



Universidad de  
**San Andrés**

**Universidad de San Andrés**

**Escuela de educación**

**Licenciatura en ciencias de la educación**

**UNA RADIOGRAFÍA LOCAL DE LA EVALUACIÓN DE  
LOS APRENDIZAJES: CONCEPCIONES ACERCA DE LA  
EVALUACIÓN EN LOS LINEAMIENTOS  
CURRICULARES DEL NIVEL INICIAL Y PRIMARIO DE  
LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.**

Camila Aguzzi

Legajo n° 28002

Mentora: Graciela Cappelletti

Co-mentora: María Emilia Larsen

Buenos Aires, marzo 2020

## Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial a mi amiga Maru, compañera fundamental en el proceso de escritura de esta tesis, por tantos días y horas compartidas, pensando, imaginando, mateando. Este camino no hubiese sido lo mismo sin vos.

A mi mentora Gachy Cappelletti, por haber aceptado acompañarme a lo largo de este camino, gracias por ser un ejemplo para todos nosotros, por transmitirme su pasión por la enseñanza y la educación y por ayudarme día a día a alcanzar mis metas.

A mi co-mentora, Emi Larsen, quien fue un gran apoyo, no solo a lo largo de esta tesis sino durante toda la carrera, siempre incentivando a creer en mí misma y a no bajar los brazos.

A Mercedes Di Virgilio quien incansablemente nos escuchó y aconsejó (infinitas veces) sin importar el día o la hora, quien nos adentró en el inmenso mundo de la academia y quien no hizo más que mostrar entusiasmo ante nuestros proyectos.

A todos los profesores que acompañaron mi trayecto formativo, por enseñarme, con su ejemplo, el valor de la dedicación y la disposición, y por empujarme a desafiar mis límites.

A mi familia y amigos por su apoyo incondicional, y su entendimiento de mis ausencias (recurrentes) causadas por días y noches de pensamiento y escritura.

Y, por último, al mejor grupo de amigos y educadores que la vida me pudo dar, por cuatro años compartidos de preguntas, deseos, incertidumbres, sueños y esperanzas.

A todos ellos y a tantos otros que compartieron conmigo su pasión por educar: infinitas gracias.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>La evaluación de los aprendizajes a debate</b>	<b>3</b>
<b>Objetivos</b>	<b>4</b>
<b>Metodología de investigación</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN Y LOS DISEÑOS CURRICULARES: ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO HASTA AHORA?</b>	<b>8</b>
<i>Acerca de las investigaciones curriculares en clave de la evaluación de los aprendizajes</i>	9
<b>La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio.</b>	<b>9</b>
<i>¿Qué sabemos de evaluación de los aprendizajes?</i>	9
<i>La evaluación según sus propósitos o finalidades</i>	10
<i>Evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar</i>	14
<i>Evaluación diagnóstica.</i>	15
<i>Evaluación formativa o de regulación</i>	15
<i>Evaluación sumativa o certificante</i>	16
<i>Construcción de un referente y un referido</i>	17
<i>La evaluación según sus agentes: entre la heteroevaluación y la autoevaluación</i>	18
<b>En búsqueda de evidencias de aprendizaje</b>	<b>20</b>
<i>Instrumentos y herramientas para la evaluación</i>	20
<i>Herramientas para recoger y para analizar las evidencias de aprendizaje</i>	21
<b>Acerca del currículum: Definición y enfoques teóricos</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL</b>	<b>25</b>
<b>El sistema educativo bonaerense</b>	<b>25</b>
<b>Características generales de la propuesta curricular</b>	<b>26</b>
<i>Una nueva propuesta: El proceso de actualización curricular</i>	27
<i>Aspectos generales de los diseños curriculares actualizados</i>	29
<i>Estructura interna de las áreas curriculares</i>	29
<i>Concepción de currículum del Ministerio de Educación provincial.</i>	30
<i>Continuos de aprendizaje: la importancia de la articulación.</i>	31
<i>La evaluación en el currículum</i>	32
<i>Los indicadores de avance como recortes de la realidad observable.</i>	32
<b>La evaluación en el Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de Educación Inicial</b>	<b>33</b>

<b>La evaluación en el Diseño Curricular para la Educación Primaria</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO III: LAS INTENCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>	<b>38</b>
<i>Objetivos de la enseñanza, objetivos de la evaluación: ¿cómo se relacionan?</i>	38
<i>Finalidades de la evaluación de los aprendizajes</i>	39
<b>Nivel Inicial</b>	<b>40</b>
<i>La evaluación y la planificación de la enseñanza</i>	43
<b>Nivel Primario</b>	<b>44</b>
<b>Reflexiones de cierre</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO IV: LA CONCEPCIÓN DEL DOCENTE Y EL ALUMNO EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>	<b>49</b>
<b>Nivel Inicial</b>	<b>49</b>
<i>El alumno y el docente en la sección de planificación de la enseñanza</i>	49
<i>El lugar de la evaluación en las recomendaciones para planificación de la enseñanza</i>	50
<b>Nivel Primario</b>	<b>54</b>
<i>Autoevaluación: implicancias para el docente y el alumno</i>	54
<i>Procesos de evaluación continua: el papel del docente y el alumno en la retroalimentación.</i>	55
<b>Reflexiones de cierre</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO V: ¿CÓMO RECOLECTAR EVIDENCIAS DE LOS APRENDIZAJES Y CÓMO ANALIZARLAS?</b>	<b>61</b>
<b>Nivel Inicial</b>	<b>62</b>
<b>Nivel Primario</b>	<b>66</b>
<b>Reflexiones de cierre</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>70</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>70</b>
<i>Ausencias e interrogantes</i>	71
<i>Limitaciones</i>	73
<i>Futuras líneas de indagación</i>	73
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>75</b>

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas han surgido diversos debates en el campo de la Didáctica en relación con los paradigmas de las prácticas de enseñanza. Repensar y diversificar la enseñanza requiere, necesariamente, repensar la organización de las diferentes variables didácticas que conlleva, como ser la planificación de tiempos, recursos, espacios y la selección, organización y secuenciación de los contenidos. De acuerdo con Coll y Martín (2006) una de las variables didácticas de la enseñanza es la evaluación. En concreto los autores sostienen que

[e] *cómo* debemos enseñar a los alumnos para favorecer al máximo sus procesos de aprendizaje no es ajeno a *qué* queremos que aprendan y *por qué* queremos que lo aprendan. Mucho menos independientes todavía resultan las decisiones relativas a *qué* y *cómo evaluar* el grado de éxito con el que se van alcanzando las intenciones deseadas (Coll y Martín, 2016: 30. La bastardilla es del autor)

En esta misma línea, Litwin et al. (2003) indican que “resulta imprescindible [...] plasmar a la evaluación como una categoría de la Didáctica, que desde sus dimensiones morales y epistemológicas demuestra su significativo valor para la enseñanza” (176). En este sentido, no es posible analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de manera disociada con las concepciones de evaluación de los aprendizajes (Camilloni, 1998). Por consiguiente, la evaluación ha de estar en concordancia con los dispositivos pedagógicos propuestos. De acuerdo con la UNESCO (2015) el obstáculo potencial para la aplicación plena y fructuosa de un currículo [...] es la evaluación del aprendizaje del estudiante” (UNESCO, 2015: 6). En este documento se sostiene que, si los enfoques de las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación de los aprendizajes no se encuentran alineadas, tanto las estrategias de enseñanza como las de evaluación, corren el riesgo de no ser fructíferas. Por un lado, las reformas realizadas en pos de mejorar y diversificar las estrategias de enseñanza no darían resultados al encontrarse “encerradas” por viejos paradigmas evaluativos, y por el otro, la propia evaluación correría el riesgo de tornarse irrelevante o podría brindar señales engañosas acerca de los logros alcanzados, tanto para los alumnos como para los docentes.

Es en este aspecto que diversos autores (Camilloni, 1998; Tedesco, Operetti y Amadio, 2015) se preguntan si acaso resulta posible cambiar o modificar las prácticas de enseñanza manteniendo estáticas las concepciones de evaluación o de las prácticas evaluativa. Casanova (1998) afirma que es imprescindible establecer modelos de evaluación acordes con los objetivos del sistema educativo y los paradigmas de enseñanza

que adopta dicho sistema. En este sentido, cabe preguntarse acerca de la relación entre el modelo de enseñanza que se presenta en los documentos curriculares y las concepciones de evaluación que se ponen en juego.

### La evaluación de los aprendizajes a debate

La evaluación ha sido uno de los temas más controversiales dentro del ámbito educativo, no sólo en términos políticos sino también dentro de los debates pedagógicos y didácticos. Históricamente, como señala Camilloni (19988) la evaluación de los aprendizajes como campo de problemas y objeto de estudio

“ha sido relacionada con los con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas” (3).

En las últimas décadas, el paradigma de la evaluación educativa ha ido variando. Las mayores críticas refieren al uso de la evaluación estandarizada y sumativa de los aprendizajes escolares. No obstante, parecería que estas críticas se han ido trasladando, paulatinamente, desde el campo de la evaluación de sistemas educativos hacia el campo de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito áulico y escolar. En la actualidad, el foco pareciera tender a una visión más holística del proceso evaluativo y considerar sus implicancias cualitativas (Anijovich, 2013).

En materia de evaluación de los aprendizajes predomina una preocupación creciente acerca de los distintos dispositivos utilizados. Uno de ellos, son las pruebas estandarizadas. Estos dispositivos hacen foco en la calidad de los resultados obtenidos, dejando de lado o marginando otras perspectivas más profundas acerca de los sentidos que cobra la evaluación respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Laies, 2003).

Anijovich (2010) sostiene que la evaluación de los aprendizajes es un proceso de vasta complejidad, ya que se trata de una práctica social que se encuentra anclada a un contexto e impacta, con distintos grados de implicación, en los diferentes actores involucrados. En este sentido podríamos afirmar que, en la actualidad, asistimos a un proceso paulatino de cambio y/o transición de las prácticas de evaluación.

