seleccionados.

Al analizar los distintos documentos, el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools y el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (DCNES), se identifican las distintas propuestas institucionales que desarrolló cada gobierno para su sistema de evaluación y se ponen en juego las diferentes estrategias, tendencias, aportes y objetivos en relación a la evaluación y a lo que se espera del alumno.

Así se establece -por ejemplo- en el DCNES, que se espera que “la evaluación tenga como foco principal el logro de la autonomía personal y académica de los estudiantes, pudiendo desarrollarse mediante procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 145). Por su parte, el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools publicado por el Finnish National Board of Education plantea que la evaluación de los alumnos tiene como objetivo orientar y fomentar el aprendizaje y desarrollo de los

estudiantes de diversas formas. El papel de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es proporcionarles información sobre sus avances y resultados de aprendizaje durante y tras la finalización de los estudios de enseñanza secundaria (Finnish National Board of Education, 2015).

A pesar de ser Finlandia parte de la Unión Europea y una región económicamente más activa que la Ciudad de Buenos Aires, forma parte de este análisis comparativo porque es un modelo de referencia dentro del mundo desarrollado. Es de utilidad conocer tanto las similitudes como las diferencias que rigen en la formalidad de los documentos para identificar vacancias y oportunidades dentro del campo de la evaluación de los aprendizajes en ambos países.



## Marco Teórico

### ¿Qué es la evaluación?

La palabra “evaluación” resulta muy familiar para quienes se desempeñan en el campo de la educación y puede ser entendida de diversas maneras: evaluación de proyectos y programas, evaluación del desempeño docente, evaluación de materiales didácticos, evaluación institucional, evaluación de conductas, evaluación de los aprendizajes, entre otras. Es decir, existen diferentes trabajos teóricos que se aproximan al concepto de “evaluación” y hacen que sea una temática de difícil resolución. No obstante, interesa aquí tan sólo una de ellas: la evaluación de los aprendizajes. Cabe señalar, en primer lugar, que la evaluación “es una práctica pedagógica muy vieja” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 241) que, en consecuencia, ha dado lugar a diversas conceptualizaciones y atribuciones a lo largo de los años. Previo a la construcción de la institución escuela, la práctica de evaluación ya existía como mecanismo para controlar los saberes y conductas de las personas. Pero, además de ser una práctica con muchos años de antigüedad, es “muy difundida y de uso diario en los sistemas escolares en la actualidad” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 241). A pesar de que en los distintos sistemas sociales se utilice la evaluación, se ha aplicado como actividad práctica a los procesos educativos desde principios del siglo XX y, como movimiento teórico, a partir de 1930. Pero, más importante de todo, “como campo institucionalizado se profesionaliza apenas hace un cuarto de siglo” (Carlino, 2003, p. 29). En una primera instancia, la evaluación ocupó el rol de acreditar y promocionar al estudiante, al incorporar una dimensión sumamente tecnocrática y con un fin, más bien, político. Pero con el correr de los tiempos, los distintos sistemas educativos pusieron en juego diversas estrategias que aumentaron las definiciones con las que podríamos caracterizar a la evaluación.

Hoy en día y, más aún, en la región latinoamericana, la evaluación ocupa un lugar significativo en las agendas educativas de los países y en lo que refiere a las políticas educativas a desarrollar. Como la investigación se desarrolla en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cabe señalar que la evaluación “comienza a tener una presencia contundente en las prioridades educativas regionales hacia comienzos de la década de 1990” (Carlino, 2003, p. 71). El discurso de la evaluación está girando a través del mundo como el método sustancial para la mejora en la calidad de los aprendizajes. Por

lo tanto, en el contexto político-pedagógico, “genera un sinnúmero de debates, disputas, discusiones, controversias y redefiniciones de los temas y problemas ya conocidos” (Carlino, 2003, p. 22). Dado que los diferentes autores se refieren a conceptos distintos cuando utilizan el término evaluación, es menester tomar ciertas definiciones que contribuyen en la comprensión total del trabajo.

La literatura contemporánea sobre evaluación (Elola et. al, 2010; Nevo, 1997; Perrenoud, 2010) retoma los postulados de Ralph Tyler -de 1950- como un primer momento en el que se definió teóricamente y de manera clásica y tradicional, el término evaluación. Este autor concibió esta práctica como fundamental a la hora de elaborar el currículum (Tyler, 1949) y afirmó que “la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” (Tyler, 1949, p. 108). Es decir, la evaluación en este caso está asociada al logro y la satisfacción de los objetivos. Además, no dejó de señalar que la evaluación posee una gran influencia sobre lo que se conoce como aprendizaje ya que es un procedimiento que admite contemplar los cambios que se producen en los estudiantes. Es Tyler quien expuso la necesidad de utilizar la evaluación para llevar a cabo elementos como la retroalimentación: “así, la evaluación aparecía como un elemento recurrente que debía ofrecer información útil para reformular o redefinir los objetivos de la enseñanza” (Carlino, 2003, p. 49). Esta definición funcionó, según Carlino (2003) como “matriz para los enfoques que le sucedieron, los cuales hicieron nuevos aportes sobre sus ideas básicas” (p. 48). No obstante, existen otras definiciones también aceptadas, como las de Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969) que, aunque no desacrediten la definición de Tyler, plantean que la evaluación es proporcionar información para la toma de decisiones.

Al seguir cronológicamente el análisis teórico de la noción, se encuentra otra definición que provee David Nevo que, sin descartar los postulados previos, presentó un grado mayor de complejidad en el término y complementó las dos definiciones anteriores: “la evaluación educativa es el acto de recopilar información sistemática respecto a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos. Da como resultado una descripción completa y un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos de su calidad” (1997, p. 37). Ahora bien, en 1967, Michel Scriven definió a la evaluación como “el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa” (p. 41). Bajo



el nombre de evaluación formativa, habló de un proceso que tiene como objetivo detectar las dificultades para adaptar las propuestas de los docentes a la realidad del aula: “el objetivo de esta evaluación es proporcionar información que permite adaptar la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje” (Carlino, 2003, p. 134). Se retomarán estos aportes y este tipo de evaluación en uno de los siguientes apartados del capítulo.

Para hacer una conceptualización aún más enriquecedora, también se conocen las definiciones que proponen Alicia Camilloni y María Antonia Casanova, dos investigadoras y profesoras eméritas de Buenos Aires y Madrid, especialistas en el campo de la evaluación. A pesar de que ciertos argumentos se encuentren repetidos, es menester traerlos a colación para conocer cuáles fueron y son los discursos globales en la literatura contemporánea sobre evaluación. De tal manera, Camilloni explicó que “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” (s/f, p. 8-9). Por su parte, Casanova definió a la evaluación como “un proceso sistemático de recogida de datos” (1995, p. 31) que permite recopilar información válida para realizar juicios de valor sobre la situación educativa que se puso en juego. Estos juicios de valor serán de utilidad para las futuras decisiones que se tomarán en función de mejorar la actividad pedagógica.

En resumen, se podrían sintetizar los aportes previos y las diversas conceptualizaciones en función de la evolución histórica del concepto que hizo José Fernández Tejada (1999). Al tomar todas las definiciones presentadas anteriormente, se podría definir a la evaluación como:

1. un proceso que define el logro de los objetivos: si el alumno aprendió o no, cuánto, y de qué manera.
2. un proceso de recogida de información: buscar evidencias que permitan apreciar la calidad de la experiencia educativa o la calidad de los aprendizajes.
3. un proceso que implica juicios de valor: sobre el proceso de aprendizaje, sobre los progresos logrados, sobre las estrategias utilizadas, sobre el papel del profesor. Se tiene que valorar la información.

4. un proceso que se orienta a la toma de decisiones: un medio para mejorar la práctica.

### La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Junto con la conceptualización teórica del término, cabe señalar que la evaluación como práctica atraviesa la actividad escolar en su conjunto y, por lo tanto, suele ser entendida como una instancia fundamental del proceso educativo en sus diferentes niveles. A la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos dentro del aula, se crea un triángulo de dependencia entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje: estos tres conceptos se encuentran completamente integrados. Por ese motivo, resulta necesario definir el concepto de aprendizaje para comprender el objetivo final de la evaluación. Así como se puede estar constantemente evaluando y no necesariamente dentro de la institución escuela, también se puede aprender constantemente en situaciones informales de la vida diaria: aprender modales, aprender la diferencia entre mamá y papá, aprender a contar, aprender los colores, aprender a ser amigos, aprender escuchando un cuento, aprender a cocinar observando, entre otras cosas. Es decir, “definir aprendizaje en términos genéricos implica aceptar, en primer lugar, que se trata de un cambio en la persona que aprende (...) Cambia la disponibilidad de ese sujeto para comprender y actuar sobre el mundo” (Elola et. al., 2010, p. 39). Sin embargo, es de suma importancia delimitar la definición de aprendizaje al campo formal, a la institución escuela, al aprendizaje escolar porque los documentos a ser analizados refieren a lo que sucede en el ámbito del sistema educativo formal.

El aprendizaje escolar es, pues, aquél que sólo ocurre en el interior de los sistemas educativos porque la escuela es una institución creada específicamente para eso: para que sus alumnos aprendan. Siguiendo a Elola et. al. (2010), el aprendizaje escolar puede caracterizarse en función de los siguientes puntos:

- descontextualización y desvinculación de contextos significativos: todos los contenidos enseñados y aprendidos dentro de la escuela son extraídos de los contextos reales donde se han producido y se adaptan a las condiciones escolares para poder ser transmitidos. Es decir, “los procesos de enseñanza y aprendizaje se generan fuera del contexto” (Elola et. al., 2003, p. 41).

- uso prioritario del lenguaje verbal: la escuela, al estar apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante, hace que el aprendizaje se construya a partir de las palabras y no de la acción porque es la manera más apta para desarrollar conceptos. A través de distintas estrategias, los docentes transmiten el conocimiento y utilizan el lenguaje verbal como el mediador esencial de los intercambios.
- alto nivel de generalidad: como consecuencia de las características previas, el aprendizaje en la escuela es de carácter universal porque está fuera de contexto y porque utiliza lenguajes simbólicos.
- selectividad e intencionalidad: la escuela le exige a los estudiantes que aprendan determinados contenidos dentro de la institución que, se supone, son considerados válidos por la sociedad que ellos mismos conforman. Es decir, tiene la intención que el alumno aprenda y selecciona el contenido formal que aprenderá y no otros que quizá, también le resulten interesantes o no.
- control sistemático sobre lo aprendido: esta es la característica que involucra a la evaluación, a ese proceso que demuestra lo que el alumno ha aprendido, que hace que la transmisión de contenidos tenga valor y sentido, que vuelve a afirmar el objetivo que tiene la escuela en relación al aprendizaje. Controlar lo aprendido o evaluar lo enseñado da cuenta si el alumno realmente incorporó o no la información valiosa transmitida.

En función de los postulados que se exponen en este trabajo de investigación, se plantea que la evaluación está inevitablemente relacionada con lo que se denominó, hace algunas décadas, como el triángulo didáctico: en palabras de Fenstermacher (1989), la enseñanza es el proceso a través del cual una persona realiza acciones para que la otra aprenda algo que hasta ese momento no sabía, y en consecuencia, genera una relación de dependencia ontológica con el aprendizaje.

Se supone, entonces, que ambos conceptos no refieren a una relación de causalidad en el marco de una definición genérica ni a un proceso automático; la evaluación cobra sentido dado que permite construir información para analizar si el alumno aprendió. Para explicar de manera más precisa las relaciones entre estos tres conceptos – enseñanza, aprendizaje y evaluación-, Elola et. al. dicen:

“Si aceptamos que la enseñanza es un proceso que intenta movilizar en el alumno las disposiciones necesarias para provocar aprendizajes

en el marco de las instituciones educativas; si acordamos en que los procesos de aprendizaje son personales, internos, condicionados por experiencias previas, saberes ya adquiridos, intereses, etc; y, por último, si admitimos que resulta necesario encontrar fundamentos para mejorar la propuesta docente con ajuste a la realidad y para dar cuenta de las características de los aprendizajes de nuestros alumnos, la evaluación adquiere un papel más que relevante” (2010, p. 46-47).

La evaluación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cobra un rol significativo porque necesita estar alineado con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de una escuela de manera tal de poder ayudar, a futuro, en la mejora de los resultados de la educación a través de una mejora en las prácticas áulicas tanto de los alumnos como de los docentes para que contribuyan en una mejora de los aprendizajes (Camilloni, 2003). Más aún, “desde una perspectiva didáctica, evaluar significa acceder a la comprensión de las relaciones y las implicancias recíprocas entre la enseñanza y el aprendizaje” (Carlino, 2003, p. 83). Es decir que la evaluación es parte de un proceso didáctico y provee información, tanto a los docentes como a los alumnos, de los aprendizajes y de los efectos de la enseñanza en ellos. Los actores del sistema educativo suelen asociar o planificar la evaluación como el paso final, como una actividad aislada que tiene por objetivo determinar el grado de concreción de los objetivos pedagógicos propuestos a comienzo del proceso. No obstante, la evaluación es “un proceso permanente y omnipresente en los actos pedagógicos: (...) es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno (...) y se estructura con ellas [enseñanza y aprendizaje] a la manera de un mecanismo interno de control” (Camilloni, s/f, p. 1).

### Tipos de evaluación

Son muchas las categorizaciones que pueden realizarse en torno a la evaluación y a sus propósitos. Las tipologías son construcciones teóricas que no se asocian completamente con la realidad porque existen infinitos factores que pueden determinar la construcción de esos tipos. Por ese motivo, trabajar con una clasificación implica cierto grado de parcialidad y de acomodamiento ya que puede suceder que los casos a analizar no se correspondan en su totalidad con alguno de los tipos. Las categorías son revisadas una y otra vez con el objetivo de concretar, de manera más clara, sus límites ya que, además de todas las propuestas y clasificaciones teóricas realizadas por los diversos investigadores del tema, el espectro se vuelve amplio y difuso. Algunos proponen

clasificar la evaluación con criterios temporales, acorde al momento en el que se realiza la evaluación; otros, lo hacen acorde a su función. También se puede hacer una tipología según “los componentes que conforman el proceso de evaluación” (Elola et. al, 2010, p. 62) o según las decisiones de los docentes sobre el proceso de evaluación. Es decir, en la literatura sobre evaluación hay diversas categorizaciones que, además, pueden tener el mismo nombre y presentar características diferentes o tener nombres distintos y presentar características similares. A pesar de la diversidad en las tipologías, se tomará la categorización que hacen De Ketele y Roegiers (1995) porque abarca, en gran medida, todo el campo de la evaluación y porque es una tipología de referencia en la literatura contemporánea sobre evaluación. Por más de que existan otras dimensiones, esta categorización es amplia y considera tanto las finalidades de la evaluación, el momento en el que son utilizadas y las decisiones a tomar por los docentes luego de poner en juego la evaluación. Se presenta en el cuadro que sigue.

Dimensiones	LA EVALUACIÓN		
Función	Diagnóstica o Pronóstica	Formativa	Sumativa
Momento	Principio	Durante	Al final
Decisión a tomar	Admisión, orientación	Adaptación de actividades de enseñanza y aprendizaje	Certificación intermedia o final

Fuente: elaboración propia a partir de De Ketele y Roegiers (1995).