Como hemos mencionado previamente, en este trabajo consideramos que la evaluación como práctica pedagógica, es una parte esencial e inherente a las prácticas de enseñanza, y como tal, una temática central del campo de la didáctica. Como sostiene Stobart “[la] evaluación es, simplemente, parte de las actividades educativas y sociales más generales y comparte los mismos valores y limitaciones de estas” (Stobart, 2010:

169). De acuerdo con Casanova (1998) el modelo de evaluación que se utiliza condiciona, inevitablemente, los objetivos que se proponen los alumnos y la forma de trabajo en las aulas. De este modo, en muchos casos la evaluación se convierte en el eje central de la finalidad educativa escolar. En palabras de la autora:

“si se quieren modificar realmente los procesos educativos hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica [...] Todo debe contribuir a reforzar el concepto que fundamenta la acción evaluadora, pues será el único medio de alcanzar los objetivos previstos, tanto para la evaluación como para el proceso formativo del alumnado. La coherencia interna entre los planteamientos y su aplicación es un componente fundamental para lograr una actuación convincente, ante nosotros mismos y ante los alumnos y alumnas que se educan” (Casanova, 1998: 108).

En este marco consideramos que analizar las concepciones de evaluación de los aprendizajes subyacentes en los lineamientos curriculares del Nivel Inicial y Primario de la provincia de Buenos Aires podría resultar relevante para comprender el modo en el que se conceptualiza a la evaluación en estos documentos y para profundizar el análisis. Asimismo, resulta útil para ampliar el debate acerca de la evaluación como uno de los ejes esenciales de las prácticas de enseñanza y la importancia de la coherencia entre la evaluación y la enseñanza.

### Objetivos

En función de lo expuesto anteriormente, el objetivo de esta tesis es indagar las concepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes subyacentes en los lineamientos curriculares para la Educación Inicial y Primaria de la Provincia Buenos Aires, vigentes en el año 2019. Más específicamente, y a la luz de los hallazgos en la bibliografía consultada, nos proponemos:

- Identificar y caracterizar las intenciones de la evaluación de los aprendizajes de los lineamientos curriculares para la Educación Inicial y Primaria de la Provincia Buenos Aires, vigentes al 2019.
- Identificar y caracterizar la conceptualización del docente y del alumno en la evaluación de los aprendizajes presentes en los lineamientos curriculares para la Educación Inicial y Primaria, de la Provincia Buenos Aires, vigentes al 2019.
- Identificar los instrumentos y herramientas recomendados para la evaluación de los aprendizajes en los lineamientos curriculares para la Educación Inicial y Primaria de la Provincia Buenos Aires, vigentes al 2019.

## Metodología de investigación

Para la realización de este trabajo llevaremos a cabo un análisis de los lineamientos curriculares para el segundo ciclo del Nivel Inicial y del Nivel Primario de la Provincia Buenos Aires, vigentes en el 2019 desde un enfoque cualitativo.

Realizaremos el análisis con un instrumento elaborado para este fin, tomando como criterios las diferentes categorías de evaluación propuesta por De Ketele y Roegiers (1995) y Allal y López (2007) y generando una clasificación propia. A continuación, presentamos la matriz de categorías de análisis utilizadas para el estudio de los diseños curriculares:

Cuadro 1. Concepciones de evaluación consideradas para el análisis de los documentos curriculares



*Fuente: Elaboración propia en base a las categorías propuestas por De Ketele y Roegiers (1995) y Allal y Mottier López (2007).*

Para realizar este trabajo hemos elegido analizar la Provincia de Buenos Aires dado que el Ministerio de Educación de la provincia llevó a cabo, durante el periodo 2018-2019, un proceso de reforma curricular en el cual se reconfiguraron los diseños curriculares del Nivel Primario en el 2018 y del segundo ciclo del Nivel Inicial en el 2019.

Otra decisión metodológica fue la de analizar el Diseño Curricular del Nivel Inicial junto con el del Nivel Primario, al tratarse de dos niveles que se articulan de manera directa en el sistema educativo bonaerense. El término “articulación” proviene del latín “articulare” que significa: unir o enlazar. En términos educativos podríamos explicar a la



articulación como la unión y/o entramado de los diferentes niveles del sistema educativo. Entonces, cuando nos referimos a la articulación entre niveles en el ámbito escolar estamos haciendo alusión a todas aquellas acciones que pueden facilitar la transición de los alumnos de un nivel al otro, intentando acompañar la gradación y profundización de los saberes escolares, así como las capacidades que se propone abordar en cada nivel. Respecto de la articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo, históricamente, se ha puesto el eje del debate sobre la ruptura, y la discontinuidad (Córdoba, Grinsztajn y Miguez, 2011; Scali, 2015). Asimismo, los autores (Córdoba, Grinsztajn y Miguez, 2011) definen a la articulación como un “elemento de la política educativa que encuentra su especificidad en la responsabilidad compartida de actores de dos niveles educativos y aunque suene paradójico en la imprecisión respecto de sus bordes” (2). A su vez, continuando con la línea de la política educativa, de acuerdo con el artículo 15 de la ley 26.206, ley Nacional de Educación (2006) el Sistema Educativo Nacional ha de tener “una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación”. Aun si poseen características diversas, el Nivel Inicial y el Nivel Primario son dos elementos constitutivos de un mismo sistema: el sistema educativo bonaerense. Por ende, la articulación no es solo una preocupación institucional, sino que se encuentra regulada a nivel nacional.

Por todo lo mencionado anteriormente, y dado que desde el Ministerio de Educación provincial se destaca como responsabilidad del Estado bonaerense el asegurar la articulación de ambos componentes del sistema de educación formal —con el fin de que los alumnos puedan realizar su recorrido educativo sin rupturas que impacten en el desarrollo de sus aprendizajes— consideramos interesante analizar ambos documentos para identificar continuidades y rupturas entre ellos. Aun, el objetivo de este trabajo no es realizar un análisis comparativo profundo, consideramos que trabajar con dos niveles que se articulan uno con otro no solo nos permite tener una mirada más amplia y abarcativa del sistema educativo, sino que a su vez posibilita el análisis de las diferencias no solo intra-nivel sino inter-nivel. Aguerro (2009) sostiene que la articulación no depende solamente de la voluntad que pueda llegar a tener el/la docente o de las capacidades que puedan tener o no los alumnos, sino que depende mayormente, de cuál es la lógica de organización de los diferentes tramos del sistema escolar. Si la lógica de organización difiere de nivel a nivel, la articulación se podrá ver dificultada o hasta imposibilitada. En esta misma línea, Tedesco, Operetti y Amadio (2015) consideran que

la fragmentación de enfoques al interior y entre niveles y ciclos educativos “impide muchas veces que los sistemas educativos abriguen una visión holística del educar y del aprender, y por cierto no coadyuva a un tránsito fluido de los estudiantes de un nivel a otro o de una modalidad a otra” (14).

Por último, en nuestro análisis abarcaremos todas las secciones de ambos documentos curriculares seleccionados, con un análisis que se enmarca en una perspectiva generalista. Es decir, no hemos profundizado en las concepciones acerca de la evaluación en cada área curricular considerando los aportes de las didácticas específicas. Esta decisión se debe a las diferencias pedagógicas y/o didácticas que poseen las diferentes áreas de enseñanza y asignaturas.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN Y LOS DISEÑOS CURRICULARES: ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO HASTA AHORA?

El debate acerca del contenido formal del currículum escolar no es una novedad de la presente década, sino que pedagogos, didactas, políticos, sociólogos y otros especialistas han participado en dicho debate desde periodos históricos anteriores (Benavot et al., 1991). Actualmente podemos hallar innumerables análisis curriculares de diversa índole. En este sentido, el currículum como objeto de estudio ha sido abordado desde distintas perspectivas como ser la de la didáctica general, las didácticas de las disciplinas, la historia de la educación y la política educativa, entre otras. De acuerdo con Coll y Martín (2006) es posible agrupar a los principales temas y objeto de debate en el ámbito curricular en torno a cuatro grandes grupos, estrechamente relacionados entre sí:

“la función social de la Educación escolar en general y de la Educación básica en particular; la selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; el papel de los estándares y las evaluaciones de rendimiento del alumnado; y los procesos de reforma y cambio curricular” (2).

El primer grupo refiere a la función de *la educación y su gobernabilidad*, principalmente a la influencia que tiene la tensión entre el mercado del trabajo y el desarrollo individual de los individuos en la definición la función y la organización de los sistemas educativos (Coll, 2006). El segundo grupo de investigaciones y teorizaciones se preocupa acerca de selección, caracterización y organización de los contenidos básicos del currículum escolar. En otras palabras, en torno a las decisiones acerca de qué se debe enseñar y qué se debe aprender, o bien en el estudio de sus cambios y evolución en el tiempo (Feldman, Palamidessi et al. 2015). El tercer grupo gira en torno a la *función de los estándares y evaluaciones de rendimiento del alumnado en la definición e impulso de las reformas curriculares*, especialmente en lo que refiere a la necesidad de “alinearse” el currículum con los estándares y evaluaciones. Por último, el cuarto grupo refiere los *diferentes enfoques en el diseño, planificación y gestión de los procesos de reforma y cambio curricular* en las agendas de gobiernos y las agencias internacionales, específicamente en las diferencias entre ellos.

Esta tesis se enmarca dentro del tercer grupo mencionado ya que, no solo estudiaremos el resultado de una reforma curricular —que se hace tangible a través de los documentos curriculares analizados— sino que el foco de nuestra investigación está puesto en analizar la función que se le otorga a los procesos evaluativos en dicho proceso de actualización curricular provincial y su implicancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### *Acerca de las investigaciones curriculares en clave de la evaluación de los aprendizajes*

De igual manera como hemos mencionado anteriormente, tal y como analizaremos a continuación, si bien se han realizado aportes a la investigación a nivel internacional acerca de la evaluación de los aprendizajes en el contexto escolar. No obstante, no abundan análisis que aborden cuestiones de evaluación de los aprendizajes en los diseños curriculares. Esto no solo habilita un área de vacancia para esta tesis, sino que puede servir como incentivo para futuras líneas de investigación curricular.

#### La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio.

##### *¿Qué sabemos de evaluación de los aprendizajes?*

La literatura acerca de la evaluación de los aprendizajes puede agruparse en cuatro categorías temáticas centrales: (a) la finalidad o propósito de la evaluación, (b) las concepciones de evaluación, (c) los agentes de la evaluación y (d) las herramientas e instrumentos que se utilizan para llevar a cabo los procesos evaluativos.

Figura 1. Marco conceptual del trabajo



*Fuente: elaboración propia*

### *La evaluación según sus propósitos o finalidades*

En relación con sus propósitos o finalidades, podemos construir cuatro grandes grupos: (a) para la certificación, (b) para la formulación de juicios de valor, (c) para la comparación y jerarquización y, por último, (d) para la toma de decisiones en los procesos de enseñanza. Estas categorías recuperan el campo conceptual de la evaluación y su construcción temporal, más allá de que las concepciones perduren e impacten en la actualidad.

En primer lugar, Tyler (1950), Lafourcade (1972) y Gronlund (1973) sostienen que el término evaluación refiere al proceso de certificación del logro u obtención de ciertos conocimientos establecidos. Esta concepción hace alusión a una idea de evaluación como certificado o credencial de conocimiento. Por su parte, Gerard (2013) retoma a Gauthier (2006) y argumenta que, de este modo, obtener un promedio de notas determinado, avanzar a la siguiente clase, aprobar el examen, o acreditar un título pasan a ser los objetivos prioritarios para los alumnos, poniendo en jaque el valor intrínseco de la propia adquisición de conocimientos, habilidades, comportamientos y cultura.

En segundo lugar, Scriven (1973) y Popham (1980) definen a la evaluación como un proceso a través del cual se realizan juicios de valor del desempeño de un alumno/a. En esta misma línea, House (1980) argumenta que, en la mayoría de los casos, dicho juicio de valor se ejerce mediante la calificación o clasificación del objeto evaluado de acuerdo con el cumplimiento de ciertas normas o criterios. El autor sostiene que “[l]a evaluación es comparativa por naturaleza, que supone la comparación directa con un subconjunto concreto de objetos similares” (House, 1980: 20) En estos términos, la formulación de juicios de valor requerirá el establecimiento de normas, criterios y/o parámetros.

En tercer lugar, Manger (1975) sostiene que se trata de un proceso utilizado para la comparación de sujetos y para generación de jerarquías entre ellos. Como bien remarca Perrenoud (2008), en el ámbito escolar los procesos evaluativos han estado vinculados a la “fabricación de jerarquías de excelencia” (2008: 10). Una suerte de método utilizado para comparar a los alumnos y posicionarlos unos respecto a otros de acuerdo con las exigencias preestablecidas por el sistema educativo en regulaciones normativas. La crítica central a esta perspectiva es que se la considera como un instrumento escolar que se encuentra al servicio de la selección de los más aptos y no al servicio del aprendizaje.

Por último, otra de las posturas acerca de la finalidad de la evaluación refiere a la mejora de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. En esta línea Perrenoud (2008) define a la evaluación como un proceso de recolección de datos o información para la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza. Autores como Cronbach (1963), Stufflebeam (1971), Fernández (1993) y Rodríguez Diéguez (1998) presentaron esta postura años antes. Stobart (2010) añade que la interpretación de la evidencia recolectada durante el proceso de aprendizaje supone, tanto para el alumnado como para el cuerpo docente, un “proceso social activo en el que el individuo crea el significado y la mejor manera de hacerlo es construir sobre lo que ya se conoce” (2010: 171), para identificar su posición dentro del proceso de aprendizaje y así tomar decisiones para las acciones futuras. En esta misma línea teórica, Allal (2007) argumenta que la evaluación es una parte integral y esencial de la enseñanza, que ha de garantizar la articulación de las acciones o prácticas de enseñanza con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Al definir a la evaluación como una actividad regulativa intencional de la intervención docente basada en la apreciación de los aprendizajes del alumnado, Perrenoud (2008) invita a pensar a la actividad evaluativa como un instrumento de reajuste permanente de la actividad de enseñanza. El autor propone pensar a la evaluación desde dos perspectivas, por un lado, la evaluación *del* aprendizaje, y por el otro, la evaluación *para* el aprendizaje. Mientras que la primera refiere a la constatación de los aprendizajes adquiridos, la segunda conceptualiza a la evaluación como un medio pedagógico al servicio del aprendizaje. De este modo, se concibe como una herramienta para recopilar información del desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje para realizar un reajuste permanente de la actividad escolar, en función de mejorar el aprendizaje progresivo del alumnado, y los procesos de retroalimentación que puedan impactar en sus futuros desempeños. En otras palabras, mientras que la evaluación del aprendizaje se encuentra dentro de una lógica certificante, la evaluación *para* el aprendizaje se inscribe en una lógica al servicio del aprendizaje, cuyo objetivo no es el de instituir jerarquías entre los alumnos sino recopilar la información necesaria para poder ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades y conocimientos.

La evaluación de los aprendizajes aparece también en los debates contemporáneos de la pedagogía y la didáctica en Argentina. Al igual que ocurre con la literatura internacional, los/as autores/as argentinos/as concuerdan en que la evaluación de los aprendizajes refiere a un proceso, aunque con diferentes concepciones de su propósito o finalidad.

Por un lado, Tenti Fanfani (2003) encuentra un punto de solapamiento entre las concepciones mencionadas de Tyler (1950), Lafourcade (1972) y Gronlund (1973), Scriven (1973) y Popham (1980). Al respecto, argumenta que toda evaluación es indiscutiblemente traducida en una clasificación y luego en una diferenciación. Asimismo, concuerda con Manger (1975) y Perrenoud (2008) en que en la actualidad la acción evaluativa consiste en establecer órdenes y jerarquías, más allá de una mera medición, de modo tal que implica la formulación de juicios de valor. No obstante, subraya que, cualquiera sea el caso, las evaluaciones tendrán “como resultado una formalización y objetivación de las diferencias” (Tenti Fanfani, 2003: 184).

Por otro lado, diversas autoras (Anijovich, 2009; Anijovich y Cappelletti, 2017; Camilloni, 1998, 2004; Litwin 1998; Celman, 1998) conciben al propósito y/o finalidad de la evaluación de los aprendizajes como formativa, es decir, una propuesta superadora a la concepción de la evaluación como mera medición de resultados. Se trata de utilizar los resultados recopilados de los procesos de aprendizaje y enseñanza para la mejora de los procesos educativos, tanto para los docentes como para los alumnos. Asimismo, Anijovich y Cappelletti (2017) conciben a la evaluación como una oportunidad. Así entendida, no supe la función históricamente “clásica” de certificación y aprobación de conocimientos para la promoción de los estudiantes a lo largo del sistema educativo, sino que se propone que los estudiantes sean capaces de poner en juego sus conocimientos y logren hacer visibles tanto sus logros y fortalezas como sus debilidades o áreas de mejora. Asimismo, bajo esta misma concepción, la evaluación supone una gran implicancia en el interés por la mejora de la enseñanza. En este aspecto, las autoras invitan a reflexionar acerca de los dilemas de la evaluación que impactan en las tareas de enseñar y aprender. Anijovich y Cappelletti (2017) argumentan que, en el momento de evaluar, se tiende a focalizar en la identificación de errores y no en cómo la propuesta contribuye al aprendizaje de los/las alumnos/as. En otras palabras, se intenta ver lo que el alumno no sabe, en vez de lo que sí sabe. Además, las autoras señalan que, independientemente del nivel de escolaridad en el que se encuentra el estudiante, el error siempre se traduce en una problemática causante de estrés, preocupación y angustia.

Por su parte, Camilloni (1998) adhiere a la teoría de la evaluación como práctica formativa de los procesos de aprendizaje y enseñanza, y propone pensar a la evaluación como un proceso sistemático de recopilación de información necesaria para la toma de decisiones respecto a la práctica educativa. Resulta importante aclarar que la autora propone que la evaluación no posee un fin en si misma. Puntualmente afirma que “no se



evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso” (Camilloni, 1998: 70). De este modo, sostiene que evaluar consiste en el proceso de emitir juicios de valor acerca de un objeto, una conducta o un plan, con una finalidad específica, esto es, con un objetivo o propósito establecido.

Recuperando el carácter procesual que le otorgan a la evaluación todos los autores, cabe señalar que Celman (1998) advierte que la evaluación no ha de ser considerada un “apéndice” o “anexo” de la enseñanza ni del aprendizaje, sino parte de dichos procesos. La evaluación ya no es, entonces, un acto al final de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje, sino que forma parte del proceso de adquisición de conocimientos de los alumnos.

Ahora bien, otra propuesta acerca de las finalidades y/o funciones de la evaluación es la de Elola y Toranzos (2000) que proponen cinco categorías complementarias, no excluyentes, para su análisis: (1) simbólica, (2) política, (3) del conocimiento, (4) del mejoramiento y (5) del desarrollo de capacidades. En primer lugar, se encuentra la función simbólica en la cual los procesos de evaluación transmiten la idea de culminación de una etapa o ciclo y se encuentra, generalmente, asociada a la conclusión de un proceso. En segundo lugar, la función política, se refiere al carácter instrumental de la evaluación en tanto es considerada como una herramienta fundamental para la toma de decisiones. En palabras de las autoras, en esta concepción “la evaluación adquiere un rol sustantivo como retroalimentación de los procesos de planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos” (Elola y Toranzos, 2000: 8). En tercer lugar, la evaluación cumple la función del conocimiento, ya que da lugar a una comprensión más global acerca de los complejos procesos de adquisición de conocimientos e implica un conocimiento incremental del objeto de evaluación. En cuarto lugar, la función de mejoramiento permite orientar la toma de decisiones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, una función que las autoras denominan más secundaria pero igualmente válida, es la función de desarrollo de capacidades. Esta refiere al aprovechamiento de las instancias de evaluación para la promoción del desarrollo de capacidades y competencias respecto a la práctica sistemática del proceso evaluativo.