Este cuadro es una breve aproximación a los distintos tipos de evaluación que serán caracterizados a continuación y admite la posibilidad de identificar las principales diferencias ya que “cada modelo de evaluación se sustenta en una forma determinada de entender el hecho educativo” (Carlino, 2003, p. 133). De todas maneras, los límites entre los tipos de evaluación suelen ser difusos y los docentes tienen la posibilidad de evaluar sus cursos utilizando los distintos tipos de evaluación y, más aún, utilizando una combinación entre ellos.

En primer lugar, cuando se habla de evaluación diagnóstica o pronóstica se refiere a un modelo que “proporciona información para la toma de decisiones sobre la selección y agrupación del alumnado dentro de la escuela” (Nevo, 1997, p. 89). Este modelo permite recopilar información sobre los conocimientos previos de los estudiantes para identificar qué es lo que los alumnos ya saben sobre el tema y, de esa manera, poder hacer un diagnóstico de la situación en la que se encuentran. Es indispensable considerar estas representaciones previas porque los alumnos las utilizan para interpretar lo que se les enseña (Carlino, 2003). Conocer la situación en la que se encuentran los alumnos al momento de iniciar la enseñanza puede permitir “adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades” (Carlino, 2003, p. 137). Este tipo de evaluación sirve para prever y ordenar la acción futura con el objetivo de que el docente pueda decidir “por dónde empezar, qué secuencia será más provechosa, qué grado de complejidad podrá proponer, qué actividades serán más atractivas y enriquecedoras” (Elola et. al, 2010, p. 66) en el marco de los contenidos a enseñar. Es menester señalar que la evaluación diagnóstica no se realiza obligatoriamente al inicio de un año lectivo sino, más bien, puede aludir al inicio de un contenido específico, al inicio de un proyecto o al inicio de un proceso: “la determinación de los períodos en los que conviene realizar una evaluación de orientación varía dentro de múltiples opciones” (Elola et. al., 2010, p. 67). Si la evaluación diagnóstica orienta el proceso de enseñanza, entonces admite conocer cuáles son las circunstancias, cuál es el contexto, con qué entorno se ha de trabajar, cuáles serán las necesidades a cubrir, cuáles son las posibles limitaciones con las que se encontrará, qué cantidad de tiempo le requerirá desarrollar un contenido. Y, a su vez, le permitirá al docente escoger y seleccionar, de manera más adecuada, las herramientas con las que tendrá que trabajar para cumplir sus objetivos y desarrollar sus estrategias de enseñanza.

En resumen, con la evaluación diagnóstica se consigue obtener una “fotografía del contexto en el cual se prevé actuar. Esta imagen se construye a partir de detectar las fortalezas y debilidades, los puntos de partida, los requerimientos que impone, las tramas de problemas que se tejen” (Elola et. al, 2010, p. 67). De esa manera, se descubre el punto de partida y se recoge información válida para poder planificar propuestas didácticas. Es decir, se construye el camino que llevará al docente a la meta que se propuso para el curso o la secuencia didáctica. No obstante, a pesar de identificar las características con las que el alumno cuenta en el inicio del proceso y a pesar de que

se puede “anticipar el comportamiento de alguna variable” (Elola et. al, 2010, p. 69), se podría considerar el hecho de que durante el proceso de enseñanza, pueden existir contramarchas que no fueron consideradas al comienzo. El objetivo es diagnosticar y tratar de asegurar lo más posible el tipo de hechos con el que se enfrentará el docente en el futuro: éxito o fracaso de los alumnos en un determinado tema, dificultades de ciertos alumnos en relación a otros, dinámicas de trabajo al interno del aula, entre otras cosas.

En segundo lugar, y dado que la evaluación puede realizarse durante el proceso de enseñanza, entra en juego lo que Michel Scriven (1967) denominó como evaluación formativa. Este tipo de evaluación se utiliza con el fin de adaptar el proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos. Además, permite recoger información mientras los procesos se están desarrollando y abarca la evaluación de la enseñanza, de los aprendizajes de los alumnos, de los materiales didácticos y de todos los objetos educacionales. Según Elola et. al., “este tipo de evaluación está destinada a identificar aquellas características de la situación que no responden a lo esperado, de forma tal que las decisiones que han de tomarse tendrán como fin mejorar y ajustar el proceso sobre la marcha” (2010, p. 71). Es decir, a la evaluación formativa se la llama “de regulación” porque controla la acción o el estado del proceso al momento en el que se lleva a cabo para corregir los procedimientos de enseñanza y aprendizaje y mejorarlos; es una evaluación que se realiza durante la concreción de las propuestas de enseñanza (De Ketele y Roegiers, 1995). Se la llama formativa dado que “implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance” (Anijovich & Cappelletti, 2018, p.27).

Dado que el acto de evaluar implica la toma de algún tipo de decisión, se podría afirmar que la evaluación formativa es acompañada por aquellas decisiones que determinan qué es lo mejor para hacer progresar al alumno, o cuál es el mecanismo para potenciar su desempeño: “el objetivo de la evaluación es localizar del modo más preciso posible el origen de sus dificultades para remediarlas” (De Ketele y Roegiers, 1995, p. 52). En cuanto a las características específicas de este tipo de evaluación, no se puede descartar el hecho de que no sólo se observan los errores de los alumnos sino también sus éxitos. A pesar de que muchos tipos de evaluación puedan tener una función retroalimentadora, se observa que en la evaluación formativa “no se trata solo de corregir sino que hay una intención de involucrar al estudiante en la revisión de sus aprendizajes” (Anijovich &

Cappelletti, 2018, p. 87). Cabe señalar que este trabajo de investigación se va a focalizar en la indagación de este tipo de evaluación. Con lo cual, habrá un apartado dedicado específicamente a desarrollar en profundidad las características de la evaluación formativa que presenta la literatura contemporánea.

En tercer y último lugar, se toma a la evaluación sumativa para caracterizar a las prácticas que se encuentran asociadas a la certificación o acreditación. Este tipo de evaluación involucra decisiones que se relacionan con la clasificación de los alumnos, con establecer el éxito o fracaso de un estudiante con respecto a un contenido o un nivel de aprendizaje (Elola et. al., 2010). Es decir, se asegura que determinado alumno ha cumplido -o no- los propósitos acordados, o los criterios a alcanzar. Según De Ketele y Roegiers, la evaluación de certificación es el “proceso de evaluación que concluye en una decisión dicotómica de éxito o de fracaso con respecto a un período de aprendizaje, de aceptación o de rechazo de una promoción, de continuación de una acción o de detención de la misma” (1995, p. 55). Igualmente, cabe señalar que Perrenoud (2010) considera perjudicial este tipo de evaluación porque genera jerarquías de excelencia, “ordenando a las personas unas con respecto a las otras (...) se construye un *ranking* de los sujetos en función de algún patrón o norma” (Elola et. al., 2010, p. 77): la evaluación sumativa está a favor de seleccionar, de considerar si un alumno cumple o no con los requisitos requeridos y determina quién es mejor y quién es peor. Se retomarán los postulados de Perrenoud al analizar este tipo de evaluación en diálogo con la evaluación formativa.

En la contemporaneidad de nuestros tiempos, “la función primaria más común ha sido -y probablemente siga siendo- la certificación” (Nevo, 1997, p. 89). La mayoría de los alumnos miden sus aprendizajes en relación a si aprueban o no, en relación a la calificación numérica y muchos sólo estudian para ser acreditados. No obstante, es un proceso que permite hacer un balance final de un curso o de una temática; por ese motivo, siempre se lo asocia con el final de un proceso, de un ciclo, de un año: “corresponde a la fase de síntesis de la secuencia didáctica (...) su objetivo es verificar y valorar los aprendizajes realizados” (Carlino, 2003, p. 149). Se podría afirmar entonces que la evaluación sumativa determina cuán preparado está el alumno para continuar con el proceso educativo, con la próxima etapa. Si bien se plantea como una práctica que se da al final de un período, también puede implicar una recogida de datos



a lo largo de todo el proceso de aprendizaje para “sistematizar y explicitar lo aprendido” (Carlino, 2003, p. 149).

En conclusión, todas las evaluaciones pueden ser utilizadas con el fin de comprender mejor la realidad con la que se está trabajando y contribuir a mejorarla. De tal manera, habrá que identificar aquellas formas que permitan recopilar información para mejorar el proceso individual de cada estudiante, que contribuyan a mejorar la comprensión de la situación educativa y a propiciar acciones y decisiones que permitan cambiar y mejorar de forma continua y permanente (Anijovich & Cappelletti, 2018).

### La evaluación formativa

Resulta indispensable delimitar el trabajo a lo que se conoce como evaluación formativa y a sus diferencias principales con respecto al resto de los tipos de evaluación; es decir, ¿en qué se destaca? Este apartado no sólo profundizará sobre las características de este tipo de evaluación sino también que proveerá argumentos válidos que promuevan que la evaluación formativa contribuye a la mejora en la calidad de los aprendizajes. Se considera indispensable que la evaluación formativa forme parte de las situaciones de enseñanza utilizadas en los sistemas educativos para crear condiciones para la mejora de los aprendizajes y, además, favorecer los procesos reflexivos de los docentes en relación con la enseñanza llevada adelante en sus aulas.

Scriven (1967), el primero en introducir el concepto de evaluación formativa, realizó una distinción entre la evaluación sumativa –que se centra en el producto final- y la evaluación formativa –que se centra en el proceso real, efectivo. Según él, la evaluación formativa hace alusión a la intención de que la información recogida permite mejorar los procesos evaluados. En los sistemas escolares actuales este tipo de evaluación resulta de especial relevancia como dispositivo de pedagogía diferenciada: “se trata de una práctica sistemática en la que docentes y alumnos buscan evidencias de aprendizaje con el objetivo de mejorar los logros de los estudiantes” (Anijovich & Cappelletti, 2018, p. 26). Es decir, la evaluación formativa admite la posibilidad de evidenciar las concepciones erróneas –o *missconceptions* según la corriente cognitivista- para identificar en qué parte del proceso de aprendizaje está ubicado cada alumno y qué es lo

que aprendió hasta el momento (Carretero, 1997). De esa manera, y junto con el diálogo entre el docente y el alumno, la información recogida de las evaluaciones será útil para acortar la brecha entre lo que el alumno ya sabe y a dónde tiene que llegar respecto al proceso de aprendizaje. Al final de cuentas, “se trata de brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje” (Anijovich & Cappelletti, 2018, p. 31).

Se podrían complementar los aportes previos con otra definición -similar a la de Scriven- que provee Scallon: plantea a la evaluación formativa como “un proceso de evaluación continua que tiene por objeto asegurar la progresión de cada individuo en el desarrollo de un aprendizaje, con la intención de modificar la situación de aprendizaje (...) para aportar mejoras o correctivos apropiados” (1988, p. 155). La evaluación entonces informa, tanto a los docentes como a los alumnos, para tomar acción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr una mejora en las estrategias didácticas en pos del avance y progreso en el aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Por otro lado, la evaluación formativa se basa en una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento en función de las actividades que lleva a cabo. Cumple una función reguladora del proceso de enseñanza para posibilitar que las estrategias de enseñanza y los recursos que se utilizan respondan a las características y necesidades individuales de los alumnos. Pretende, principalmente, detectar cuáles son los logros y los puntos débiles del aprendizaje, sin juzgar ni calificar por los resultados obtenidos en dicho aprendizaje. Se ocupa de identificar errores y sus posibles causas para tomar decisiones respecto de qué es lo que se ha de enseñar, cómo y cuándo se debe enseñarlo, cuánta ejercitación necesitan los alumnos, y qué materiales resulta conveniente utilizar (Nevo, 1997). La forma de regulación que ejerce la evaluación formativa supone intervenir necesariamente durante el período de tiempo dedicado a una unidad de formación, adaptando la enseñanza antes de que se califique al alumno o se decida su aprobación o desaprobarción. Por ese motivo, “los resultados de este tipo de evaluación permiten realizar ajustes racionales de las acciones de desarrollo del programa según los acontecimientos que se presentan, por eso suele conocerse como una evaluación de proceso” (Fernández Tejada, 1999, p. 36). Desde esta perspectiva, el docente podría verse involucrado en un diálogo interaccionista con los alumnos que admite visibilizar y

seleccionar los mejores materiales para trabajar y reflexionar en torno a su tarea y la tarea del alumno (Nevo, 1997). Entonces, se podría afirmar que la evaluación formativa privilegia una manera de ser en la clase, tanto para los docentes como para los alumnos.

En la investigación sobre los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria de América Latina llevada a cabo por Pedro Ravela (2015), se menciona que la evaluación formativa “ayuda a crecer y desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente” (p. 52), cuyo foco principal se ubica en el ejercicio de reflexionar sobre la marcha, sobre lo que se va aprendiendo. En este proceso, el docente puede establecer conexiones entre el esfuerzo, lo que se intenta alcanzar y lo que efectivamente se alcanza para poder crear y construir nuevos caminos que desembocan en los desempeños o habilidades que se quieren adquirir. Dado que las actividades de evaluación formativa exigen un nivel de pensamiento complejo, es posible que los conocimientos que se adquieren y el contenido pasen a ser significativos y la enseñanza cobre sentido para los alumnos.

Hay dos elementos que que podrían considerarse indispensables para que haya presencia de evaluación formativa: por un lado, una descripción explícita de qué es lo que se espera que los alumnos hagan, es decir, sus desempeños esperados, sea en formato rúbrica o incluso oralmente; y por el otro lado, la retroalimentación, como herramienta para dar cuenta de los errores o de las posibles mejoras para poder obtener un desempeño superior (Ravela, 2015).

Por un lado, el hecho de explicitar las expectativas que el docente tiene sobre los estudiantes resulta importante para que ellos conozcan los criterios de evaluación. Históricamente –y en palabras de Perrenoud (2010)- la evaluación ha creado jerarquías de excelencia: aprueba o desaprueba, categoriza al buen o mal alumno y califica o determina a los alumnos con criterios que muchas veces no están transparentados. Esta “falta de transparencia” o incluso la calificación numérica puede inferir no sólo sobre lo que el alumno piensa de sí mismo y de su aprendizaje sino también sobre el juicio que los demás hacen de él (Litwin, 1998). La idea de explicitar, a través de una rúbrica u oralmente, los criterios de evaluación “facilita los juicios y permite el mejoramiento de las prácticas o producciones que nos hayamos propuesto” (Litwin, 1998, p. 17).

El uso explícito de los criterios, como parte de una evaluación formativa, resulta necesario para no caer en percepciones negativas respecto a la calificación y a la instancia de evaluación. Para ello es necesario -según Anijovich y Cappelletti- que el docente:

- “comparta con sus estudiantes, en forma explícita, clara y comprensible, las expectativas de aprendizaje y los criterios de evaluación;
- defina los niveles de calidad de cada uno de los desempeños de los estudiantes, tanto referidos a sus procesos de aprendizaje como a sus producciones, para promover el desarrollo de habilidades metacognitivas;
- recoja evidencias que permitan identificar el nivel de desempeño de cada estudiante a través del diseño de actividades e instrumentos pertinentes y,
- explicita cómo se reflejarán las informaciones recogidas al momento de calificar a los estudiantes” (2018, p. 104).

Los criterios de evaluación pueden ser expresados a través de diversas herramientas: oralmente, en ítems al final de una evaluación escrita o a través de una rúbrica –que puede tener diferentes formatos. En la actualidad, se considera a las rúbricas como la herramienta que expresa las expectativas, los niveles a alcanzar o los niveles de logro. De esta manera, la instancia de evaluación cobra mayor transparencia, dado que los criterios están previamente establecidos, orientan a los alumnos y le dan mayor seguridad a la hora de resolver una tarea (Anijovich & Cappelletti, 2018).

Respecto a la retroalimentación, se puede afirmar que es un término que surge a partir de las teorías conductistas en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, en la actualidad y –más aún- en América Latina, se lo asocia a la teoría psicológica constructivista: puede servir como herramienta de *andamiaje* para orientar al estudiante desde un pensamiento más contextualizado y controlado a un pensamiento más abstracto, descontextualizado y auto-regulado (Moll, 1993; Vygotski, 1988, Wertsch, 1988). Es decir, la función formativa de la retroalimentación refiere a un cambio en el pensamiento de los estudiantes para que sean más conscientes de su propio proceso de aprendizaje y logren una mayor autonomía: “un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido” (Anijovich & Cappelletti, 2018, p. 85-86). El docente tiene entonces la posibilidad y oportunidad de generar espacios de retroalimentación constructivos, reflexivos, proactivos y de andamiaje a través de un diálogo interactivo con los estudiantes,

otorgándoles un rol activo en su proceso de aprendizaje individual y teniendo en cuenta la heterogeneidad dentro del aula.

Según Perrenoud, “hablar de evaluación formativa ya no es patrimonio de algunos marcianos” (2010, p. 9). Hoy en día, los sistemas educativos refieren a la incorporación de modalidades de evaluación formativa en conjunto con otras modalidades de evaluación porque consideran indispensable que el docente regule el proceso de aprendizaje y que el alumno construya progresivamente la autorregulación de su aprendizaje (Carlino, 2003). Para McMillan (2007), el concepto de evaluación formativa se ha convertido en una palabra de moda en la educación y refiere a un conjunto de habilidades y actividades que están tomadas por los maestros para proporcionar información a los estudiantes de manera tal de poder aumentar su motivación y satisfacer sus necesidades. Por otro lado, Torrance y Pryor (1998), afirman que la evaluación formativa y la retroalimentación formativa pueden y van a ayudar en el aprendizaje de un alumno. Estos autores plantean que el modelo de evaluación formativa que avalan deriva –como explicado anteriormente- de la perspectiva social constructivista: la interacción entre el maestro y el alumno va más allá de la comunicación de los resultados de las pruebas; este vínculo está más relacionado con ayudar al alumno a comprender y comprometerse con nuevas ideas y problemas. Es decir, este tipo de evaluación ayuda a los estudiantes a ver las conexiones entre el nuevo conocimiento y sus conocimientos previos aclarando significados en pequeños pasos sucesivos (McMillan, 2007).

La evaluación formativa se diferencia de la sumativa en aspectos identificables: la evaluación sumativa se realiza principalmente para controlar los logros de los estudiantes y se utiliza para la responsabilidad escolar: “en la escuela, la evaluación se refiere a las conductas o a su producto, pero constantemente se hace como si los resultados (...) no hicieran más que manifestar las competencias latentes y, en especial, el dominio de los saberes y habilidades fundamentales” (Perrenoud, 2010, p. 52). Los docentes, al utilizar este tipo de evaluación, podrían tender a “medir” el aprendizaje de los alumnos y a ofrecer una calificación numérica que da cuenta del bajo grado de especificidad y la estructura fuertemente rígida. Más aún, según McMillan (2007), el efecto en el aprendizaje es débil y fugaz. Este autor propone, en contraposición, la evaluación formativa como la herramienta de evaluación a través de la cual el docente

provee retroalimentación específica e inmediata para poder corregir las estrategias didácticas dentro del aula y durante el proceso. Es pertinente destacar que éste es el tipo de evaluación cuyo efecto en el aprendizaje podría caracterizarse como fuerte, positivo y de larga duración. A diferencia de la sumativa, el hecho de que los estudiantes tengan una participación más activa permitiría una mayor autoregulación del proceso de aprendizaje y los niveles cognitivos aludirían a una comprensión más profunda, acompañada de razonamiento y reflexión. Esta breve comparación sirve para refutar y apoyar teóricamente el argumento primordial de este trabajo que considera a la evaluación formativa como el mecanismo fundamental para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Sin embargo, el uso formativo de los datos que se recogen de las evaluaciones no desestiman las calificaciones ni el paradigma de la evaluación sumativa sino que ambos pueden coexistir: “los procesos de evaluación se dan habitualmente en simultáneo con la acreditación” (Anijovich & Cappelletti, 2018, p. 138). Es decir, a la hora de planificar la evaluación –qué, cómo y cuándo- el docente determinará el proceso de recolección de información para acompañar a los alumnos en el aprendizaje pero también para tomar decisiones de acreditación y certificación.

Universidad de  
San Andrés

## Metodología

En función de la naturaleza de los objetivos de la investigación, la estrategia metodológica del estudio se inscribirá en una perspectiva cualitativa. Un estudio de esta índole permite recoger los discursos completos para proceder a su interpretación en relación a la evaluación formativa. A través de un análisis documental de los diseños curriculares seleccionados -las fuentes de datos- se pondrán en juego los argumentos referidos a la evaluación y la concepción de aprendizaje que rige por detrás de los discursos globales. Esta primera aproximación permite pensar en las educaciones comparadas y ayuda a explicar ciertos procesos sociales y educacionales complejos como la evaluación de los aprendizajes.

En segundo lugar, se intentará establecer relaciones entre el marco teórico y los diferentes discursos que surgen a partir de los diseños curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Finlandia. De esa manera, se podrá visibilizar y dar cuenta cómo impacta el concepto de evaluación formativa en los diseños curriculares seleccionados. Aquí se intentará describir también cómo los marcos discursivos socio-históricos y específicos redefinen el interés de cada nación. Y en tercer lugar, el concepto de evaluación formativa desarrollado en el marco teórico servirá como respaldo para dar cuenta qué se dice dentro de cada una de las asignaturas seleccionadas sobre la evaluación: en Lengua y Literatura, en Matemática y en Biología.

Los documentos a ser analizados son los diseños curriculares vigentes de escuela secundaria de dos países diferentes. Por un lado, el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools publicado por el Finnish National Board of Education en el año 2015; por otro lado, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires publicado en el año 2013.

Se han seleccionado estos documentos porque, además de ser de circulación pública, son las propuestas formales que se presentan desde los ministerios y, por lo tanto, las propuestas que todas las instituciones deberían adquirir y poner en juego. Ambos fueron seleccionados teniendo en cuenta los resultados de la evaluación PISA 2015. Por un lado, Finlandia obtuvo el quinto lugar en el rendimiento medio general. A pesar de que tuvo una tendencia media negativa en los últimos años de la evaluación, permanece por

sobre la media de la OCDE y entre los primeros lugares del ranking (OCDE, 2016). Por el otro lado, la muestra de PISA 2015 para Argentina no cubrió toda la población objetivo debido a una omisión de escuelas del marco muestral, con excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Esto provocó una disminución significativa en la proporción de estudiantes cubiertos por la evaluación. En el Anexo A4 del Informe de Resultados PISA 2015 –Volumen I- se detalla que: en Argentina, la evaluación PISA fue implementada de acuerdo a los estándares operativos y lineamientos de la OCDE (...) sin embargo, hubo una reestructuración de la escuela secundaria en Argentina, con excepción de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es posible haya afectado la cobertura de escuelas elegibles (...) como consecuencia, los resultados de Argentina no pueden ser comparados con los de otros países (OCDE, 2016, p. 306).

Sumado a lo anteriormente planteado, en la resolución del Consejo Federal de Educación 84/09 se exponen los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria que plantean que “los Marcos de Referencia serán acordados federalmente, permitirán ajustar la propuesta formativa en su conjunto” y sus “espacios curriculares serán determinados por cada Jurisdicción” (CFE, 2009, p. 23). Es decir, en Argentina, tanto los diseños curriculares como la propuesta escolar y la organización curricular son definidos por cada una de las Jurisdicciones. Si bien desde Nación se presentan propuestas y recomendaciones para la reformulación y/o elaboración de regulaciones jurisdiccionales para la escolaridad secundaria obligatoria, cada una de las jurisdicciones tiene la responsabilidad de elaborar su propio diseño curricular (CFE, 2009). Por estos motivos, este trabajo de investigación hace un estudio comparado del diseño curricular de CABA con el de Finlandia.

Ambos documentos presentan las dinámicas y lógicas institucionales de los sistemas educativos y brindan una descripción exhaustiva de los contenidos a enseñar y las formas en las cuales se distribuirán los contenidos a lo largo de la escolaridad secundaria. En tal sentido, estos documentos brindan herramientas para que las distintas escuelas secundarias planteen recorridos en los que se pongan en juego variadas formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes para los estudiantes de nivel secundario. Además, proponen un marco común que permite reconocer y hacer lugar a la diversidad de trayectorias escolares, intereses y puntos de partida de los adolescentes.



Esto no significa que lo que se plantee en los diseños curriculares va a traducirse consecuentemente y de forma directa en las prácticas del aula; estos documentos ofrecen orientaciones, sugerencias y propuestas para la consecución de la educación secundaria obligatoria.

Como fue planteado anteriormente, si bien Finlandia es un país que se encuentra en una región desarrollada económicamente y posee diferencias culturales significativas con Argentina, la comparación es relevante debido al impacto que tiene este sistema educativo: Finlandia recibe regularmente las mejores calificaciones a escala mundial y está reconocido como un modelo de referencia dentro del mundo desarrollado. Los resultados obtenidos periódicamente en el Informe PISA, así como el elevado índice de educación, respaldan al modelo igualitario y gratuito de educación en Finlandia.

Dado que la investigación se focaliza en la evaluación de los aprendizajes, algunas secciones de los documentos curriculares tendrán especial relevancia por sobre las demás presentadas en los distintos documentos. En el caso del DCNES, el capítulo se titula: “La evaluación en la NES” mientras que en el diseño curricular finlandés se presenta bajo el nombre de: “Assessment of student learning”. Estas secciones exponen no sólo una concepción de evaluación particular sino también explicitan las herramientas puntuales a utilizar en el campo de la evaluación de los aprendizajes. Estas secciones permitirán identificar la ausencia o presencia de argumentos sobre evaluación formativa, y su modo definido para el abordaje.

## Descripción de los documentos

Los documentos seleccionados para ser analizados en este trabajo de investigación son los diseños curriculares de enseñanza de escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y de Finlandia.

Durante el siglo XX se inició y consolidó un campo de estudio y debate: la teoría curricular. Al mismo tiempo, surgió el esbozo del campo metodológico del diseño curricular, en el que se podían encontrar principios o lineamientos genéricos para guiar la selección y organización de contenidos: el currículum. Este documento luego se adentró a definir objetivos, sistemas de instrucción y evaluación (Díaz Barriga, 1993). La teoría curricular surge entonces como un campo de estudios cuyo objeto de estudio privilegiado es el diseño curricular y las distintas perspectivas desde los cuáles se lo constituye. En palabras de Gvirtz y Palamidessi, este diseño curricular –o currículum– también funciona como un plan integral dado que “es el documento oficial -o el conjunto de documentos- que materializan el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar” (1998, p. 36). Sirve como marco normativo para intentar homogeneizar los contenidos mínimos que se deben transmitir en la escuela secundaria y se articulan con los objetivos de la política educativa dado que es un documento gubernamental.

El acercamiento al concepto de currículum refleja que estos documentos datan de varios años y se van modificando, o actualizando en función de las políticas públicas que se lleven a cabo por las diferentes gestiones gubernamentales. Para esta ocasión, fueron seleccionados los últimos diseños curriculares publicados de ambos países en cuestión. Estos documentos no sólo hablan o detallan concepciones y argumentos educativos, sino que comunican un tipo de cultura, acorde al tiempo en el que es pensado, creado y publicado.

### El Documento Curricular de Finlandia

En el caso del National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools del Finnish National Board of Education fue publicado en el año 2015. En el contexto finlandés, ese año hubo elecciones parlamentarias en el país que dieron la victoria al

Partido del Centro. El partido centrista es considerado como una organización liberal, que ha sido capaz de gobernar en distintas legislaturas tanto con socialdemócratas como con partidos conservadores y que ha impulsado desde el gobierno políticas a favor de la descentralización.

El actual sistema educativo finlandés está a cargo del Ministerio de Educación y Cultura que elabora instrucciones generales –para el Gobierno de Educación- de manera de darle la libertad a los municipios y centros a que construyan sus propias directrices (Gripenberg y Lizarte Simón, 2012). Sin embargo, “el Gobierno de Educación tiene la responsabilidad de todas las evaluaciones. Así, el éxito de la educación está sometido a valoración de forma continuada, mediante pruebas realizadas por los profesores, por el Gobierno de Educación y por varias organizaciones nacionales” (Gripenberg y Lizarte Simón, 2012, p. 16). Entonces, si bien invita a pensar en un sistema liberal y flexible, también parecería ser rígido en el área de evaluación.

El sistema educativo de Finlandia se divide en tres niveles: primero, la educación básica; segundo, la formación profesional y el bachillerato; y tercero, la educación universitaria. Aunque hay una determinada cantidad de horas pautadas para el año escolar, “hay flexibilidad en las horas que se imparten en cada disciplina, así que el municipio o el propio centro deciden el número de horas para cada año en todas las disciplinas” (Gripenberg y Lizarte Simón, 2012, p. 17).

El período destinado a la educación secundaria se piensa de tres o cuatro años; esto dependerá del tipo de formación que elija cada uno de los estudiantes. Además, no tienen clases fijas de asignaturas específicas sino cursos por períodos: cada alumno debe estudiar 50 cursos obligatorios y una selección de cursos optativos (Gripenberg y Lizarte Simón, 2012). Según Pasi Sahlberg (2011) –autor de Finnish Lessons- el éxito del sistema educativo finlandés se debe a la calidad de los docentes: todos tienen una alta cualificación y se comprometen a cooperar entre ellos y con otras instituciones para asegurar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Respecto a la evaluación más concretamente, se utilizan calificaciones del cuatro al diez aunque en los primeros años de escolaridad suele describirse el rendimiento y éxito de los alumnos en palabras (Gripenberg y Lizarte Simón, 2012).

En conclusión, se podría definir el éxito del sistema educativo de Finlandia en las pruebas PISA (OCDE, 2016) en función de la igualdad de oportunidades que brinda, la exhaustividad en la educación, sus profesores competentes, el concepto de educación que tiene la sociedad, el sistema flexible, el tipo de evaluación que utiliza y la concepción de aprendizaje activo y orientado a los estudiantes (Gripenberg y Lizarte Simón, 2012).

Dentro de este contexto prometedor, se publica el diseño curricular de Finlandia con el principal objetivo de que todas las escuelas secundarias tengan una referencia para planificar el año escolar en cuanto a contenidos, objetivos de aprendizaje, evaluación y trabajo con la comunidad. Cada escuela secundaria elabora su propio diseño curricular local basado en el National Core Curriculum y aportará soluciones que desarrollen la cultura de la escuela, que respalden el bienestar y la participación de los estudiantes.

El National Core Curriculum está dividido en seis secciones: en primer lugar, una sección orientada al currículum que cada institución tiene que elaborar, como plan anual para la organización práctica del año escolar; cómo prepararlo y qué contenidos incorporar. En segundo lugar, un capítulo dedicado a la misión y los valores que subyacen en la escuela secundaria. En tercer lugar, un capítulo orientado a la implementación de la educación, donde se explicita la concepción de aprendizaje, los entornos y métodos de aprendizaje, la estructura de la escuela y la estructura del plan de estudios. En cuarto lugar, un capítulo dedicado a la orientación y el apoyo a los estudiantes que da cuenta de la guía que deben tener y la cooperación entre la escuela y el hogar. El quinto capítulo está dedicado a los objetivos de aprendizaje y los contenidos mínimos y básicos de cada una de las disciplinas que se dan en la escuela secundaria. Por último, el sexto capítulo refiere a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en la escuela secundaria<sup>2</sup>.