Es a partir de todas estas conceptualizaciones que podemos advertir que la evaluación de los aprendizajes, especialmente en el contexto de la educación formal, es un tema que se ha ido trabajando a lo largo de las décadas. Los autores aquí citados nos permiten realizar un recorrido acerca de las fluctuaciones que ha tenido el concepto de



evaluación a lo largo del tiempo, cómo es que se ha ido complejizando y los debates aún vigentes. Asimismo, todas estas conceptualizaciones nos permiten pensar no solo en la relevancia de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar sino también su relación con otras temáticas educativas, como ser la planificación de la enseñanza o bien los procesos de reforma curricular.

### *Evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar*

Dado que la mirada central de nuestro análisis estará puesta en la concepción de la evaluación de los aprendizajes subyacente en los lineamientos curriculares, proponemos parámetros que constituyen los ejes conceptuales sobre los que apoyar la lectura interpretativa del corpus. Por lo tanto, este apartado tendrá como objetivo el desarrollo de los conceptos claves presentes en nuestra investigación, como punto de partida para el análisis de los documentos seleccionados.

En el marco de nuestro trabajo, entenderemos a la evaluación como una parte esencial y, como tal, integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que ha de garantizar la articulación de las acciones o prácticas de enseñanza con los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Allal, 2007; 2008b).

Históricamente, la literatura tendía a categorizar a la evaluación en relación con su temporalidad, es decir, en relación con el momento en el cual era utilizada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Tal categorización se encontraba comprendida por la evaluación inicial, procesual y final. No obstante, la literatura de las últimas décadas refiere a la idea de que toda evaluación es un proceso, independientemente del momento en el cual se inserte en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De modo tal, consideramos importante destacar que los procesos de evaluación que describiremos a continuación pueden darse en la misma temporalidad. Para el desarrollo de esta tesis, las diferenciamos a nivel conceptual para poder caracterizarlas de manera clara. No obstante, resulta importante remarcar que no se trata de modalidades de evaluación separadas e incompatibles entre sí.

De Ketele y Roegiers (1995) proponen tres categorías para definir al término evaluación, de acuerdo con su función y/o finalidad: evaluación diagnóstica o de orientación, evaluación de formativa o de regulación y evaluación sumativa o certificante. No obstante, como indica House (1980) la proposición de una categoría de

análisis de distintos tipos de evaluación no significa que cada evaluación adopte exactamente la forma propia de uno de estos tipos. En el contexto real, las evaluaciones se ven configuradas en base a distintos factores y contingencias y pueden, por ende, adoptar características varias. De hecho, las categorías presentadas no son excluyentes unas de otras ya que en un criterio evaluativo pueden subyacer diferentes características correspondientes a diferentes clasificaciones.

#### *Evaluación diagnóstica.*

También denominada evaluación de orientación, la evaluación diagnóstica refiere a aquellos tipos de evaluación utilizadas para orientar o guiar una acción (De Ketele, 2010). En sentido estricto, la autora define al propósito de la evaluación de orientación como la guía de preparación de una nueva acción, ya sea un nuevo año lectivo, una nueva unidad, un nuevo método de enseñanza, entre otros. La evaluación diagnóstica, entonces, refiere a aquella evaluación que tiene lugar al inicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y cuyo objetivo es recopilar información acerca de la situación en la que se encuentran los alumnos previos a comenzar el proceso de enseñanza. En el contexto áulico, este tipo de evaluaciones tienden a darse al comienzo del año lectivo para poder recuperar lo aprendido por los alumnos durante los años anteriores, o bien al comienzo de una unidad didáctica para conocer los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre dicha unidad o tema. En ocasiones, este tipo de evaluación es denominada pronóstica y se utiliza para vaticinar de antemano los posibles alcances que un alumno o clase tendrá a futuro o es utilizada para atender una necesidad pedagógica que puede anticiparse (De Ketele y Roegiers, 1995).

#### *Evaluación formativa o de regulación*

Este segundo nodo refiere a aquellas evaluaciones utilizadas para direccionar y mejorar una acción de enseñanza ya en curso (De Ketele, 2010). La función regulativa es, entonces, un proceso que da lugar a la toma de decisiones basadas en evidencia para mejorar la acción de enseñanza y el proceso de aprendizaje, entendiendo a este último como un proceso continuo. La evaluación formativa alude a aquella que busca recopilar información para así poder identificar lo que el alumno ha adquirido y lo que aún no adquirió en un momento dado en un aprendizaje para tomar decisiones para la mejora de este último. Se trata entonces de una herramienta útil no solo para los docentes, en tanto

les ayuda a reconfigurar su proceso de enseñanza, sino también para los propios alumnos quienes mediante la retroalimentación de sus docentes pueden orientar su proceso de aprendizaje (De Ketele y Roegiers, 1995). El papel del error en la evaluación regulativa es muy importante ya que no es sancionado sino identificado y utilizado como puntapié para la mejora de los procesos pedagógicos, a través de la formulación de hipótesis explicativas y propuestas de mejora. El error supone entonces la fuerza motriz de este tipo de evaluación.

A su vez, es posible realizar una subdivisión de la categoría de evaluación formativa. Para ello, se tomará la clasificación propuesta por Allal y Mottier López (2007) quienes proponen tres categorías diferentes: evaluación retroactiva, interactiva y proactiva. La evaluación formativa retroactiva refiere a aquella que se realiza tras haber finalizado una etapa del proceso de aprendizaje. Se parte de los resultados obtenidos en una instancia de evaluación concreta y se trabaja sobre los aspectos positivos y aquellos que aún requieren mejoras o presentan dificultades. Por su parte, la evaluación formativa interactiva hace referencia a aquella evaluación basada en las interrelaciones entre el alumno aprendiz y el docente. Stobart sostiene que se trata de un tipo de evaluación que “impregna la actividad cotidiana en el aula [que resulta en] la adaptación continuada del aprendizaje” (Stobart, 2010: 171). Finalmente, la evaluación formativa proactiva refiere a aquellas que se encuentran dirigidas a prever futuras acciones en los procesos de enseñanza. Según Díaz Barriga (2002) la función proactiva puede responder a dos intenciones: “lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes, o bien, buscar [...] la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron sortearse en momentos anteriores de la instrucción” (Díaz Barriga, 2002: 408).

Por otra parte, autores como Díaz Barriga (2002) y Allal y Mottier López (2007) realizan una distinción entre la evaluación formativa y la autoevaluación formadora. Afirman que esta última refiere a la evaluación formativa centrada en la producción del alumno, mediante la cual este último es quien rescata la información necesaria para mejorar su propio aprendizaje.

#### *Evaluación sumativa o certificante*

Este último nodo refiere a aquellas evaluaciones que se utilizan para certificar o validar socialmente la obtención, posesión o logro de un cierto conocimiento o habilidad, ya sea frente a una institución o a los propios alumnos y sus familias. (De Ketele, 2010) Este tipo de evaluación se lleva a cabo cuando se pretende dar cuenta del dominio que

posee un estudiante de los contenidos u objetivos de la formación (De Ketele y Roegiers, 1995). La evaluación sumativa consiste en “sumar” los contenidos o conocimientos puntuales adquiridos o los logros obtenidos por los alumnos hasta cierto punto del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En otras palabras, se utiliza para corroborar si el alumno logró o no adquirir los conocimientos puestos en juego y, a partir de ello, cuantificar el rendimiento obtenido en función de las ponderaciones otorgadas a los distintos elementos de la evaluación y los errores cometidos. Contrariamente a lo que sucede en la evaluación regulativa, en la evaluación certificante el error es sancionado y utilizado como evidencia justificante de la clasificación y a selección de los alumnos (De Ketele y Roegiers, 1995). Más aún, este tipo de evaluación puede adoptar una finalidad clasificatoria, ya que es utilizada para asignar posiciones relativas para los alumnos dentro de un grupo y/o clase respecto a los conocimientos adquiridos o los logros individuales. En otras palabras, como sostienen Anijovich y Cappelletti (2017) “sirve para situar a los estudiantes unos en relación con otros, con el objeto de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje que se observan en el grupo escolar” (21). En esta misma línea, la función sumativa puede adquirir también una finalidad selectiva, ya que puede ser utilizada para escoger o determinar qué alumnos entran dentro de un grupo selecto o no. Este tipo de evaluación resulta evidente en los exámenes de ingreso que las instituciones educativas llevan a cabo o las evaluaciones que se realizan para establecer si un alumno pasa o no de año escolar, ya que establecen si el alumno alcanza o no las competencias mínimas requeridas que permiten su promoción (Anijovich y Cappelletti, 2017).

#### *Construcción de un referente y un referido*

Resulta interesante destacar que en toda situación en donde tiene lugar un proceso de evaluación nunca se efectúa una lectura real y directa de la experiencia. Esto ocurre ya que hay, siempre, una interpretación por parte del evaluador mediada por sus subjetividades y por la interacción entre el evaluador y el objeto o sujeto siendo evaluado (Poggi, 2008). Tal y como argumenta Poggi (2008), en función de las propiedades de la realidad observada, el evaluador construye un referente., “es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá ‘pronunciarse sobre la realidad’ que evalúa” (37). De este modo, el término “referente” refiere al parámetro que el evaluador utiliza para analizar el objeto o sujeto que está siendo evaluado, es decir, se trata de una referencia para la valoración.

En esta misma línea, Casanova (1998) sostiene que el parámetro construido como referente puede ser construido por el docente o puede ser externo. Asimismo, establece que el referente puede ser el mismo para todos los objetos o sujetos que están siendo evaluados o bien pueden ser construidos atendiendo a las características individuales de cada uno de ellos por separado. Aún más, como establecen Anijovich y Cappelletti (2017), el referente puede construirse utilizando diversos puntos de partida como ser los objetivos de aprendizaje establecidos para el proceso de enseñanza, estándares generales, datos estadísticos de resultados obtenidos por un alumno o en función de las circunstancias particulares de cada estudiante. De igual manera, Poggi (2008) sostiene que el evaluador también ha de construir los resultados de la evaluación, es decir, que debe construir los datos. A esto, se lo denomina “lo referido” y se construyen en relación con el referente. Concretamente el autor define al referente como “el conjunto de normas o de criterios que sirven de grilla de lectura del objeto a evaluar. Constituye una especie de “ideal” o de “deber ser” y hace que la evaluación implique, siempre, una lectura orientada por el marco, por la óptica, por la perspectiva de análisis privilegiada por el evaluador” (37), mientras que “lo referido está constituido por el conjunto de observables que se recortan de un objeto de evaluación y que se consideran representativos de éste” (37).