En función de los objetivos de la presente investigación, interesa describir con mayor exhaustividad el capítulo acerca de la evaluación. En el diseño curricular finlandés, se expone que la evaluación del estudiante tiene como objetivo principal orientar y fomentar el aprendizaje y desarrollar las habilidades de autoevaluación de los

---

<sup>2</sup> En Anexo I se presenta el índice traducido del National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools del Finnish National Board of Education, año 2015.

estudiantes. Se destaca la necesidad de que el aprendizaje y los trabajos de los estudiantes sean evaluados de diferentes formas. El punto de partida es que los estudiantes comprendan qué es lo que tienen que aprender y cómo el aprendizaje va a ser evaluado. De esa forma, podrán motivarse respecto a sus objetivos personales y seleccionar sus propios métodos de trabajo (National Board of Education, 2015).

Es importante mencionar que apenas comienza el capítulo sobre evaluación, se hace alusión al *feedback* -o retroalimentación- como punto fundamental en la interacción entre los alumnos y los docentes. La retroalimentación tanto de los docentes como entre compañeros es considerada como guía para que los estudiantes definan sus objetivos y desarrollen su trabajo como está indicado en los objetivos de la escuela secundaria. La retroalimentación se da en función del progreso y los resultados de aprendizaje durante y al finalizar los estudios de la escuela secundaria. Se retomará esta cuestión en futuros capítulos como estrategia de evaluación formativa.

Siguiendo los postulados de Grant P. Wiggins (1989), la evaluación debería mejorar el rendimiento, no sólo documentarlo; una “evaluación auténtica” -como menciona el autor- debería tener como requisito absoluto una retroalimentación útil y oportuna. Se podría decir entonces que los objetivos de evaluación de la escuela secundaria de Finlandia que se presentan en el diseño curricular van en dirección a esta conceptualización: una evaluación que provee al estudiante con la retroalimentación adecuada sobre cómo ha adquirido los objetivos del curso (National Board of Education, 2015).

Tal como fue explicado anteriormente, la calificación en Finlandia es del 4 al 10. Se detalla en el documento que 4 es desaprobado, 5 adecuado, 6 moderado, 7 satisfactorio, 8 bien, 9 muy bien y 10 excelente. Las calificaciones pueden complementarse y especificarse mediante evaluaciones verbales escritas, y se puede dar retroalimentación oral en una discusión de evaluación. También es indispensable que el alumno conozca de forma anticipada los objetivos de la enseñanza y los criterios de evaluación (National Board of Education, 2015, p. 667).

A lo largo del capítulo también se explicita cómo evaluar y calificar los diferentes tipos de cursos, como aquellos que pueden hacer independientemente sin asistir a clase, o

aquellos referidos a las habilidades del lenguaje oral. A su vez, se expone que es obligación para cada una de las escuelas dar información sobre el trabajo escolar y el progreso de los estudiantes en sus estudios a los padres o tutores con determinada frecuencia. Además, se expone que “la evaluación de cada asignatura será decidida por cada docente y que la evaluación final debe ser acordada por el director junto con el docente de la asignatura” (National Board of Education, 2015, p. 679). El capítulo finaliza con especificaciones técnicas sobre cómo evaluar y calificar un plan de estudios completo y el plan de estudios de toda la escuela secundaria una vez completada.

### El Documento Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue publicado en 2013. En ese entonces, tras las elecciones en el 2007, Mauricio Macri era Jefe de Gobierno de CABA y en 2010, asume Esteban Bullrich el cargo de Ministro de Educación. Durante su gestión en la Ciudad, el área de educación sufrió varios cambios, entre ellos un plan de infraestructura escolar, una reformulación en las becas estudiantiles, la implementación de la enseñanza obligatoria del idioma inglés, el reparto de computadoras portátiles, entre otras (Videla, 2008).

A pesar de las infinitas crisis político-económicas y sociales que ha atravesado el país, en las últimas décadas de democracia se percibió un cambio sustancial en cuanto a los derechos civiles, sociales y, en particular, educativos. Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 se definió la obligatoriedad desde los cinco años hasta el final de la secundaria (LEN, 2006). En la actualidad, la estructura del sistema educativo nacional está comprendido en tres niveles: dos años de educación inicial, siete años de educación primaria, y cinco años de educación secundaria. Los últimos tres años pueden optar por orientaciones afines a las carreras universitarias que luego podrá seguir cada uno de los estudiantes. Esto, en palabras de Gvirtz y Torre, da cuenta de un modelo de autoridad compartida o superpuesta en donde “tanto el gobierno central como los otros niveles de gobierno participan activamente, aunque con diferente peso, en la definición de aspectos sustantivos de las políticas en materia de educación” (2015, p. 42). Por lo tanto, frente a este carácter descentralizado de la educación argentina, las provincias (y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) son responsables de la educación

básica de su jurisdicción y deben aportar recursos suficientes para sostener esta circunstancia (Vera, 2015).

No obstante, a pesar de los avances en materia educativa, tanto a nivel de derecho como a nivel de inversión (se asignó en los últimos años un mayor porcentaje del PBI a la educación) “persisten disparidades en términos de acceso a los aprendizajes básicos, permanencia y apropiación de estos” (Steinberg, 2015, p. 194). En Argentina, la igualdad de oportunidades se presenta como un lema universal; sin embargo, se siguen profundizando las desigualdades educativas: quienes provienen de hogares social y económicamente desfavorecidos son quienes mayores discontinuidades presentan en sus trayectorias escolares. Y no sólo eso, sino también existen heterogeneidades en cuanto a los recursos humanos, económicos y edilicios. Al fin y al cabo, se podría calificar al sistema educativo argentino como un sistema con un alto nivel de fragmentación (Tedesco, 2015).

Ahora bien, frente a este contexto, se presenta el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (DCNES), que cuenta con diferentes apartados que refieren al marco pedagógico, normativo y hacen alusión a las habilidades del siglo XXI, una temática frecuente en las últimas décadas a nivel global. También se pone en juego el marco para la Educación Digital y un capítulo, de especial relevancia en este trabajo de investigación, que trata sobre la evaluación en la Nueva Escuela Secundaria. Al igual que en el Diseño Curricular de Finlandia, se desarrollan los contenidos mínimos por cada una de las asignaturas o campo de problemas que se trabajan en la escuela. Y hacia el final del documento, hay un apartado sobre Educación Sexual Integral y sobre el consumo problemático de drogas <sup>3</sup>.

Si bien “la valorización de esta potente instancia pedagógica [la evaluación] varía entre los docentes, las instituciones y los sistemas educativos” (Duro, 2015, p. 144) es importante reflexionar sobre el capítulo del diseño curricular que trata sobre este tema para identificar cuáles son los postulados que se presentan en CABA. Al iniciar el capítulo, se establece una definición de la evaluación de los aprendizajes como “factor clave de la trayectoria escolar de los estudiantes entendida como parte de una propuesta

---

<sup>3</sup> En Anexo II se presenta el índice del Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, año 2013.

pedagógica de formación centrada en conocimientos, actitudes, aptitudes, competencias, valores y habilidades para el siglo XXI” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 145). Lo interesante de esta concepción es que no sólo se mencionan contenidos teóricos sino también habilidades, valores y competencias.

Además de lo anteriormente planteado, es importante destacar el apartado dedicado a realizar sugerencias para la evaluación dentro de las instituciones educativas. Por un lado, como herramienta de cambio para la mejora y, por el otro, como regulación y orientación de los procesos de aprendizaje. En este sentido, se expone la posibilidad de generar espacios para los estudiantes que le den la libertad de “expresar, explicar y argumentar las propias producciones y las producciones de los demás” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 147). ¿Qué lugar tiene el estudiante en el proceso de evaluación? ¿Cómo influyen estos postulados a la hora de planificar la evaluación de un curso? ¿Se le da efectivamente el espacio al alumno para que desarrolle la habilidad de reflexionar sobre sus propias producciones? Estos interrogantes serán retomados para profundizar sobre el análisis de la evaluación.

En otro sentido, también se hace mención a los espacios en donde el docente pone en juego la herramienta del *feedback* para brindar orientaciones a los estudiantes y que ellos puedan trabajar, de forma constructiva y a partir de sus errores, en pos de la mejora del aprendizaje. ¿Cómo se concretan estas devoluciones constructivas? ¿Cuáles son las herramientas para poner en juego la retroalimentación? ¿Qué relación existe entre las decisiones pedagógicas de retroalimentación y la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje?

Por último, traer a colación el hecho de que se hace mención del Proyecto Curricular Institucional. Esto significa que, a partir del documento curricular de la Ciudad de Buenos Aires, se solicita el desarrollo del proyecto pedagógico de cada una de las instituciones donde se “comunica las decisiones relativas a la oferta curricular de la institución educativa, elaborada a partir del Diseño Curricular jurisdiccional” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 38). Cada institución tendrá la libertad, entonces, de elaborar sus propios lineamientos a partir de lo que se disponga a nivel jurisdiccional. En este tipo de documentos deberían visibilizarse los fundamentos pedagógicos, la didáctica que respalda las acciones dentro de las aulas, la



concepción de enseñanza, aprendizaje y alumno. Luego, sería interesante observar de qué manera impacta el Proyecto Curricular Institucional en la práctica, aunque no será recorte de esta investigación.



Universidad de  
**San Andrés**

## La configuración de la evaluación formativa en los diseños curriculares

Sin intención de mucha exhaustividad, se tomarán algunos recortes de los documentos seleccionados para dar cuenta de los diferentes postulados que podrían estar relacionados con una concepción formativa de la evaluación. En este capítulo, se intentará relacionar aquello citado en el marco teórico con las diferentes propuestas que se presentan en los documentos formales.

En primer lugar, al analizar el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools del Finnish National Board of Education se percibe una relación importante con la concepción de evaluación formativa postulada anteriormente. Lo primero que resulta necesario resaltar es el hecho de que reiteradas veces se hace referencia al “lifelong learning” (aprendizaje para toda la vida): “la educación general de la escuela secundaria guía al estudiante hacia la elaboración de planes para el futuro, así como el aprendizaje para toda la vida” (National Board of Education, 2015, p. 24 – traducción propia). Términos como “planes a futuro” o “aprendizaje para toda la vida” podrían en principio asociarse con una postura formativa de la evaluación, dado que una constante retroalimentación sobre el rendimiento académico de un alumno –por ejemplo- sería necesaria para estar en permanente proceso de mejora y establecer objetivos a futuro que impliquen un avance en el desarrollo y aprendizaje de un alumno.

El siguiente párrafo también podría ser analizado a la luz del concepto de evaluación formativa:

“una concepción de aprendizaje que considera el aprendizaje como consecuencia de las acciones activas, orientadas a los objetivos y autodirigidas por los estudiantes (...) Durante el proceso de aprendizaje, el estudiante interpreta, analiza y evalúa la información presentada en diferentes formatos, construye nuevos conocimientos y así profundiza su competencia en base a experiencias y conocimientos previos. La orientación y la retroalimentación constructiva fortalecen la confianza del estudiante y lo ayudan a desarrollar su pensamiento y trabajar de manera adecuada” (National Board of Education, 2015, p. 29 – traducción propia).

Aquí se pueden destacar tres cuestiones que se relacionan con lo mencionado en el marco teórico. Primero, la idea de un alumno activo, autónomo y dueño de su propio proceso de aprendizaje. Segundo, el hecho de apoyar el proceso de aprendizaje en los

conocimientos previos (propio de la corriente cognitivista). Y tercero, la mención de la retroalimentación como herramienta para desarrollar el pensamiento. Las tres aclaraciones podrían dar cuenta de que subyace una concepción formativa de la evaluación en el diseño curricular de Finlandia.

Se plantea también que “los estudiantes son guiados para planificar sus estudios, evaluar sus habilidades para actuar y trabajar, así como para responsabilizarse de su aprendizaje” y que “se alienta a los estudiantes a resolver tareas abiertas y suficientemente desafiantes, a detectar problemas, a hacer preguntas y buscar soluciones” (National Board of Education, 2015, p. 31/32 – traducción propia). Ambas frases destacan la presencia de la confianza y la libertad. La evaluación en este país no sólo admite ciertas ideas y características de la evaluación formativa, sino que presenta un alumno libre y capaz de regular sus propios aprendizajes de manera autónoma, con la seguridad de tener una guía constructiva que lo ayude a alcanzar sus objetivos de aprendizaje. En consecuencia, el docente podría tener una postura que, en palabras de Fenstermacher y Soltis (1998), se denomina “cultivador”: un docente cuyo énfasis está puesto en el alumno y en lo que él puede lograr, en su desarrollo psíquico e intelectual para escoger la ruta que más potencie el aprendizaje del estudiante. De hecho, “se alienta a los estudiantes a expresar sus opiniones, a participar en la decisión sobre asuntos conjuntos (...) se anima a los estudiantes a ser activos y participar” (National Board of Education, 2015, p. 37 – traducción propia).

Anteriormente se había planteado que una característica esencial para que la evaluación sea formativa era explicitar los objetivos del curso y lo que se espera del estudiante. En el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools se expone que

“el estudiante está informado sobre los objetivos del curso, lo que permite que tanto el maestro como el estudiante sigan el progreso durante el curso. La evaluación durante el proceso de aprendizaje, el establecimiento de objetivos personales, la evaluación personal y entre compañeros, y la retroalimentación ayudan al estudiante a desarrollar sus competencias” (National Board of Education, 2015, p. 111 – traducción propia).

Es interesante rescatar de este párrafo la mención sobre el progreso del estudiante *durante* el proceso de aprendizaje. Recordemos que una característica esencial de la evaluación formativa es ir formando al alumno mientras ocurre el aprendizaje, brindando información que colabore en su desarrollo. La evaluación formativa es un

proceso que no necesariamente ocurre por única vez o como cierre de una actividad o contenido, sino que es un proceso continuo, con un punto inicial específico e individual -los conocimientos previos de los alumnos- y con el objetivo de que los alumnos avancen en su desarrollo. En esta línea, se reconoce en el documento curricular que el objetivo de evaluar a los estudiantes es “guiar y alentar el aprendizaje y desarrollar las habilidades de autoevaluación” y, además, que “la evaluación del aprendizaje de los alumnos les proporciona retroalimentación sobre su progreso y los resultados de aprendizaje, tanto durante como al finalizar los estudios de la escuela secundaria superior” (National Board of Education, 2015, p. 664 – traducción propia).

Para sumar a lo planteado previamente, se identificó en el documento de Finlandia que el punto de partida “es que los estudiantes entiendan lo que deben aprender y cómo se evalúa el aprendizaje” y que “los estudiantes tendrán derecho a recibir información sobre los criterios de evaluación y su aplicación a ellos” (National Board of Education, 2015, p. 666 – traducción propia). Nuevamente la mención sobre transparentar los criterios de evaluación a los estudiantes para evitar juicios negativos permite establecer una relación entre lo que se presenta en el documento y la noción de evaluación formativa. Informar a los estudiantes sobre los criterios de evaluación mejora la protección legal de los estudiantes y los maestros y apoya a los estudiantes en la planificación de su trabajo. Además, se advierte en el documento que

“la evaluación alienta a los estudiantes a establecer sus metas personales y a seleccionar los métodos de trabajo apropiados. La evaluación, así como la retroalimentación durante los estudios, son parte de la interacción entre un estudiante y un maestro. La retroalimentación, así como la autoevaluación y la evaluación de pares, guían al estudiante a definir los objetivos con mayor detalle y a desarrollar su trabajo según lo indiquen los objetivos” (National Board of Education, 2015, p. 664 – traducción propia).

Con lo cual, se puede destacar el hecho de que en el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools predomina la concepción de evaluación formativa que se refleja en la mención de la retroalimentación y de la necesidad de establecer objetivos claros e individuales. Parecería que en la escuela secundaria de Finlandia los trayectos de aprendizaje son individuales y acordes a las necesidades de cada alumno.

En segundo lugar, si bien en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se visibiliza una relación entre algunos

postulados y la evaluación formativa, se percibe que es una cuestión que está siendo recién introducida. El documento refleja nuevas propuestas, sugerencias, y lineamientos a ser implementados, lo que no significa que no lo haya sido hasta entonces. Es importante aclarar que este trabajo de investigación es un recorte de la realidad, dado que alude al análisis de los documentos curriculares y no de las prácticas o lo que efectivamente se lleva a cabo en el aula.

Ahora bien, uno de los recortes a analizar del documento de Buenos Aires es que “plantea una estructura curricular que garantice una diversidad de experiencias formativas orientadas al logro de aprendizajes significativos” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 18). Más allá del uso del término formativo, esta cita hace alusión al aprendizaje significativo, foco central de la política educativa en Buenos Aires: “el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha puesto el eje de toda política educativa en el aprendizaje significativo de los estudiantes” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 25). Al retomar los argumentos planteados en el marco teórico, se puede establecer una relación con la evaluación formativa dado que este proceso va en pos del aprendizaje significativo.

A diferencia de Finlandia, el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires “ha iniciado un proceso de llevar el sistema educativo orientado en el docente a un sistema orientado en el aprendizaje del alumno y la nueva organización institucional para que el aprendizaje suceda” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 25). Se plantea como una diferencia dado que el documento curricular de Finlandia refleja que la puesta de foco en el alumno es algo ya instalado mientras que en Buenos Aires es un proceso que estaría iniciando. Hay que destacar que la concepción de evaluación formativa prioriza los escenarios individuales de los estudiantes, haciendo foco en la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje y en una enseñanza centrada en el alumno. Esta última idea se puede ver reflejada en el siguiente fragmento:

“el contexto en que viven los estudiantes de la NES los enfrenta a la necesidad del logro de la autonomía personal y académica, que les permitirá adquirir la flexibilidad necesaria para asumir escenarios cambiantes y la habilidad de aprender durante toda la vida y desarrollar nuevas capacidades” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 44).

Lo anteriormente planteado da el pie a pensar que en la Ciudad de Buenos Aires se percibe a la escuela como heterogénea, que considera y acompaña a los alumnos de forma individual, respetando sus propias características, ritmos y límites: “una escuela que brinde una educación personalizada para asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 47). En el nuevo modelo pedagógico institucional de la NES que se aspira alcanzar, se habla de una escuela autónoma, que flexibilice los trayectos pedagógicos a partir del perfil de los alumnos y que “extienda los espacios de tutorías y las clases de apoyo en todos los años y turnos para un desarrollo intelectual y psicofísico efectivo” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 47). Todas estas características que se mencionan aluden a una concepción de evaluación formativa, que prioriza al alumno, busca su autonomía, sugiere trayectos individuales, acompañados y guiados, en pos de la mejora de los aprendizajes y del avance en el desarrollo del individuo.

Las ideas previas permiten dar cuenta de los alcances y las limitaciones de la Nueva Escuela Secundaria, un proyecto curricular que espera promover que las escuelas sean inclusivas, que promuevan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Ahora bien, respecto a la evaluación, se espera “una escuela con prácticas de evaluación que incluyan análisis de resultados, toma de decisiones basadas en la información obtenida y adecuada comunicación” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 48). Si bien se supo identificar que el documento curricular alude a cuestiones de la evaluación formativa, también parecería presentar un marco más rígido y estructurado que el de Finlandia. Esto se percibe a partir de ideas tales como que la evaluación permite “tomar decisiones respecto a la acreditación y promoción de los estudiantes” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 54). De todas formas, parecería ser que en ambos documentos –y a nivel global- se habla de acreditación, dado que cada estudiante debe avanzar en su aprendizaje y, además, finalizar los períodos escolares con algún tipo de acreditación.

El diseño curricular de la NES de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presenta propuestas relevantes respecto a la evaluación. A continuación, un fragmento para analizar:

“Es importante que los docentes diseñen e implementen estrategias de evaluación que articulen funciones y prevean variados formatos,

diseñen estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo con sus propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje, y que utilicen los resultados de las evaluaciones para informar a los alumnos sobre su desempeño y reflexionar sobre su práctica (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 54).

Aquí vuelve a ponerse en juego el tema de la comunicación, ya mencionado anteriormente, como necesario para transmitir el estado de situación del proceso de aprendizaje del estudiante pero también del docente y de la institución en sí. A su vez, se menciona la necesidad de utilizar mecanismos diferentes para evaluar a los estudiantes dado que brinda diversas posibilidades para que el estudiante se desenvuelva en diferentes circunstancias: prueba escrita, oral, proyecto, trabajo práctico, monografía, presentación, etc. Sumado a esto, se destaca detenidamente la cuestión de la reflexión: es fundamental en el proceso de evaluación formativa tener un momento de reflexión sobre la práctica, un proceso asociado a lo metacognitivo y a comprender el sentido que tiene la evaluación en sí misma.

Existe otro aspecto interesante a rescatar del documento curricular de la Ciudad de Buenos Aires y es que da lugar en sección aparte al aprendizaje significativo, como aspecto indispensable de la calidad educativa:

“la calidad educativa está íntimamente relacionada con las prácticas docentes que fomentan aprendizajes significativos entendidos como aquellos aprendizajes que relacionan los nuevos conocimientos con los conocimientos previos que ya poseen los estudiantes, y a través de un proceso de asociación, generan uno nuevo (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 55).

Se retoman aquí las ideas de la psicología constructivista al mencionar los conocimientos previos y el proceso de asociación, que explica Jean Piaget a través de las invariantes funcionales: asimilación, acomodación, organización, equilibración, adaptación (Piaget, 1936; Ferreiro, 1986). Estos procesos dan cuenta de la emergencia de la novedad y permiten que el aprendizaje sea significativo. De esta manera, se puede dar cuenta de un proceso formativo.

El capítulo sobre evaluación de los aprendizajes del diseño curricular de Buenos Aires expresa el objetivo formativo, formador y sumativo que posee esta práctica. Como dicho anteriormente en otras palabras, “la evaluación contribuirá a proporcionar una mirada integral sobre los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos y brindará información para la mejora continua de los procesos de enseñanza” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 61). A su vez, se tiene en cuenta

como proveedor de información estadística para el diseño de estrategias de intervención a nivel institucional que atiendan a la repitencia y el abandono, entre otros indicadores. Es decir, la evaluación cumple diversas funciones dentro de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires que intentan innovar en los modos de abordar los procesos de evaluación. Estas funciones no implican un desentendimiento de la evaluación formativa, sino que se ven atravesadas por ella dado que, según el documento, las escuelas están en tiempos de resignificar la enseñanza y “este enfoque no significa yuxtaponer o agregar a lo que ya se hace en el proceso de enseñanza sino transformar la naturaleza del mismo proceso” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 66). Es interesante que este enfoque relacionado con la formatividad en la evaluación implicará generar evaluaciones coherentes en donde

“los docentes deberán observar el dominio real que tienen los alumnos y alumnas de una aptitud. Por esta razón, las aptitudes deberán traducirse de algún modo en indicadores concretos o criterios que serán guía para crear evaluaciones pertinentes. Es necesario, para poder evaluar de este modo, concebir la evaluación como un proceso multidimensional que forma parte integral del aprendizaje, y que implica observar el desempeño de cada estudiante en acción, valorarlo en función de criterios y proporcionar al estudiante retroalimentación, para que pueda perfeccionar su rendimiento” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 75).

Este fragmento resulta revelador en tanto concibe a la evaluación como una práctica que se piensa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y determina la elaboración de criterios que orientan la práctica, sumado a los aportes retroalimentadores que pueden dar los docentes a sus estudiantes. Estas características demuestran que predomina una concepción formativa de la evaluación por detrás de los postulados formales: la retroalimentación, la diversidad de fuentes, la explicitación de los criterios, entre otras. Se analizan a continuación en detenimiento.

Primero, la retroalimentación como una de las características centrales de la evaluación formativa: “un proceso de retroalimentación a través del cual podemos diseñar estrategias para conocer la distancia entre nuestras ideas o producciones y las expectativas de logro propuestas inicialmente” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 88). La retroalimentación es el medio para contrastar la actividad ejecutada –de forma constante y sistemática– con el ideal de aprendizaje asociado al proyecto. Si bien esta investigación se reduce a los documentos curriculares y no da cuenta de cómo se ejecutan estos planes en la práctica, se puede afirmar que el



hecho de que se mencione la retroalimentación como mecanismo regulador de la evaluación es un claro reflejo de que hay presencia del discurso de evaluación formativa.

Segundo, el uso de diversas fuentes o estrategias –mencionado previamente- como procedimiento para flexibilizar la evaluación y la recopilación de información para la toma de decisiones: “registros diarios, portafolios, cuestionarios, ejercicios prácticos, entrevistas personales, listas de cotejo o proyectos” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 139). Evaluar el aprendizaje de diferentes maneras, sea mediante la observación o a través de instrumentos de registro, le permiten al docente comprender el progreso de sus estudiantes en sus objetivos, en contenidos, en habilidades y competencias, y le permiten al alumno tener diversas oportunidades para desempeñar sus conocimientos, su aprendizaje y hacer de la evaluación, un espacio de construcción, desarrollo y reflexión sobre los propios saberes.

Tercero, la explicitación de los criterios de evaluación como estrategia necesaria en toda propuesta: “los criterios expresan tipos y grados de logros, es decir, son referencias para los actores educativos y permiten guiar y valorar las acciones y las producciones” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 145). El hecho de que los alumnos conozcan y puedan entender los criterios con los que sus docentes, guías o directivos van a estar observándolos y evaluándolos, admite pensar en un proceso formativo y constructivo. La evaluación de carácter formativo permite al estudiante conocer qué es aquello que sabe hacer y qué es lo que le falta aprender en relación a los criterios establecidos: “es fundamental que los estudiantes vean su progreso y se motiven con sus logros” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 146).

Al fin y al cabo, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires promueve una concepción de evaluación formativa en donde se promueve al docente para favorecer espacios donde los estudiantes puedan expresar y argumentar sus propias producciones, donde pueda haber retroalimentación y orientación a los estudiantes en base a la información recojida de las distintas estrategias de evaluación y donde “se trabaje de modo constructivo con los errores de los alumnos, ofreciéndole nuevas oportunidades de aprender a quien no ha alcanzado los aprendizajes requeridos” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 146/147).

En resumen, en Finlandia parecería ser que la metodología de evaluación ha abandonado la racionalidad técnica y el aprendizaje memorístico y hace énfasis en el desarrollo de la curiosidad, la creatividad y la experimentación: no es una cuestión de transmitir información, sino que es más importante aprender a pensar. Por otro lado, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires plantea que se evalúa de manera tal de construir un mapa del estado actual del progreso de los aprendizajes de los estudiantes para poder planificar de acuerdo al logro de los objetivos. Este tipo de evaluación permite que el docente cuente con la información necesaria acerca del progreso significativo de sus estudiantes.

En esta línea, Boud y Falchikov plantean que “aunque la función formativa es a menudo eclipsada a diario por el predominio de las evaluaciones sumativas, se ha producido una renovación de intereses en la evaluación formativa en los últimos años” (2005, p. 35). Y más aún, diversos investigadores reconocidos en el área como Black & William (1998) o Elwood (2007) identifican en la evaluación formativa, lo que ellos denominan como “buenas prácticas”. Esta renovación de intereses parecería verse reflejada en ambos documentos en cuestión: en Buenos Aires se promueve el deseo de proporcionar una mirada integral y de mejorar los procesos de enseñanza a través de la devolución fundamentada de los docentes y de los propios compañeros de curso (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 145).

Si bien desde la Ciudad de Buenos Aires el discurso no se orienta, como en Finlandia, a la individualización de las trayectorias escolares, se admiten procesos heterogéneos orientados al seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes con el objetivo de perfeccionar las trayectorias, “brindando una mayor autonomía y responsabilidad a los estudiantes” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 146). Es posible afirmar que en Buenos Aires se “ha iniciado un proceso de llevar el sistema educativo orientado en el docente a un sistema orientado en el aprendizaje del alumno” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 25).

## La evaluación formativa en el contexto de las asignaturas fundamentales

En esta sección se analizará cómo juega el concepto de evaluación formativa en el marco de las definiciones acerca de la evaluación en las asignaturas presentes en cada uno de los documentos seleccionados. Por lo tanto, se tomarán diferentes apartados para ser analizados que serán recogidos tomando como criterio de referencia las asignaturas que se evalúan en PISA: Matemática, Lengua y Biología. En ambos documentos curriculares se presentan las especificaciones tanto a nivel contenido como a nivel evaluación de cada una de las asignaturas obligatorias. Se tomará Biología, Matemática y Lengua para analizar el discurso de evaluación y para identificar relaciones o vacancias en relación a la evaluación formativa en esos campos.

En primera instancia, en lo que refiere al campo de la Biología, el National Core Curriculum for General Upper Secondary School de Finlandia no detalla especificaciones concretas respecto a cómo evaluar. Esto podría enmarcarse como característica de un sistema educativo flexible, con un docente y alumno autónomo que toma decisiones respecto al proceso de aprendizaje. Según el documento,

“la evaluación en Biología se centra en el logro de los objetivos de la educación, con énfasis en los objetivos y contenidos específicos del curso. La evaluación guía al estudiante para que se dé cuenta de sus métodos de trabajo y desarrolle su competencia. Los objetivos clave de la evaluación incluyen el conocimiento del estudiante, como el dominio de conceptos básicos de biología y las habilidades, como el pensamiento, la argumentación y las habilidades de investigación. La capacidad del estudiante para comprender, aplicar, analizar, combinar, evaluar, ilustrar y presentar información biológica en diferentes situaciones se tiene en cuenta en la evaluación” (National Board of Education, 2015, p. 354 - traducción propia).

Entonces, si bien la evaluación en Finlandia presta atención a la comprensión del estudiante de las leyes de las ciencias naturales y las relaciones causales, se centra significativamente en la adquisición de capacidades y habilidades para el mundo real. Esto no significa que no hay evaluaciones o que no se priorizan los contenidos teóricos centrales de la Biología, sino que, a nivel nacional, no hay pautas determinantes respecto al contenido o respecto a qué tipo de herramientas o estrategias son necesarias a la hora de evaluar Biología. Sin embargo, se explicita que el alumno puede demostrar sus conocimientos y habilidades en evaluaciones escritas, en situaciones orales

interactivas, en trabajos experimentales o incluso preparando un proyecto en el campo de la Biología: un video, un juego, un sitio web. Este aspecto flexible y con diversidad de opciones podría direccionar la evaluación hacia una concepción formativa, donde el alumno trabaja su autonomía y tiene la oportunidad de desempeñar su conocimiento y sus capacidades de diferentes formas para ser evaluado.