Universidad de

San Andrés

#### *La evaluación según sus agentes: entre la heteroevaluación y la autoevaluación*

La evaluación de los aprendizajes también puede ser caracterizada tomando en cuenta las formas de participación de los actores, es decir de acuerdo con los agentes que participen en ella. Como advierte Casanova (1998) una de las categorizaciones más utilizadas divide a la evaluación en: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

La autoevaluación ocurre cuando es el propio sujeto el que evalúa sus prácticas y realiza juicios de valor acerca de su desempeño para así retroalimentar su proceso de aprendizaje. Se trata entonces de un proceso de evaluación en donde el sujeto es agente y objeto de evaluación (Casanova, 1998). De acuerdo con Torres Perdomo y Torres (2005) este tipo de evaluación permite que la persona que la realiza sea capaz de “conocer sus potencialidades y limitaciones y con ellas tomar las medidas necesarias para incrementar sus conocimientos y buscar la ayuda para superar los obstáculos que interfieren su

proceso de aprendizaje” (489). En este sentido, la autoevaluación produce resultados diversos dependiendo de la calidad de las intervenciones que se realicen en ella y las condiciones para que suceda, tales como la presencia de criterios y niveles descriptivos, el nivel comprensión de los estudiantes a o bien las prácticas sistemáticas que favorecen docentes (Anijovich y Cappelletti, 2017). Generalmente se suele hacer uso de herramientas y estrategias como las listas de cotejo y escalas de estimación, los diarios de clase y los registros anecdóticos que le permiten al sujeto recoger la información necesaria a lo largo del proceso de aprendizaje.

Resulta interesante destacar que, como remarcan Anijovich y Cappelletti (2017), “aprender a autoevaluarse es uno de los propósitos de la evaluación formativa en la medida en que aporta a la comprensión profunda de las tareas académicas” (109). De acuerdo con las autoras, no se trata de solicitar al alumno que se autocalifique, sino que las propuestas de autoevaluación han de cumplir ciertas condiciones y requieren determinadas habilidades para facilitar el desarrollo de la autorregulación y el desarrollo progresivo de autonomía. En principio, los alumnos han de ser conscientes del valor de dicha autoevaluación. Asimismo, ha de basarse en criterios claros y accesibles para todos los estudiantes para lo cual es necesario que el docente el objeto de evaluación, ya sea una tarea o desempeño específico (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Por su parte, la coevaluación, también denominada evaluación entre pares, es un proceso que consiste en la evaluación mutua, es decir todas aquellas situaciones de evaluación en la que dos personas se evalúan de manera conjunta. De acuerdo con Córdoba (2000) “la coevaluación permite a todos ser objeto y sujeto de la evaluación, interactuando en los procesos didácticos y de aprendizaje” (118). Asimismo, la coevaluación permite que el estudiante pueda entrenar y desarrollar el modo en el cual aplicar criterios y valorar producciones de otro similar en tanto edad, intereses, lenguaje o desarrollo cognitivo, u otros. Según Anijovich y Cappelletti (2017) este tipo de evaluación podría ser considera “un ser un paso intermedio entre la heteroevaluación tradicional y la autoevaluación” (109) y ayuda a que los alumnos sean más conscientes de su propio aprendizaje.

Por último, la heteroevaluación refiere a aquellas evaluaciones que realiza una persona sobre el desempeño o el trabajo de otro sujeto que está siendo evaluado. Esta suele ser el formato con mayor recurrencia, y puede ser realizada por diversos actores como ser los docentes, los padres u otros agentes externos.



## En búsqueda de evidencias de aprendizaje

### *Instrumentos y herramientas para la evaluación*

De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017), una de las tareas más desafiantes a la hora de diseñar una evaluación es la búsqueda de evidencias de los aprendizajes. Denominadas “indicios” por otros autores como Elola y Toranzos (2000), las evidencias de aprendizaje refieren a aquellos aspectos observables de los procesos del objeto o sujeto de la evaluación. Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que “no existen evidencias únicas de los aprendizajes, ni instrumentos únicos para recogerlas” (64). No obstante, argumentan que para que el proceso de recogida de dicha información sea preciso es necesario analizar los instrumentos que resultan valiosos para obtenerlas en cada caso. En todos los casos, la información puede ser recogida de diversas formas: mediante la observación sistemática o incidental, de las respuestas y producciones de los alumnos, de una prueba escrita, un interrogatorio o presentación oral, en situaciones creadas especialmente para ello (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Si bien es cierto que la evaluación puede desarrollarse sin necesidad de utilizar instrumentos, como por ejemplo al realizar observaciones durante la clase o durante las interacciones con los alumnos, el uso de estas herramientas de evaluación ayuda a la estructuración de las prácticas evaluativas y facilitan el proceso (Anijovich, 2010).

La recolección de evidencias de aprendizaje requiere pensar acerca de tres cuestiones principales: (a) qué evidencias se necesitan, (b) cómo se obtendrán y (c) de qué manera se analizará la información recogida. De este modo, el diseño de evaluaciones no se trata sólo de analizar y decidir qué evidencias se han de recoger, sino que requiere pensar de qué modo se debe hacerlo, apropiadamente. Asimismo, Anijovich y Cappelletti (2017) advierten que los instrumentos han de ser seleccionados y organizados de manera consistente con las propuestas de enseñanza. A su vez, cada instrumento tiene su modo de recoger evidencias y sus propias ventajas y desventajas, y por lo tanto pueden ser diferenciados en cuanto a su carácter, su alcance y/ o su función.

Por su parte, Gvirtz y Palamidessi (1998) proponen conceptualizar a los instrumentos como aquellos medios a través de los cuales los alumnos pueden manifestar o expresar lo que ha aprendido o lo que sabe. Sostienen que, al momento de realizar la planificación, los docentes han de prever qué y cuánto van a exigir de sus alumnos y cuáles serán los niveles o estándares que determinarán si los objetivos han sido

alcanzados. Añaden que históricamente los instrumentos privilegiados para la evaluación han sido las pruebas escritas, que se plasman en un instrumento de poder: el boletín de calificaciones. (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 245)

Para la recolección de las evidencias de aprendizaje resulta útil la construcción del previamente mencionado “referente” de la evaluación. Esto requiere definir el universo de contenidos y competencias y/o habilidades que formaron parte de la propuesta de enseñanza.” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 69)

En esta misma línea Casanova (1998) agrega que los modelos de instrumentos son pautas de trabajo que cada evaluador ha de adaptar a los objetivos y a la situación concreta en que evalúa. Más aún, sostienen que no existe una única “receta” de instrumento de evaluación que puede ser aplicable mecánicamente a cualquier proceso de aprendizaje. Cada docente debiera diseñar sus propios instrumentos para registrar los datos que se producen.

### *Herramientas para recoger y para analizar las evidencias de aprendizaje*

Si bien existen diferentes instrumentos, herramientas y métodos para evaluar, es cierto que no todos tienen el mismo propósito. Casanova (1998) sostiene que existen técnicas para la recogida de datos, como lo son las observaciones, los coloquios o los trabajos de los alumnos; técnicas para el análisis de datos como lo son las listas de cotejo o las rubricas; y por último instrumentos que pueden ser utilizados tanto la recogida como para el análisis de la información, como ser el anecdotario, los cuestionarios y los portafolios.

Hamodi, López y López (2015) advierten que a pesar de que en la actualidad se pueden hallar definiciones y ejemplificaciones claras de las técnicas e instrumentos de evaluación, existe aún una carencia en la literatura de una clasificación que contemple la diversidad de agentes, es decir la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.

Un instrumento que se utiliza para seleccionar y conservar evidencias es el portafolios. Se trata de una herramienta con la que el alumno recopila todos aquellos aspectos y evidencias de su desempeño, tanto sus fortalezas y logros como sus debilidades durante el proceso de aprendizaje. Ya sean grupales o individuales, el uso de portafolios para evaluar los procesos de aprendizaje resulta útil para promover la creatividad y la autorreflexión de los alumnos (Torres Perdomo y Torres, 2005). De acuerdo con Murphy



y Smith (1992) el portafolios como instrumento de evaluación permite valorar y analizar la manera en la que los alumnos reflexionan acerca de sus propias prácticas, involucrándolo así en su propio proceso de evaluación. Asimismo, permiten recoger evidencia sobre los procesos y también sobre los productos.

Aquellos instrumentos que se utilizan para analizar la información recogida valoran el desempeño de los alumnos en relación con estándares que fija el docente en los criterios de evaluación. Los instrumentos y herramientas que se utilizan para la recolección de evidencias no buscan identificar respuestas correctas e incorrectas, sino que se centran en buscar las razones que dan origen a dichas respuestas y/o comportamientos. De este modo, se posibilita que los alumnos sean capaces de explorar y reflexionar acerca de sus desempeños con el propósito de mejorar sus aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Otra herramienta que se utiliza para el análisis de la información recogida, especialmente desde un enfoque formativo, son las rúbricas. Podemos identificar dos tipos de rúbricas: las holísticas y las analíticas. En primer lugar, las rúbricas holísticas son aquellas que consideran “todos los criterios y la definición de un juicio de calidad. Solo tienen un nivel que describe el criterio de desempeño más alto esperado para lo realizado o la producción a valorar” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 114). En segundo lugar, las rúbricas analíticas son aquellas que “requiere emitir juicios sobre cada uno de los criterios definidos” (Ibid.). Independientemente de que sean holísticas o analíticas, las rúbricas permiten identificar el objeto o proceso a evaluar y recoger evidencias de las habilidades, conocimientos o procedimientos puestos en juego. En ambos casos se ha de delimitar la cantidad y los tipos de criterios en relación con objetivos de aprendizaje, determinar los objetivos de logro, construir descriptores que detallen los niveles de calidad de cada uno de los criterios y determinar los puntajes que cada uno adquirirá. Por último, es necesario compartir los criterios de evaluación con los alumnos. Este instrumento puede ser utilizado para llevar a cabo tanto heteroevaluación como autoevaluaciones y coevaluaciones.

#### Acerca del currículum: Definición y enfoques teóricos

Desde su origen histórico como campo de estudio educativo, el currículum ha sido conceptualizado y problematizado desde múltiples perspectivas por lo cual ha adquirido múltiples significados. Como señala Lundgren (1992) con el surgimiento de los sistemas educativos, los contextos de reproducción —donde se da lugar a la reproducción del

conocimiento entre generaciones— y el contexto de producción —donde se producen los conocimientos en base a las necesidades de vida social— la necesidad de seleccionar los saberes que deben ser enseñados se convierte en una “eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio” (19).

Diversos autores (Gvirtz y Palamidessi 1998; Gimeno Sacristán, 2010; Tedesco, Operetti y Amadio 2013; Pinto, 2019), conciben al currículum como un instrumento de la política educativa que se encuentra vinculado con el proceso de selección, organización, distribución, transmisión de los contenidos escolares. De este modo, es entendido como un documento oficial que actúa como vínculo articulador y regulador entre el Estado y el aula, e intenta dar coherencia a la propuesta educativa (Van Den Akker, 2003; Tedesco, Operetti y Amadio, 2013).

Concretamente, el término currículum o lineamiento curricular refiere al documento o conjunto de documentos oficiales en los que se encuentra materializado el proceso de selección, organización, distribución, transmisión del contenido a enseñar en las instituciones escolares. Se trata de un instrumento central del sistema educativo utilizado para establecer, a fin de cuentas, la distribución social del saber pertinente a cada uno de los niveles educativos (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Por su parte, Palamidessi y Feldman afirman que “todo currículum es portador de un conjunto de jerarquías, prioridades y ubicaciones y, por ende, define un sistema de relaciones” (2015: 22). En esta misma línea, Gimeno Sacristán (2010) reconoce en el currículum una doble función: por un lado, aquella organizadora y unificadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por el otro, el reforzamiento de los límites disciplinares. Por su parte, De Alba (1998) entiende por currículum a la

“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (3).

En este sentido, el currículum en tanto propuesta político-educativa se trata de un dispositivo estrechamente articulado con el proyecto político-social de cada jurisdicción, ya sea una provincia o un país. En este sentido podemos advertir que el carácter político del currículum no refiere a una cuestión político-partidista sino al valor político que tiene el documento curricular en el proyecto político correspondiente.

El currículum, entonces, establece la selección tanto del contenido a enseñar como de la forma en la que debe hacerse. Dentro de ese “cómo enseñar” entra en juego la

evaluación, como parte de toda planificación de la enseñanza. En este sentido, diversos autores (Camilloni, 1998; Tedesco, Operetti y Amadio, 2015) afirman que la forma en la que la evaluación es concebida debe guardar coherencia con las concepciones y enfoques acerca de las relaciones de enseñanza y de aprendizaje se encuentran concebidas respondiendo a una visión educativa unificada y compartida. Aún más, como resaltan Tedesco, Operetti y Amadio (2013) el currículo resulta importante y relevante para repensar la relación de los alumnos “con los imaginarios de sociedad deseados, fortalecer la relación entre política educativa y reforma curricular, y responder eficazmente a las expectativas y demandas de los jóvenes y de la sociedad” (5).

Tal categorización, implica reconocer la importancia del análisis curricular en el ámbito educativo. Asimismo, dado que el estudio del currículum implica abordar una diversidad de problemáticas relacionadas con la definición del conocimiento educativo y la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también remite al estudio de las trayectorias de una de las formas de intervención educativa institucionalizada (Palamidessi y Feldman, 2015). Entre los temas que predominan en el campo de estudio curricular se encuentra la cuestión de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, tal como mencionamos anteriormente en este trabajo.

## CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL

El objetivo de este capítulo es dar cuenta del objeto de estudio de nuestro análisis, los documentos curriculares en cuestión, y de los diferentes componentes que hacen a la nueva propuesta didáctica y pedagógica, en el marco de la reciente actualización curricular. Para ello realizaremos una presentación general del sistema educativo bonaerense, poniendo el foco principal en la Educación Inicial y Primaria. Luego realizaremos una descripción de los diseños curriculares para el Nivel Inicial y Primario que corresponden a la Provincia de Buenos Aires. Para ello presentamos las características generales de la propuesta curricular de cada nivel. Luego procedemos a analizar el proceso de actualización curricular y describimos la estructura y la organización de los componentes de cada diseño curricular actualizado.

### El sistema educativo bonaerense

Como lo establece el artículo N° 21 de la Ley Provincial de Educación N° 13688, la estructura del sistema educativo bonaerense se encuentra comprendida por cuatro niveles educativos: Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario y Nivel Superior, dentro de los términos fijados por la ley N° 26.206 de Educación Nacional. En el desarrollo de esta tesis nos enfocaremos en los dos primeros eslabones del sistema educativo de la provincia: el nivel Inicial y el Nivel Primario. Puntualmente analizaremos los documentos curriculares para el Segundo Ciclo del Nivel Inicial y de ambos ciclos del Nivel Primario. En este marco resulta importante definir dichos niveles y sus principales características.

Continuando con lo establecido por la Ley Provincial N° 13888, el artículo 24 establece que el Segundo Ciclo del Nivel Inicial atiende a niños de tres a cinco años inclusive, siendo los dos últimos años obligatorios. Por su parte, el Nivel Primario atiende a niños de seis años en adelante y se encuentra organizado como una unidad pedagógica de seis años de duración obligatoria. De acuerdo con la ley mencionada, El Estado provincial debe garantizar la universalización del Nivel Inicial, entendida como la obligación de asegurar su provisión y en el caso de los dos últimos años (salas de cuatro y cinco años) su obligatoriedad y cumplimiento. En ambos casos, tanto en el Nivel Inicial como Primario, el Estado ha de asegurar su gratuidad en la gestión estatal en consideración con la Ley Nacional de Educación, N° 26.206.

Desde la Dirección General de Cultura y Educación provincial, se elaboran los diseños curriculares diferenciados para cada uno de sus niveles educativos. Previo a la actualización del 2018 y 2019 los documentos que regían sobre el territorio habían sido formulados en el 2007 y 2008, aprobados por la resolución N° 3160/07 y N° 4069/08 respectivamente.

### Características generales de la propuesta curricular

Desde hace décadas las reformas y cambios curriculares han sido temas que suscitan gran interés y preocupación dentro del mundo educativo, dada su relevancia en lo referido al establecimiento de la intencionalidad educativa escolar (Coll, 2006). En la región, estas reformas educativas han colocado en el currículum un foco importante de atención, específicamente en los debates acerca de qué enseñar y para qué hacerlo. (Machado, 2006). En respuesta a estas cuestiones, muchos países y jurisdicciones han ido reelaborando sus currículos a lo largo del tiempo, en un intento de atender a las necesidades escolares que se han ido originando con el correr de los años.

Este es el caso de la Provincia de Buenos Aires, que en el año 2017 comenzó un proceso de actualización curricular de todos los niveles del sistema educativo provincial. La nueva propuesta actualizada de los lineamientos curriculares se enmarca en el Marco Curricular Referencial (MCR), sancionado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en 2018. El documento del MCR define las orientaciones y criterios que establecen las líneas educativas provinciales renovadas. Dicho marco facilita el desarrollo de acciones tendientes a la vinculación del currículum con las realidades escolares del territorio provincial, de acuerdo con los requerimientos y necesidades de cada nivel educativo (Dirección General de Cultura y Educación, 2018). El MCR actúa como un marco regulador que considera al currículum como un documento proveedor de modelos de enseñanza y aprendizaje que orientan acerca de las finalidades y los contenidos de la educación. En concreto, se encuentra conjugado por un conjunto de aprendizajes esperados que especifican la manera en la que sus componentes han de apoyar esos aprendizajes (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018). Tedesco, Operetti y Amadio (2013) afirman que

“[l]os marcos curriculares de referencia constituyen un modo de expresar y de darle coherencia al proceso de desarrollo curricular, adoptando la forma de documentos cuyo propósito es establecer los parámetros dentro de los cuales se debe desarrollar el currículum, contemplando entre otros los principios y valores básicos que lo sustentan, los objetivos generales, las expectativas de logro, las orientaciones relativas a la organización del proceso de enseñanza y

aprendizaje, y las formas de evaluación – evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje” (14).

En esta misma línea los propios diseños, desde su formulación explícita, son concebidos como una herramienta necesaria y fundamental para el acompañamiento de los profesionales de la enseñanza, es decir para los docentes (Dirección General de Cultura y Educación, 2018; 2019). Tanto el diseño curricular para el Nivel Inicial como el del Nivel Primario se presentan como un instrumento pedagógico que reúne las mejores prácticas de enseñanza, representando así un “elemento significativo y complementario del complejo entramado de la educación de nuestros niños” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019: 13).

En suma, se hace explícita la necesidad de poner el foco en la gestión de la enseñanza para favorecer el desarrollo transversal de las capacidades y promover un continuo de aprendizajes significativos de los alumnos en sus trayectorias educativas (Resolución 5024/18, 2018).

#### *Una nueva propuesta: El proceso de actualización curricular*

El Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación, 2018; 2019) sostiene que la reformulación de ambos documentos curriculares, tanto del Nivel Inicial como el del Nivel Primario, implicó un proceso analítico mediante el cual se propuso recuperar las mejores prácticas educativas del territorio, permitiendo así la definición de diferentes alternativas a los desafíos presentes dentro del campo de la didáctica y respecto a las realidades culturales y territoriales de la actualidad.