Respecto al documento curricular de la Nueva Escuela Secundaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, las especificaciones en cada campo son más detalladas. Se presentan los objetivos y contenidos troncales de Biología para la finalización de la escuela secundaria, los propósitos de la enseñanza en esta disciplina, los contenidos mínimos en el primer y segundo año de la secundaria con sus alcances y sugerencias para la enseñanza e incluso las formas de conocimiento y técnicas de estudio en el campo. Por último, se presenta un apartado sobre las orientaciones generales para la evaluación, que se analizará a continuación.

Se sugiere, en el campo de la evaluación de la disciplina Biología, que cada profesor desarrolle un programa de evaluación y se afirma que “la evaluación se orienta a la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza y brinda información a alumnos y docentes para tomar decisiones orientadas a la mejora continua” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 259). El concepto de *mejora continua* podría asociarse a una concepción de evaluación formativa, que sugiere que el proceso sea algo transversal a la disciplina y que sea durante y a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se expone que el diseño de un programa de evaluación en Biología debe contemplar características como:

- incluir tres instancias de evaluación por alumno por trimestre
- evaluar distintos tipos de aprendizaje
- evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos
- incluir situaciones de evaluación de inicio, formativa y final

Es interesante detenerse sobre estas características dado que reflejan varias cuestiones. Primero, cierta rigidez al pautar cantidad de instancias de evaluación por período aunque esas instancias podrían ser desde una observación de una ponencia a un examen escrito: “la observación directa, la implementación de trabajos individuales, en la

escuela y en sus casas, de trabajos grupales, de trabajos virtuales utilizando las TIC” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 260). Segundo, la mención del proceso: evaluar la totalidad del proceso e incluso evaluar el progreso del estudiante respecto a su punto de partida es fundamental en una evaluación formativa, sobretodo para conocer en qué medida el alumno se ha desafiado a sí mismo y ha avanzado respecto a su aprendizaje. Y tercero, la mención literal de la evaluación formativa como tipo de evaluación que se desarrolla *durante* el proceso de aprendizaje.

En segunda instancia, en el campo de las lenguas, Finlandia ha desarrollado detenida y detalladamente el capítulo titulado “Lengua Materna y Literatura” (National Board of Education, 2015, p. 664 – traducción propia). En el Anexo I pueden observarse cada uno de los apartados que comprenden esta sección. Si bien existen especificaciones para diferentes tipos de lengua, tomaremos la principal: el finés. Esta materia toma contenidos relacionados no sólo con la lingüística sino también con la literatura, la comunicación y la cultura. La enseñanza de la Lengua materna y la Literatura “permite la construcción de la identidad basada en los antecedentes lingüísticos y culturales del estudiante en una sociedad diversa y centrada en los medios de comunicación” (National Board of Education, 2015, p. 106 – traducción propia). Con esta cita podría afirmarse que el objetivo de esta materia es trabajar en la diversidad cultural, en la heterogeneidad, apreciando el multilingüismo, la igualdad y la equidad. Al fin y al cabo, se toma en consideración la cuestión de que los puntos de partida de cada uno de los estudiantes es distinto y el currículum es lo suficientemente flexible como para priorizar el trayecto de aprendizaje de cada estudiante en particular.

Sumado a lo anteriormente planteado, se expone que la evaluación del programa en Lengua y Literatura finlandesa está directamente relacionada con los objetivos no sólo del curso sino también con los objetivos generales del programa. Además, se aclara que la evaluación se hace a través de “productos escritos y orales, a través del trabajo activo durante el curso” (...) “la evaluación es versátil, abierta, justa, participativa y alentadora y guía a los estudiantes a la autoevaluación” (National Board of Education, 2015, p. 111 – traducción propia). Estos apartados reafirman la idea expuesta en la sección previa de esta investigación que da cuenta de la flexibilidad que tiene cada institución y cada docente dentro del aula a la hora de definir el programa de evaluación. Las condiciones que se exponen en el diseño curricular están relacionadas con la comunicación a los

alumnos sobre los objetivos a alcanzar y qué es lo que se espera de ellos, con el establecimiento de objetivos personales para que cada estudiante se desafíe a sí mismo y con el criterio de evaluar continuamente no sólo el proceso de cada uno sino también el proceso de sus propios compañeros; todas estas condiciones podrían ser propias de una concepción formativa de la evaluación. Este tipo de características admiten la posibilidad de analizar el rol del docente en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación pero que no será recorte de la investigación en cuestión.

Al igual que para Biología, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires describe para la disciplina Lengua y Literatura sus contenidos mínimos con los criterios a tener en cuenta, los propósitos de enseñanza y qué contenido enseñar en primer y segundo año con sugerencias técnicas sobre cómo enseñar Lengua y Literatura. Esta herramienta podría pensarse desde diferentes perspectivas: por un lado, como orientación para aquellos docentes que lo necesitan y como guía para estructurar de una forma que podría denominarse homogénea, el desarrollo evolutivo del aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, podrían pensarse como direcciones rígidas y poco flexibles, estructuradas y estructurantes que no admiten mucha libertad al docente para poder salirse de lo ya establecido y de los objetivos planteados a nivel nacional. Queda pendiente el interrogante de cómo se llevan a cabo estas prácticas dentro del aula y cuál es la mirada crítica de quien efectivamente planifica el proceso de aprendizaje.

En relación a la evaluación, se repiten nuevamente las cuestiones generales sobre la elaboración de un programa de evaluación que se mencionaron para Biología. Sin embargo, se detalla que para Lengua y Literatura adquiere especial relevancia (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 457/458):

- pensar a los estudiantes como propios autores de su producciones y sus textos
- invitar a los estudiantes a que participen del proceso de evaluación compartiendo sus puntos de vista respecto a la resolución de las tareas y a la reflexión sobre lo que aprendieron
- utilizar herramientas de autoevaluación como listas de cotejo, análisis de consignas, simulacros de trabajo

- tener la mirada puesta en el grupo de clase, en los compañeros y en el estudiante que está siendo evaluado con una concepción abierta de coordinación mutua entre el docente y los estudiantes
- considerar como objeto de evaluación no sólo las prácticas de los estudiantes como lectores y escritores sino también sus progresos en el proceso de reflexión y sistematización sobre la lengua.

Parecería ser que esta disciplina toma mayores recaudos a la hora de planificar las tareas de desempeño o la evaluación y todos estos recaudos podrían estar relacionados con la evaluación formativa. En principio, por pensar a los estudiantes como individuos responsables de su proceso y autónomos en lo que refiere a sus producciones y elaboraciones. También, por brindarles la posibilidad de que tengan injerencia sobre el proceso de evaluación: quizá elaborando los criterios que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar o definiendo cuáles son las tareas de desempeño más adecuadas para ser evaluados. Por otro lado, una concepción formativa de la evaluación incluirá en parte un proceso metacognitivo que permitirá al alumno reflexionar y autoevaluar su desempeño a lo largo del proceso, estrategia que se menciona en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria.

Es posible retomar un aspecto que se menciona en este apartado del documento de Buenos Aires que refiere al vínculo entre evaluación y control: ¿cuáles son las estrategias para que la evaluación no se convierta en un mecanismo de control y se imponga frente a las necesidades de enseñanza y aprendizaje? Al respecto, Delia Lerner (2001) expone: “cuando la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control” (p. 148). La tensión en el vínculo entre evaluación y control podría dar pie -como sugerencia- a una concepción formativa de la evaluación, que admite evitar la presión y la reducción del objeto de enseñanza para dar lugar a una herramienta más amigable, transitable, heterogénea y asociada al proceso de aprendizaje no como productor de excelencia sino como regulador del proceso continuo de aprendizaje: “no se miden los logros predeterminados para todos los alumnos sin contemplar las condiciones de enseñanza (...) se busca valorar los avances de los alumnos y el modo en que han podido responder a partir de las situaciones didácticas” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 458).

Otro aspecto relevante a destacar de esta sección es la mención de los indicadores de la evaluación. En primera instancia, porque se establece la importancia de comunicárselos a los alumnos, un aspecto decisivo para que, al momento de evaluarlos, conozcan, trabajen y se formen en función de esos indicadores: “es importante que los indicadores sean especificados a los alumnos y trabajados con ellos previamente a la evaluación” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 459). En Lengua y Literatura, los indicadores refieren a prácticas de lectura y escritura observables de las que se puede recoger evidencia oral o escrita. Frente a estas circunstancias se plantea que, para que los niveles de concreción queden claros y sean tangibles y factibles de ser alcanzados, “hay que evitar enunciados del tipo < *bien escrito, confuso, poco comprendido* >” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 459). Estas pautas planteadas en el documento nacional reflejan una clara concepción de evaluación formativa y hace alusión a que el *feedback* que el docente le da al alumno debe ser preciso y formativo.

A modo de ejemplo de lo mencionado anteriormente, se presenta una rúbrica de evaluación para visibilizar el avance en lectura, por un lado, y en escritura por el otro. A continuación, se analizará el ejemplo de lectura para primer año (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 459):

Indicador: que los alumnos puedan reconstruir la organización de la narración en alguno de los cuentos leídos de manera intensiva y extensiva.

No puede reconstruir los hechos de la narración	Reconstruye los hechos narrados de manera fragmentaria, desordenada. No propone ninguna jerarquización temporal ni causal.	Reconstruye varios hechos de la narración siguiendo su orden de aparición pero no lo jerarquiza ni temporal ni causalmente.	Reconstruye los hechos de la narración de manera ordenada distinguiendo los núcleos narrativos que constituyen un avance en la acción y los jerarquiza temporalmente.	Reconstruye los hechos de la narración de manera ordenada distinguiendo los núcleos narrativos que constituyen un avance en la acción y los jerarquiza temporal y causalmente: comienza a advertir algunas relaciones entre las descripciones y las acciones, entre las características de los personajes y lo que hacen.
---	--	---	---	---

Un primer aspecto a destacar es el hecho de que efectivamente se propongan las rúbricas como estrategia. Como planteado previamente en el marco teórico, las rúbricas son una buena herramienta para transparentar el proceso de evaluación, para una clara comunicación de las expectativas que hay en el desempeño de los estudiantes, y para que el proceso de evaluación sea formativo. A su vez, se observa en esta rúbrica un lenguaje preciso, que distingue objetivos determinados y tangibles para quien está siendo evaluado. En este ejemplo, es menester remarcar la importancia de vincular



estrechamente el indicador propuesto con los niveles de desempeño que serán detallados en la rúbrica.

Por último, establecer una relación entre la evaluación formativa y el argumento planteado para Lengua y Literatura acerca del relevamiento de la información: “la forma de relevar información sobre los avances de los alumnos tiene que estar en relación con la situación en la que esas señales se pueden haber generado (...) es preciso ajustar los instrumentos de evaluación para que sean sensibles a esa situación” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 461). Es decir, los alumnos no son los que tienen que adaptarse a una situación de evaluación para dar cuenta de un aprendizaje que quizá no han alcanzado sino que los instrumentos de evaluación deben ser ajustados a las situaciones de comprensión que sí fueron generadas. Una posible herramienta es armar una colección de trabajos realizados a lo largo del año como instrumento para registrar el avance del proceso de producción: un portafolio. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013). Según Paulson, Paulson y Meyer (1991), el portafolio es una colección útil de trabajos del estudiante que exhibe los esfuerzos, el progreso y sus logros en una o más áreas. La colección debe incluir la participación del estudiante en la selección de los elementos, los criterios para la selección, los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de su autoreflexión.

En el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires parecería valorizarse la mirada y opinión de los alumnos, dado que se abre el espacio para que se vean a sí mismos como lectores y escritores, reflexionen acerca de cómo escriben ahora y cómo lo hacían antes, “cómo leen, si conocen textos nuevos, si seguirían leyendo obras de algún autor o género o temática, si se animan a leer o escribir por sí mismos textos más extensos” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 461); y se confronten con los criterios no sólo del docente sino también de sus compañeros. De esta manera, el docente estaría contando con la propia evaluación de los alumnos para realizar una observación profunda sobre los avances del grupo y de cada uno de los alumnos en particular, durante el proceso y sobre el proceso de cómo los alumnos están leyendo y escribiendo. Esto sería valioso en términos de evaluación formativa dado que el alumno estaría realizando un trabajo reflexivo y metacognitivo que le permita ser consciente del avance en su proceso de aprendizaje.

Como cierre de este capítulo, se tomará en consideración el área de Matemática para dar cuenta de qué forma se concibe a la evaluación y si los argumentos pueden relacionarse de alguna manera con la concepción formativa de la evaluación. Por un lado, en el National Core Curriculum for General Upper Secondary School de Finlandia se plantea como objetivo de la disciplina “desarrollar las habilidades en cálculo, modelación de fenómenos y resolución de problemas (...) las situaciones de enseñanza y aprendizaje están organizadas de tal manera que inspiran a los estudiantes a hacer preguntas, hacer suposiciones y sacar conclusiones basadas en sus observaciones, y justificarlas” (National Board of Education, 2015, p. 383 – traducción propia). El último aporte podría ser reflejo del rol protagónico que se le da al estudiante a la hora de dominar su proceso de aprendizaje. El hecho de que el estudiante pueda tener injerencia y autonomía respecto a su proceso de aprendizaje es signo de una concepción formativa de la evaluación, que pone al estudiante en primer plano para que él mismo reflexione y accione sobre su avance en el aprendizaje de las matemáticas.

En el campo concreto de la evaluación de Matemática, el diseño curricular de Finlandia presenta el *feedback* como herramienta fundamental para apoyar el desarrollo del pensamiento matemático y la autoconfianza del estudiante “para mantener y fortalecer su motivación de aprendizaje” (National Board of Education, 2015, p. 384 – traducción propia). En este caso, hay una relación con la evaluación formativa cuyas características están orientadas a una retroalimentación constante que permite evaluar a los estudiantes en pos de la mejora de sus aprendizajes.

A continuación, se analizará el siguiente extracto:

“la evaluación guía a los estudiantes en el desarrollo de su competencia y comprensión de las matemáticas, así como su capacidad para trabajar de forma persistente. Ayuda al estudiante a desarrollar habilidades para presentar soluciones matemáticas, lo apoya en el proceso de formar conceptos matemáticos y lo guía en la evaluación de su propio trabajo. La retroalimentación exitosa ayuda al estudiante a comprender cuáles son sus fortalezas, qué conocimientos y habilidades debe desarrollar y cómo” (National Board of Education, 2015, p. 384 – traducción propia).

Es necesario destacar de este apartado que se concibe al docente como un guía: se menciona más de una vez la palabra y también parecería adjudicársele la responsabilidad de guiar al estudiante para que comprenda, para que se desarrolle, para

que ayude, para que trabaje. Es decir que el docente obviamente carga con la responsabilidad de favorecer el aprendizaje de los alumnos, pero se lo entiende en un rol de “cultivador”, como explicado en otro de los capítulos de este trabajo de investigación: el énfasis está puesto en el alumno y en lo que él puede lograr (Fenstermacher y Soltis, 1998). También, mencionar que se hace alusión a la autoevaluación que el estudiante puede hacer de su trabajo, aspecto fundamental para que el proceso sea formativo, justo y abarque las diferentes miradas del proceso de aprendizaje. Por último, traer a colación que además de alegar a la retroalimentación, ésta parecería utilizarse positivamente: para destacar fortalezas sin mencionar el error sino, por lo contrario, haciendo hincapié en aquellas habilidades a desarrollar para mejorar y en los mecanismos de adquisición de esas habilidades.

Respecto a la evaluación en el campo de Matemática, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires plantea, al igual que en todas las disciplinas allí presentes, algunos criterios generalizados a tener en cuenta por los docentes. Compete aquí, de todas formas, mencionar aquellos relevantes relacionados con la disciplina de la Matemática y su vínculo con la evaluación formativa. Algunos apartados que se analizarán a continuación demostrarán que “resulta importante introducir la reflexión a propósito del trabajo personal y el estudio independiente como tareas propias del estudiante” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 529).

A lo largo del capítulo sobre Matemática se plantea que cada disciplina es específica en sus dinámicas y su quehacer, “tiene formas particulares de producir, de comunicar y validar conocimientos” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 530). El riesgo que corrieron las matemáticas en los últimos tiempos fue la tendencia progresiva de etiquetar a los alumnos como “buenos” o “malos” en Matemática: “esta distinción reposa sobre el supuesto de que la matemática es una disciplina para algunos que son rápidos, inteligentes, etc. Partimos, por el contrario, del supuesto de que todos los estudiantes pueden aprender Matemática bajo ciertas condiciones didácticas” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 530). Es decir que, desde el diseño curricular se propone combatir esta preocupación depositando la responsabilidad sobre el docente para que genere condiciones adecuadas para los

niveles heterogéneos que cada alumno tiene frente a las matemáticas. Esta idea se ve aclarada por el siguiente fragmento:

“el desafío consiste en evaluar los progresos de cada alumno en relación con los conocimientos que él mismo tenía y en relación con lo que ha sido enseñado en el aula, lo que ha sido objeto de trabajo y ahora es evaluado. Es necesario dar nuevas y variadas oportunidades de aprender a quien no lo ha hecho todavía. Evaluar los progresos implica comparar los conocimientos de cada alumno con su propio punto de partida y no solamente con los conocimientos de los otros estudiantes” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 530).

De aquí se rescata el hecho de que se tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, es decir, su punto de partida. Para analizar esta cita, se tomarán los postulados de Lev Vygotsky acerca de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el concepto de andamiaje.

La ZDP es una interacción muy particular entre uno que sabe menos y otro que sabe más: el que sabe más es portador de los significados y trabaja de guía y orientador para que el novato pueda resolver una tarea, en este caso, de Matemática. De esta manera, proporciona un andamiaje: le muestra cómo resolver el problema y los pasos a seguir. Sin embargo, no toda situación de interacción entre un docente y un alumno genera ZDP. Uno de los aspectos esenciales para que se genere zona, según Rueda (1993), es que el andamiaje proporcionado por el otro sea ajustado e indicado, le permita a los alumnos desafiarse a partir de su desarrollo efectivo y lo encamine hacia su desarrollo potencial. De hecho, desde esta perspectiva se plantea que no se deben proponer cosas que el alumno ya sepa pero tampoco que estén lejos de su alcance: “necesita ser ajustado por el principio vigotskyano de que proporcione apoyos y guías justamente por encima del nivel evolutivo del momento” (1993, p. 471). Estas ideas centrales sobre el surgimiento de las funciones psicológicas superiores en los individuos podrían estar en un diálogo implícito con el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Como cierre de este apartado, se retoma una idea que se menciona para Matemática en el Diseño Curricular de la NES: la importancia de utilizar diversos recursos para evaluar los aprendizajes de los alumnos. Es indispensable que, al momento de evaluar, no se reduzcan las capacidades de los alumnos o el tipo de evaluación a algo que sea calificable de manera sumativa. Por lo contrario, “utilizar diversas herramientas que

permiten conocer la evolución de los aprendizajes de los estudiantes” en el campo de Matemática: observación de la clase, participación de los estudiantes en tareas grupales, registro de las intervenciones, preguntas, comentarios o explicaciones que susciten los diferentes problemas (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 531). Todos estos argumentos refieren a una concepción de evaluación formativa, que contempla la diversidad en el uso de las estrategias y que admite la oportunidad para los estudiantes de modalizar situaciones, transformar expresiones en otras equivalentes “y obtener nueva información y producir argumentos que den cuenta de la validez de lo realizado” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 531).



## Conclusión

A lo largo de este trabajo se ha intentado exponer, describir y explicar las distintas concepciones construidas en torno a la temática de la evaluación. Se ha hecho un recorrido histórico sobre la construcción del término y se han profundizado los argumentos que debaten los tipos de evaluación, especialmente la evaluación formativa. El objetivo principal de este estudio fue realizar un estudio comparativo entre Finlandia y la Ciudad de Buenos Aires para visibilizar los modos y las configuraciones que se inscriben en la noción de evaluación formativa de estos países. La propuesta ha sido analizar las ideas de evaluación que se presentan en los Diseños Curriculares de las distintas regiones: explicar cómo se configuran los enfoques y qué tipo de orientaciones se ofrece a los docentes a la hora de poner en juego la evaluación.

Se parte del supuesto de que la evaluación ha permanecido como herramienta para crear jerarquías de excelencia: quién es bueno o malo en determinada disciplina, quién es el mejor o peor alumno. Incluso los mismos estudiantes podrían etiquetar su desempeño y el de sus compañeros a partir de una evaluación. Hay quienes le temen a la evaluación y también quienes la consideran únicamente como herramienta de acreditación. Sin embargo, la bibliografía contemporánea sobre evaluación e incluso la Asociación Europea para el Desarrollo de las Metodologías de Evaluación Educativa (ADMEE) han aportado discursos que se aproximan a la idea de una evaluación formativa en la escuela. Parecería ser que, en las aulas, las prácticas de evaluación están evolucionando hacia una menor severidad (Perrenoud, 2010). El sistema educativo se encuentra, entonces, en un período de transición; esto se visibiliza en los diseños curriculares analizados en esta investigación.

Tanto el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools como el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria inscriben la noción de evaluación formativa en sus estrategias de evaluación de los aprendizajes. Además, intentan construir una concepción de sujeto que aprende a lo largo de toda la vida, es decir, *life-long learners*. También ambos explican el deseo de que los alumnos sean individuos autónomos, capaces de incorporarse al mundo laboral sin dificultades sino, más bien, con las capacidades suficientes como para enfrentar lo cotidiano de la vida real. Si bien el dispositivo de evaluación sigue existiendo en las escuelas, las tareas escolares están

en constante evolución: en ambos diseños se mencionan estrategias vinculadas al uso de diversas herramientas para evaluar, al uso de la retroalimentación y al trabajo por proyectos. Estos factores dan cuenta de una concepción formativa de la evaluación.

Se podría establecer como conclusión que la evaluación podría estar en proceso de aumentar su función pedagógica. A pesar de que todos los tipos de evaluación sean indispensables para la mejora en la calidad de los aprendizajes, se reconoce a la evaluación formativa como la práctica crucial para generar aprendizaje significativo. Ambos documentos advierten esta cuestión que se refleja en la mención de mejorar el proceso de aprendizaje sobre la marcha. Por un lado, desde Finlandia, si bien se mencionan las evaluaciones constantes que hace el Estado para acreditar y evaluar lo que saben los estudiantes de la escuela, también se identifica un discurso reiterado de construir procesos heterogéneos de acuerdo a los intereses y capacidades de los alumnos. En este país, toma lugar el docente como guía, estableciendo pautas a lo largo del camino, en función de cómo vayan avanzando en el proceso de aprendizaje, y evaluando continuamente cada una de las acciones que hacen en torno al avance en sus aprendizajes. Evaluar sobre la marcha es una clara estrategia de estar continuamente observando y modificando las prácticas para mejorar el proceso y hacerlo formativo, de modo tal que la evaluación cobre un significado constructivo y alentador para mejorar la calidad y profundidad del aprendizaje.

Por otro lado, a lo largo de todo el documento curricular de la Ciudad de Buenos Aires, se percibe la referencia a la evaluación durante el proceso. La concepción de evaluación que se observa se diferencia de la de Finlandia porque parecería ser más rígida, estructurada y sobretodo, en proceso de cambio. En la redacción del diseño curricular de Buenos Aires se habla de un futuro, de una transición, de un mecanismo en pos de la mejora; es decir, parecería ser que no se habla de algo ya instalado sino de algo a lo que se aspira. Y se aspira a la evaluación durante el proceso de aprendizaje. Se exige a los docentes que diseñen tres momentos pre-establecidos en los que se evaluarán los aprendizajes de los alumnos y que las estrategias sean diversas: que se observe a los alumnos durante las prácticas, que se analicen las preguntas que realizan durante las clases, que se los invite a exponer oralmente y también por escrito.

Este trabajo de investigación refiere a que la evaluación ha sido y es un campo educativo que permanece en debate. Las diferentes concepciones aquí analizadas entran en diálogo para la realización de un estudio comparado. Una cuestión que se identifica al enfrentar y comparar estos diseños curriculares es la idea de la heterogeneidad dentro del aula y el hecho de enseñar y aprender en la diversidad. Ambos documentos contemplan esta idea y traen a colación los conocimientos previos, propios de una corriente cognitivista. Así, el docente puede preguntarse:

“¿Este estudiante progresa en dirección a aquello que se espera de él?  
¿En qué medida lo que sabe ahora lo pone en mejores condiciones para seguir aprendiendo? ¿Cuáles son los problemas que ahora puede resolver y antes no? ¿Cómo han progresado sus procedimientos de resolución? ¿Ha incorporado nuevas formas de representación?”  
(Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 531).

Esta cita es un reflejo de que en el diseño curricular de Buenos Aires se busca individualizar los trayectos educativos y hacer intervenciones acordes al proceso de cada alumno, se busca trabajar en la heterogeneidad. Por el contrario, en el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools sí se hace referencia a trabajar individualizando cada uno de los procesos sobretodo porque se le da mucha autonomía al estudiante para que construya y dirija su propio proceso de aprendizaje; se hace hincapié en la individualización de los procesos escolares acorde a las capacidades de los alumnos.

En cuanto a las disciplinas específicas, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria afirma que el objetivo principal de la evaluación en cada una de las materias es permitir el seguimiento y cumplimiento de “los objetivos de logro pautados para la promoción y acreditación por parte de los estudiantes” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013, p. 146). Como se presentó en el marco teórico, si bien la evaluación formativa está presente en el discurso del diseño curricular, también puede complementarse con una evaluación del estilo sumativo. Eso no significa que las prácticas de evaluación estén orientadas a la acreditación en todas sus etapas o que se inscriban dentro de esta tipología; se recuerda que ambas modalidades de evaluación son complementarias. Lo mismo sucede en el marco del National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools: el Estado tiene la responsabilidad de acreditar los aprendizajes de los estudiantes a través de evaluaciones de impacto y evaluaciones de acreditación de etapas escolares, pero eso no descarta que las prácticas de evaluación dentro del aula sean formativas. Como se ha explicado en este trabajo de investigación,



el documento curricular de Finlandia muestra mucha afinidad con el concepto de evaluación formativa.

Sumado a lo anteriormente planteado, hay una diferenciación respecto a las disciplinas en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires y en el National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools: se hace notar una orientación exhaustiva para los docentes de la Ciudad de Buenos Aires mientras que Finlandia presenta un discurso que deposita la decisión en manos de los docentes. Esto se visibiliza con el detalle de orientaciones que presenta el diseño curricular de Buenos Aires, con sugerencias de rúbricas, incluso con tipos de evaluaciones que un docente puede utilizar en su campo. Se considera que esta diferenciación puede surgir a partir de la calificación docente y de la formación que reciben previo a su entrada en el aula.

“The Finland Phenomenon: Inside the World’s most surprising School System”<sup>4</sup>, es un documental que se estrenó en 2011 y que ha puesto a la luz el éxito educativo de Finlandia, país que es ranqueado como uno de los mejores del mundo a nivel educación. En este documental, Bob Compton -el director- junto con Dr. Tony Wagner -Harvard researcher- han explorado el campo de la formación docente en Finlandia. Para entrar en una Universidad y ser docente en Finlandia, un joven debe tener excelentes resultados en la prueba final de secundaria. Luego, tendrá que pelear por su ingreso dado que tendrá que atravesar un proceso de selección que incluye entrevistas personales y grupales en las que se evalúa su conocimiento previo y cualidades como la empatía y la comunicación. Recién ahí podrá cursar la licenciatura. Sin embargo, si su deseo es ingresar al campo laboral deberá obtener un título de magíster. Al ser una tarea difícil, la profesión está muy bien valorada en la sociedad. Por el contrario, en Buenos Aires, la formación no lleva tanto tiempo. La mayoría de las carreras docentes llevan alrededor de 4 años y los futuros docentes pueden comenzar a trabajar en las escuelas como practicantes antes de recibir su título docente.

Se considera que la clave para transformar la mirada respecto a la práctica de la evaluación -tanto por parte de los alumnos como de los docentes- es ser conscientes como actores que esta herramienta permite que los estudiantes puedan aprender. En la

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=8jJONUXGsNo>

medida en la que se supere la idea tan difundida de que la evaluación de la producción la hace otro –que sabe más- se podrá asumir un compromiso de los estudiantes con la evaluación de sus aprendizajes. Es indispensable que, con este objetivo en mente, se tenga en cuenta que el aprendizaje no es la consecuencia inmediata de la enseñanza, sino que el docente también debe contribuir a la organización del estudio del estudiante; y que se considera que no hay aprendizaje sin un trabajo personal de los estudiantes.

Como parte de las conclusiones, se toma la línea de pensamiento de Foucault (1984) para explicar cómo la evaluación formativa puede inscribirse en el enfoque moderno. Se la caracteriza como una práctica que permite el desarrollo de una actitud particular. Siendo la modernidad un modo particular de relacionarse con y frente a lo que sucede cotidianamente, esta práctica provee al alumno una manera de pensar y de sentir diferente ya que incorpora el ejercicio de trabajar sobre sí mismo, en su pensamiento crítico y en su relación con el mundo real (Anijovich, 2012). Por lo tanto, al evaluar -de manera formativa- el aprendizaje del alumno, se pasa del conocimiento tradicional basado en el contenido, a la incorporación de nuevos conocimientos que forman parte de una novedad: el sujeto como actor activo y reflexivo, configurando una nueva práctica de evaluación, de un nuevo sistema educativo. En este sentido, Finlandia tiene instalada una concepción de evaluación formativa; mientras que Buenos Aires va en pos de eso según el análisis documental que se ha realizado en este trabajo de investigación.

Por todo lo mencionado previamente, la evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso, y construirse en un medio y nunca en un fin; la evaluación es el proceso a través del cual se critica lo que uno es, lo que uno tiene, lo que se alcanza; pero también a través del cual se experimenta la posibilidad de conducir y modificar esas críticas que actúan como límites (Foucault, 1984). Una mirada moderna de la evaluación implicaría lo que para Kant (1784) es salirse del estado de tutela. En el contexto de la evaluación formativa, se le permite al alumno operar por él mismo sobre sí mismo, sabiendo que “la vocación de todo hombre es a pensar sí mismo” (Kant, 1784, p. 8). Por tanto, esta práctica busca dejar a un lado la racionalidad técnica y el aprendizaje memorístico para dar lugar a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, dándole al alumno cierto grado de libertad y autonomía de manera tal que pueda conducirse en las circunstancias diaria de la vida.