Aún más, afirman que el Diseño Curricular del Nivel Primario surge en 2018 como la expresión de un nuevo proyecto pedagógico político en el cual priman la construcción del conocimiento conjunta, la investigación y la indagación, el desarrollo de competencias y destrezas que favorezcan el desarrollo de la progresiva autonomía de los alumnos en la construcción del conocimiento (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018). Por su parte, en lo que respecta Diseño Curricular para el Segundo ciclo de la Educación Inicial, el Ministerio de Educación bonaerense afirma que fue reformulado en pos de una educación inclusiva y de calidad. Se plantea como una transformación institucional y pedagógica que posibilita pensar el desarrollo de

capacidades de los alumnos en su vínculo con las distintas áreas y ámbitos de conocimiento (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019).

Con el avance de estudios y teorizaciones acerca de la didáctica, la mirada sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje se ha ido complejizando, invitando a repensar estos procesos y su articulación en el sistema educativo. Es en este sentido que la Dirección General de Cultura y Educación (2019) reconoce que se deben actualizar de manera periódica los marcos normativos y referenciales que regulan dicha práctica en el ámbito escolar. Se reconoce explícitamente que “[t]oda decisión curricular, conlleva como condición inherente la puesta en diálogo con la realidad contextual, institucional [...] para ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019: 95). De esta manera, las actualizaciones pedagógicas prioritarias se conciben como expresión contextualizada del Diseño Curricular, cuyas revisiones se materializan en nuevos documentos curriculares para la mejora de las trayectorias escolares de los alumnos.

De este modo, el proceso de actualización curricular refiere a la tarea sistemática de revisión y renovación de los lineamientos curriculares de una jurisdicción en un momento determinado (Dirección General de Cultura y Educación, 2018; 2019). La Ley de Educación Provincial N° 13.688 de la Provincia de Buenos Aires, encomienda a la Dirección General de Cultura y Educación la revisión curricular periódica de los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. Este proceso, continuo y simultáneo, permite avanzar hacia la consolidación de una propuesta integral, enriquecida y de calidad para la formación de los alumnos (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019). Desde los documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires, se reconoce como tarea prioritaria el fortalecimiento de los aprendizajes de ambos niveles. En concreto, se afirma que “[l]a mejora de los aprendizajes de [los] alumnos, horizonte central de nuestra tarea educativa, requiere [...] de la actualización de todas las estrategias pedagógicas disponibles” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019: 6). Para ello se establecen periodos de revisión curriculares de los principios organizadores de cada uno de los niveles.

En este marco, se realizó un proceso de actualización de los diseños curriculares del Nivel Inicial y del Nivel Primario, aprobados por la Resolución Ministerial N° 5024/18 y la Resolución Ministerial N° 3160 respectivamente. Las nuevas actualizaciones se pusieron en vigencia durante el periodo 2018-2019, dejando sin efecto a los lineamientos curriculares que habían sido sancionados en 2007 y 2008.



En un contexto en el cual se presentan diversos escenarios y trayectorias escolares, atender a la diversidad resulta inevitable. La actualización de los diseños fue llevada a cabo bajo el enfoque de educación inclusiva que supone la construcción de trayectorias escolares integradas. Desde los documentos curriculares se reconoce a la diversidad como un elemento enriquecedor para potenciar la práctica docente y las trayectorias escolares individuales y colectivas de los alumnos. Como parte del proceso se tuvieron en cuenta las diversas experiencias innovadoras, en el marco de distintos programas y proyectos educativos que tuvieron lugar a lo largo del territorio provincial y los resultados obtenidos de los diversos operativos de evaluación, tanto los nacionales como los provinciales. De este modo se realizó un análisis comprensivo del desarrollo de experiencias educativas en el territorio con el objetivo de obtener un conocimiento abarcador acerca de la evolución de los aprendizajes de los alumnos en la provincia.

Uno de los ejes que transversaliza ambos documentos curriculares, así como también el Marco Curricular Referencial, es el de “Continuos de Aprendizaje”. Tal como se explicita en el cuerpo del documento se realiza una mirada transversal de las capacidades lo que requiere concebir al aprendizaje como un proceso continuo cuya consolidación depende de si se sostiene en el tiempo. De esta manera, se compromete al nivel subsiguiente propiciar las condiciones necesarias para garantizar los continuos de aprendizaje (Buenos Aires Educación, 2019).

### *Aspectos generales de los diseños curriculares actualizados*

#### *Estructura interna de las áreas curriculares*

Como hemos mencionado anteriormente, desde la Dirección General de Cultura y Educación se redactaron dos documentos curriculares, uno correspondiente al Segundo Ciclo del Nivel Inicial y el otro correspondiente al Nivel Primario. Estos documentos presentan propósitos generales para cada área curricular correspondientes a los diferentes ciclos, enunciados en orden regular para cada bloque de contenidos, como orientadores de la enseñanza y herramientas facilitadoras para la evaluación. Además, cada uno de ellos propone objetivos de alcance para cada año escolar, regulados por los contenidos específicos de cada nivel.

El Diseño Curricular para el Nivel Primario consta de una estructura graduada y ciclada. El documento se encuentra estructurado por diferentes acápite que hacen



referencia a las distintas áreas curriculares. Se trata de un esquema organizador que recupera contenidos, capacidades específicas, modos de conocimiento, indicadores de avance de los aprendizajes y experiencias de enseñanza, distribuidos en diferentes bloques y/o áreas curriculares. A su vez, introduce un marco didáctico que estructura dichos acápites a partir de cinco componentes, pertinentes a cada año escolar: propósitos generales del área por ciclo, objetivos por año, contenidos a enseñar, situaciones de enseñanza e indicadores de logro. En base a ellos se presenta un formato regular y común a todas las áreas que garantiza la uniformidad y consistencia interna de los lineamientos.

Por su parte, el Diseño Curricular para el Nivel Inicial contiene un apartado destinado a las orientaciones didácticas para el desarrollo del currículum, con el objetivo de garantizar trayectorias educativas significativas y de calidad, dando cuenta de las interrelaciones entre los componentes didácticos, que direccionan las intervenciones docentes (Dirección General de Cultura y Educación, 2019). Se afirma que no se plantean como limitantes y/o acrílicos de la práctica, a fin de favorecer el desarrollo de procesos de aprendizaje de calidad y de trayectorias educativas integrales y continuas (Buenos Aires Educación, 2019). De este modo se piensa al documento como un disparador y orientador de reflexiones y producciones didácticas de los docentes, y no como compendio de saberes cerrados elaborados por expertos. El documento curricular enuncia que la “organización y categorización de la enseñanza se ofrece solo a efectos organizar la enseñanza y de respetar los distintos estilos de aprender” (Buenos Aires Educación, 2019). En cuanto a la planificación de la enseñanza, se presenta como una tarea colectiva que permite realizar un análisis y una revisión de las prácticas de enseñanza para poder orientarla de una mejor manera para cada alumno.

#### *Concepción de currículo del Ministerio de Educación provincial.*

Según lo dispuesto por ambos documentos curriculares, el Ministerio de Educación concibe al Diseño Curricular como una herramienta necesaria y fundamental para el acompañamiento de los profesionales de la enseñanza, es decir para los docentes. Tanto el diseño curricular para el Nivel Inicial como el del Nivel Primario se presentan como una herramienta que reúne las mejores prácticas de enseñanza, representando así un “elemento significativo y complementario del complejo entramado de la educación de nuestros niños” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019: 13). Esta herramienta se encuentra conceptualmente pensada en clave territorial con la intención de hacer visibles las prácticas cotidianas que tienen lugar en el amplio territorio bonaerense, con

el objetivo de guiar las prácticas docentes, pero a su vez de servir como disparador de reflexiones y producciones didácticas de quienes llevan a cabo la tarea de enseñar (Dirección General de Cultura y Educación, 2019). Ambos documentos curriculares tienen una mirada integradora y articuladora de la enseñanza. Es por ello que en, los dos casos, los componentes que hacen al desarrollo del currículum se encuentran ordenados, pero interrelacionados.

*Continuos de aprendizaje: la importancia de la articulación.*

La nueva actualización curricular recupera en su diseño la importancia de las propuestas de integración y articulación entre niveles que se han ido implementando a lo largo de los años. Los nuevos lineamientos se encuentran acompañados por una serie de documentos anexos que profundizan sobre distintas temáticas curriculares. Uno de los documentos anexos refiere a la articulación de las trayectorias educativas. En él se afirma que al priorizar la articulación entre niveles se está pensando al alumno desde una perspectiva de derechos, que se inscribe en el enfoque inclusivo (Dirección General de Cultura y Educación, 2019b). Asimismo, en el documento curricular para el Nivel Inicial se explicita que se ha de “[p]rocurar la articulación interinstitucional para sostener la continuidad de las trayectorias educativas con el primer ciclo del nivel inicial/primer ciclo del nivel primario” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019: 109) para lo cual se deben conjugar esfuerzos que garanticen la transición gradual de los niños y niñas de un nivel a otro. Para ello se propone el diseño de proyecciones curriculares que vinculen las trayectorias escolares en ambos niveles y que puedan ser sostenidas a lo largo de los diferentes ciclos lectivos. Se hace hincapié en que los continuos deban implicar una alta significación curricular para ambos niveles.

Para garantizar una adecuada articulación entre niveles se propone que las transiciones entre ellos no supongan obstáculos que el estudiantado ha de ir superando de manera paulatina, sino como vínculos que entrelazan el sistema educativo, contemplados “desde la lógica de una trayectoria educativa integrada, pensando la experiencia de aprendizaje como superadora de la segmentación disciplinar” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019b: 4). De esta manera se le otorga valor a la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje pretendiendo evitar rupturas entre los niveles y, a su vez, habilitar nuevas prácticas de mejora de los aprendizajes a partir de un enfoque integrador de la enseñanza.

Finalmente, desde la relevancia de la articulación se aborda la importancia del trabajo inter e intrainstitucional respecto a la formulación de proyectos educativos que contemplen la diversidad del aula y del contexto escolar haciendo foco en el desarrollo de las capacidades como continuo. Es en este sentido que resulta interesante e importante indagar, analizar y conceptualizar las concepciones acerca de la evaluación en ambos documentos actualizados en conjunto.