Como parte de la modernidad, la evaluación formativa atiende a los alumnos de manera personal, intentando reestructurar su conocimiento a partir de las actividades que llevan a cabo e incitándolos en el libre pensar para llegar a convertirlos en algo más que una máquina que repite: los convierte en alumnos capaces de construir su propio pensamiento. Esto es un ejemplo de que el protagonista de la modernidad es el sujeto-alumno; el foco está puesto fundamentalmente en los logros que él puede realizar por sí sólo y, más aún, la evaluación formativa evalúa la habilidad que tiene el alumno de poder inventarse a sí mismo y autoregularse. La forma de regulación que ejerce la evaluación formativa supone intervenir necesariamente durante el período de tiempo dedicado a una unidad de formación, adaptando la enseñanza antes de que se califique al alumno o se decida su aprobación o desaprobación. Esta mirada moderna de la evaluación se refleja en los documentos curriculares analizados a lo largo de este trabajo de investigación.

Todo proceso de evaluación pone en evidencia múltiples aspectos, relacionados con las características y procesos de la institución educativa, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas curriculares y editoriales, las particularidades de los docentes y de los alumnos. La multidimensionalidad de los aspectos evaluativos, producto de sus articulaciones y sobre determinaciones, conduce a poner en duda la unidad y coherencia de lo que se designa con el término “evaluación”.

En función de los documentos elegidos, es importante volver resaltar la noción de evaluación que se presenta formalmente desde los distintos ministerios. Por un lado, en Finlandia, la metodología de evaluación ha abandonado hace énfasis en el desarrollo de la curiosidad, la creatividad y la experimentación: no es una cuestión de transmitir información, sino que es más importante aprender a pensar (National Board of Education, 2015). Por otro lado, el Gobierno de la CABA plantea que se evalúa de manera tal de construir un mapa del estado actual del progreso de los aprendizajes de los estudiantes para poder planificar de acuerdo al logro de los objetivos. Este tipo de evaluación permite que el docente cuente con información necesaria acerca del progreso significativo de sus estudiantes (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2013).

Un punto que queda por debatir pero que excede a este trabajo de investigación es la transcripción del discurso de los diseños curriculares en la práctica educativa cotidiana. ¿Cuánto de todo lo que se dice en el diseño curricular se lleva a cabo dentro del aula? ¿Qué injerencia tiene el diseño curricular a la hora de planificar las actividades dentro del aula en ambos países? ¿Cómo se afirma que las evaluaciones se utilizan como herramienta para la mejora de los aprendizajes y no como mecanismo de selección? Estos interrogantes quedan pendientes cuando se analizan los diferentes discursos y sería interesante a futuro retomarlos para visibilizar el diálogo que existe entre la teoría y la práctica.



## Anexo I

National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools del Finnish National Board of Education, año 2015 – Índice Traducido

1. Curriculum
  - 1.1. Preparación de un Currículum
  - 1.2. Contenidos del Currículum
2. La misión y los valores que subyacen a la educación secundaria superior general
  - 2.1. La misión de la educación secundaria superior general
  - 2.2. Valores subyacentes
3. La implementación de la Educación
  - 3.1. La concepción del aprendizaje
  - 3.2. Entornos y métodos de aprendizaje
  - 3.3. Cultura escolar
  - 3.4. Estructura de los estudios
4. Orientación y apoyo a los alumnos
  - 4.1. Cooperación entre el hogar y la escuela
  - 4.2. Orientación
  - 4.3. Apoyo al aprendizaje y al estudio
  - 4.4. Bienestar Estudiantil
    - 4.4.1. Principios claves del bienestar de los estudiantes
    - 4.4.2. Planes de bienestar estudiantil y su preparación
  - 4.5. Plan para el uso de medidas disciplinarias y procedimientos relacionados
  - 4.6. Cuestiones de lengua y cultura
5. Objetivos de Aprendizaje y contenidos fundamentales de la educación
  - 5.1. Objetivos generales de la educación
  - 5.2. Temas transversales
  - 5.3. Lengua materna y literatura
    - 5.3.1. Plan de estudios en lengua y literatura finlandesa
    - 5.3.2. Plan de estudios en lengua y literatura suecas
    - 5.3.3. Plan de estudios en lengua y literatura sami
    - 5.3.4. Plan de estudios en lengua y literatura romaní
    - 5.3.5. Plan de estudios en lengua de signos y literatura
    - 5.3.6. Plan de estudios en finés como segunda lengua y literatura finlandesa
    - 5.3.7. Plan de estudios en sueco como segunda lengua y literatura sueca
    - 5.3.8. Plan de estudios en finés para hablantes de sami
    - 5.3.9. Plan de estudios en sueco para hablantes de sami
    - 5.3.10. Plan de estudios en finés para usuarios de lenguaje de señas
    - 5.3.11. Plan de estudios en sueco para usuarios de lenguaje de señas
    - 5.3.12. Plan de estudios en otra lengua materna y literatura del alumno
  - 5.4. Segunda lengua Nacional
    - 5.4.1. Sueco
      - 5.4.1.1. Sueco, plan de estudios A
      - 5.4.1.2. Sueco, plan de estudios B1
      - 5.4.1.3. Sueco, plan de estudios B3
      - 5.4.1.4. Sueco, plan de estudios de nivel nativo
    - 5.4.2. Finlandés (Finska)
      - 5.4.2.1. Finlandés, plan de estudios A
      - 5.4.2.2. Finlandés, plan de estudios B1
      - 5.4.2.3. Finlandés, plan de estudios B3

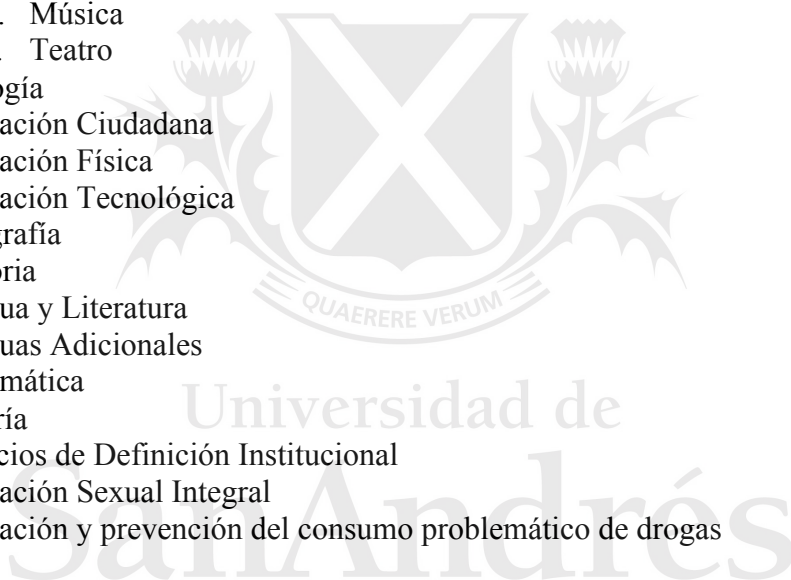
- 5.4.2.4. Finlandés, plan de estudios de nivel nativo
  - 5.5. Lenguas Extranjeras
    - 5.5.1. Lenguas extranjeras, plan de estudios A de inglés
    - 5.5.2. Lenguas extranjeras, plan de estudios A
    - 5.5.3. Lenguas extranjeras, plan de estudios B1
    - 5.5.4. Lenguas extranjeras, plan de estudios B2
    - 5.5.5. Lenguas extranjeras, plan de estudios B3
    - 5.5.6. Lenguas extranjeras, lenguas asiáticas y africanas, plan de estudios B3
    - 5.5.7. Lenguas extranjeras, idioma sami, plan de estudios A
    - 5.5.8. Lenguas extranjeras, idioma sami, plan de estudios B2
    - 5.5.9. Lenguas extranjeras, idioma sami, plan de estudios B3
    - 5.5.10. Lenguas extranjeras, latín, plan de estudios B2
    - 5.5.11. Lenguas extranjeras, latín, plan de estudios B3
  - 5.6. Matemáticas
    - 5.6.1. Unidad de estudio común en matemáticas
    - 5.6.2. Matemáticas, plan de estudios avanzado
    - 5.6.3. Matemáticas, plan de estudios básico
  - 5.7. Biología
  - 5.8. Geografía
  - 5.9. Física
  - 5.10. Química
  - 5.11. Filosofía
  - 5.12. Psicología
  - 5.13. Historia
  - 5.14. Ciencias Sociales
  - 5.15. Religión
    - 5.15.1. La religión evangélica-luterana
    - 5.15.2. La religión ortodoxa
    - 5.15.3. La religión católica
    - 5.15.4. Islam
    - 5.15.5. Judaísmo
    - 5.15.6. Otras religiones
  - 5.16. Ética
  - 5.17. Educación para la Salud
  - 5.18. Educación Física
  - 5.19. Música
  - 5.20. Artes Visuales
  - 5.21. Asesoramiento de Orientación
  - 5.22. Estudios Temáticos
  - 5.23. Diplomas generales de secundaria superior
  - 5.24. Cursos interdisciplinarios de artes
6. Evaluación del Aprendizaje
- 6.1. Objetivos de evaluación
  - 6.2. Evaluación del curso
    - 6.2.1. Calificaciones numéricas y marcas de aprobación
    - 6.2.2. Cursos completados de forma independiente
    - 6.2.3. Evaluación de los cursos de habilidades del lenguaje oral
    - 6.2.4. Avances en los estudios
    - 6.2.5. Reconocimiento de aprendizaje previo y transferencia de créditos
  - 6.3. Evaluación de un plan de estudios completo

- 6.4. Finalización del programa completo de estudios de educación secundaria superior general
- 6.5. Certificados e información

## Anexo II

Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, año 2013 – Índice

- 1. Presentación
- 2. Propósito y marco normativo
- 3. Marco pedagógico
- 4. Aptitudes para el siglo XXI
- 5. Marco para la Educación Digital
- 6. La evaluación en la NES
- 7. Artes
  - a. Artes Visuales
  - b. Música
  - c. Teatro
- 8. Biología
- 9. Educación Ciudadana
- 10. Educación Física
- 11. Educación Tecnológica
- 12. Geografía
- 13. Historia
- 14. Lengua y Literatura
- 15. Lenguas Adicionales
- 16. Matemática
- 17. Tutoría
- 18. Espacios de Definición Institucional
- 19. Educación Sexual Integral
- 20. Educación y prevención del consumo problemático de drogas



## Bibliografía

Acevedo, P. A. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Alkin, M. C. (1969) *Evaluation theory development*. En Browning, P.L., *Evaluation of Short-Term Training in Rehabilitation*. Oregon: College of Education, University of Oregon.

Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Apel, J. (1998). *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ausubel, D. (1983) *Teoría del aprendizaje significativo*. Psicología Educativa. México: Editorial Trillas.

Ball, S. (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en políticas educativas*. En M. Narodowski, M. Nores, y M. Andrada (Coord.), *Nuevas tendencias en Políticas Educativas* (pp. 103- 129). Buenos Aires. Ediciones Juan Granica.

Black, P. y Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Londres: Kings College.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21:5. DOI: 10.1007/s11092-008-9068- 5.

Boud, D. y Falchikov, N. (2005). *Redesigning assessment for learning beyond higher education*. *Higher Education Research and Development Society of Australasia*, 28, 34-41.

Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Introduction: assessment for the longer term*. En Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge, 3-13.

Camilloni, A. (s/f) “Las funciones de la evaluación”, ficha de cátedra de Didáctica I, Depto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.



Camilloni, A. (2003) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Carlino, F. (2003) *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Buenos Aires, Larousse.

Carretero, M. (1997) *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.

Casanova, M.A. (1995), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.

Chakroun, B. & Daelman, K. (2018). 'Lifelong Learning Examined from a Rights-Based Perspective: The Road Not Yet Travelled', *Norrag Special Issue*, no 1.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución CFE N° 93/09. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Cowen, R. (2005). Los códigos secretos de los sistemas educativos: Leyendo las "Piedras Roseta". *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 63, 12-20.

Cronbach, L.J. (1963) *Course improvement through evaluation*, Teachers College Record.

De Ketele, J. y Roegiers, X. (1995) *Metodología para la recogida de información*, Madrid: La Muralla.

Díaz Barriga, F. (1993) "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 19-39.

Elola, N. et. al. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Elwood, J. (2007). Formative assessment: Possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 215-232. doi:10.1080/09695940600708653.

Elwood, J. (2013). Educational assessment policy and practice: a matter of ethics. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 20, Issue 2, pp. 205-220.

Fenstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, *La investigación en la enseñanza I*, Barcelona, Paidós.

- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Tejada, J. (1999) “La evaluación: su conceptualización”, en Bonifacio Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores*, Madrid, Síntesis.
- Ferreiro, E. (1986) La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Finnish National Board of Education. (2015). *National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools*. Helsinki: Studio Viiva Oy.
- Foucault, M. (1984). Qu'est-ce que les Lumières? En J. Dávila (Ed.), *¿Qué es la Ilustración?* (pp. 19-46). Madrid: Actual.
- Friedrich, D. (2014). Global microlending in education reform: Enseñanza por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. *Comparative Education Review*, 58(2), 296-321. doi:10.1086/675412.
- García Ruiz, M. J. (2011). Contrastes de las culturas escolares finlandesa y española. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 157-202.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 14 – 24.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Hacking, I. (2006). Making up people. *London Review of Books*, 28(16), 23-26.
- Kant, I. (1784). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 14, 7-10.
- Lerner, D. (2001). Leer lo real, lo posible y lo necesario. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura), p.148.
- Ley N°26.206, Ley de Educación Nacional. Honorable Senado de la Nación. Sala de Comisiones, 2006.

Litwintin, E. (1998) “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en Camilloni, A. (2003) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

McMillan, J. (2007) *Formative Classroom Assessment. Theory into practice*, Teachers College Press, Columbia University, New York and London.

Meyer, J. y Ramírez, F. (2000). La institucionalización mundial de la educación. En J. Schriewer (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Barcelona: Pomares.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2013). Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico 2014-2020. Recuperado de [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB2014\\_web.pdf2013](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB2014_web.pdf2013)

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

Nevo, D. (1997) *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao, España, Ediciones Mensajero.

OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

Paulson F.L., Paulson P.R., Meyer C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5): 60-63.

Perrenoud, P. (2010). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Buenos Aires: Colihue.

Piaget, J. (1936) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Popkewitz, T. (2013). Pisa, números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado*, 17(2), 47-64.

Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. DOI: 10.22235/pe.v2i1.703

- Resnick, L.; Klopfer, L. (1997). *Curriculum y Cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Rueda, R. (1993) Desempeño asistido en la enseñanza de la escritura a los alumnos con necesidades especiales. En Moll, L. (comp.) (1993) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* NY: Teachers College Columbia University.
- Scallon, G. (1988) *La evaluación formativa de los aprendizajes*, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Tyler, R. W., Gagné, R. M. y Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education Review*, 41(4), 455-470. doi:10.1080/03050060500317810.
- Stufflebeam, D.L. (1969) "Evaluation as enlightenment for decision making", en Beatty, *Improving educational assessment and an inventory for measures of affective behaviour*, Washington, National Education Association.
- Tedesco, J. C. (2015). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista CEPAL*, 76, 55-69.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Torrance, H. y Pryor, J. (1998), *Investigating Formative Assessment. Teaching, learning, and assessment in the classroom*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. (1950), *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel.

Videla, E. (2008). Denuncian un recorte de las becas. Página 12, sección Sociedad. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-108260-2008-07-22.html>

Vigotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Piados.

Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 70, No. 9, pp. 703-713.