### *La evaluación en el currículum*

#### *Los indicadores de avance como recortes de la realidad observable.*

Como instrumento organizador de las prácticas de aprendizaje y enseñanza, el currículum no solo ofrece la secuenciación y organización de dichos procesos, sino que, como en este caso, también suele ofrecer una amplia gama de indicadores que intentan dar cuenta del progreso que realizan los estudiantes en su aprendizaje. En los lineamientos curriculares recientemente actualizados, estos indicadores son denominados “Indicadores de Avance” y son definidos en los documentos como una herramienta que se debe considerar en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Más en concreto, desde el diseño curricular del Nivel Primario se establece que

“[l]os indicadores de avance representan la progresión de los aprendizajes que transitan los niños. Constituyen parámetros claros y concretos para guiar la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes. Expresan, de manera sintética y clara, qué aprendizajes se espera que alcancen o construyan los niños a lo largo de distintos momentos de su trayectoria por el Nivel Inicial, y necesitan ser considerados en estrecha relación con las condiciones de enseñanza que se han arbitrado para su consecución. Los indicadores de avance se proponen como herramientas claves en la lectura de los procesos de enseñanza y la evaluación formativa, brindando criterios para valorar los progresos en los aprendizajes de los niños con una mirada prospectiva y al mismo tiempo reformular, revisar, ratificar las decisiones tomadas en relación con las propuestas de enseñanza” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 23)

En este sentido podríamos afirmar que se tratan de parámetros definidos que se utilizan como una base referencial que indica el desarrollo de las capacidades, habilidades y conocimientos por parte de los alumnos. De igual manera, recuperando la idea del desarrollo transversal y progresivo del aprendizaje como un continuo, ambos diseños curriculares explicitan que los indicadores se formulan para el seguimiento de dicho proceso, entendidos como recortes de la realidad observable del desarrollo de las capacidades de los alumnos. De este modo, podría pensarse a una evaluación que

funciona como un dispositivo de acompañamiento de esos procesos de enseñanza y aprendizaje y de las trayectorias escolares.

Para procurar una lectura comprensiva, procederemos a describir ambos documentos curriculares en cuestión. Luego describiremos todas aquellas secciones de dichos documentos que presenten referencias a la evaluación de los aprendizajes

### La evaluación en el Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de Educación Inicial

En el documento curricular del Nivel Inicial cada área curricular presenta un diagrama con los contenidos establecidos, acompañados por una trayectoria esperada y orientadora del proceso de adquisición de estos. Dichas trayectorias sugeridas se formulan en relación con las experiencias de formación de los alumnos en términos procesuales: la situación al inicio de la experiencia, los avances durante el desarrollo de la experiencia y la situación posterior al finalizar la experiencia.

Desde la Dirección General de Educación Inicial (2018) se explicita que la formulación de indicadores de avance no supone el establecimiento de criterios de promoción o comparación cerrados sino herramientas de acompañamiento y orientación del proceso de enseñanza. Puntualmente el desarrollo de los indicadores los contempla como herramientas

“para la lectura de los procesos de enseñanza y la evaluación formativa, brindando criterios para valorar los progresos en los aprendizajes de los niños con una mirada prospectiva y al mismo tiempo reformular, revisar, ratificar las decisiones tomadas en relación con las propuestas de enseñanza” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 22)

A su vez, el reconocimiento de los avances en los continuos de aprendizaje de los alumnos aparece categorizado en “relación a las trayectorias educativas con el mismo criterio sostenido en la organización del contenido de las áreas de enseñanza con la misma recomendación en trono a su consideración” (BA Educación, 2019). De este modo, y de manera consecuente con su caracterización procesual, se afirma que no responden a criterios cronológicos ya que esto supondría un intento de homogeneizar la enseñanza y atendería, de este modo, con en enfoque de la educación inclusiva (Buenos Aires Educación, 2019).

Aun mas, en el primer documento anexo para el acompañamiento de la implementación del Diseño Curricular para el Nivel Inicial se afirma que la evaluación de los aprendizajes en términos de indicadores de avance tiene el fin de ponderar la

construcción de saberes y visualizar el progreso continuo que los alumnos realizan (Dirección de Educación Inicial, 2019).

El documento curricular da cuenta de la necesidad de las interrelaciones entre los componentes didácticos de la propuesta pedagógica. En este sentido, los indicadores de avance se expresan en relación con la adquisición paulatina de seis capacidades esperadas en el segundo ciclo del nivel: trabajo con otros, compromiso y responsabilidad, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación y aprender a aprender (Dirección de Educación Inicial, 2019).

La evaluación aparece, a su vez, en el apartado de “Planificación de la Enseñanza”, que refiere a la definición de distintas formas de organización, secuenciación y preparación de las experiencias de aprendizaje. La evaluación se describe como parte necesaria del proceso de planificación y se le destina un apartado en el cual se plantea el interrogante “¿Qué, cómo y cuándo evaluar?”. Este interrogante se encuentra acompañado de tres recomendaciones: (1) la explicitación de los indicadores de avance que regulan los contenidos y capacidades, (2) la evaluación durante y tras finalizar la propuesta de enseñanza en consideración de los indicadores de avance y la propuesta de enseñanza y sus estrategias y (3) la evaluación a través de análisis de producciones gráficas, observaciones y registros de actividades significativas planificadas para la tarea evaluativa. Todos ellos proponen “revisar la propuesta educativa desde la documentación pedagógica, evaluando la progresión de los avances en relación con las formas de enseñar y la propuesta desarrollada” (Dirección general de Cultura y Educación, 2018: 107).

Por último, el documento curricular destina un acápite específico a la evaluación. Particularmente, sostiene que plantear al aprendizaje y las trayectorias educativas como continuos implica pensar su evaluación con responsabilidad y compromiso, tanto profesional como ético. En efecto, se afirma que este compromiso ético-profesional

“[d]emanda pensar y sostener la sistematicidad de un proceso que aborda múltiples dimensiones y se comprende solo desde su complejidad. Requiere recuperar el dialogo entre lo singular y lo institucional, lo didáctico con lo comunitario, lo histórico-social con lo cultural, y fundamentalmente relacionar las propuestas de enseñanza con las huellas de aprendizajes” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 114)

Este diseño, en tanto debiera garantizar la evaluación en estos términos, propone concebir a la evaluación como un elemento para la comprensión y transformación. En esta línea la acción evaluativa supone para el docente un entramado entre la construcción de un referido (objeto a evaluar) y un referente (modelo desde el cual se evalúa). Para la constitución de ambos componentes se propone una lectura desde la diversidad y la

integralidad. Por un lado, se entiende a la evaluación desde diversidad. Esto es, desde la transición de intervenciones didácticas desobjetivantes a intervenciones que apelen al desarrollo y construcción de saberes relevantes en un ambiente de respeto, colaborativo y que promueva el desarrollo de perfiles de aprendizaje distintos en contextos áulicos individuales y grupales. Por otro lado, se afirma que la evaluación desde la integralidad supone reconocer que los saberes se construyen y constituyen en el contexto escolar y son aprehendidos desde la interrelación de todas las áreas curriculares (Dirección General de Cultura y Educación, 2019).

Por su parte, el apartado titulado “Evaluación” se encuentra guiado por cinco preguntas claves: (1) ¿qué evaluar?, (2) ¿desde donde evaluar?, (3) ¿desde qué datos?, (4) ¿que valorar? y (5) ¿que comunicar? En relación con la primera pregunta se especifica que se ha de evaluar

“[e]l estilo particular de cada niño al momento de la apropiación de saberes en el desarrollo de las capacidades propuestas, considerando los trayectos de enseñanza transitados y su biografía personal y escolar. Se pondera la diferencia entre el punto de partida y el resultante de la intervención docente en la propuesta didáctica” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 117).

En respuesta a la segunda pregunta se establece que se ha de evaluar “[d]esde los referentes curriculares que se han contextualizado, [los] indicadores de avance anticipados en la propuesta didáctica, sosteniendo una mirada integral y acogiendo la diversidad de estilos como posibles” (Ibíd.). Ahora bien, en respuesta a la pregunta sobre qué datos evaluar se sostiene que se debe utilizar “la información recabada en el análisis de las huellas de aprendizaje, por ejemplo: videos, fotografías, observaciones sistemáticas, registros anecdóticos, producciones escritas, gráficas, entre otras” (Ibíd.). En cuanto a que valorar sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos se establece que se ha de poner foco en “[l]os avances de cada niño (desde la integralidad) en el desarrollo de las capacidades en contextos de los ámbitos de experiencias planificados (como espacio de integración de las áreas curriculares)” (Ibíd.). Finalmente, en relación con la comunicación del proceso evaluativo se sostiene que se debe informar a las familias acerca del “recorrido de enseñanza y el estilo particular de cada niño para anticipar las intervenciones que se deciden a fin de potenciar las posibilidades y en un contexto de legajo único, que presente información detallando las mejores intervenciones y formas de enseñar para favorecer el estilo de aprendizaje de cada niño” (Ibíd.). En este sentido, se destina un apartado individual a la comunicación de las evaluaciones en contexto de legajo único. Este último refiere a la necesidad de socializar los informes e las



evaluaciones de las trayectorias de los alumnos entre los docentes del nivel y de los niveles educativos subsiguientes. En otras palabras, se propone establecer una cadena de comunicación a través de la cual se compartan los informes de evaluación de los alumnos de manera transversal en todo el sistema educativo para poder dar cuenta de su desarrollo y progreso dentro del sistema. Esta propuesta se inscribe dentro de la teoría de los continuos de aprendizaje ya que ayuda a enriquecer la articulación intra e inter-niveles del alumno. En efecto, desde el documento curricular se afirma que se pretende dejar huellas del trayecto educativo de cada alumno en su tránsito por los distintos niveles del sistema educativo. En concreto se establece que:

“conlleva la potencia de poder definir en lenguaje técnico y preciso las decisiones didácticas contextuadas, que se han probado para acompañar y enriquecer los estilos de aprendizaje, definiendo las condiciones didácticas que resulten más significativas para cada uno de ellos, [...] con el fin de que puedan ser retomadas como punto de anclaje hacia nuevos desafíos” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 117).

De este modo se puede evidenciar la intencionalidad articuladora que da cuenta de la importancia de los continuos de aprendizaje en la trayectoria escolar de un alumno, y cómo las decisiones didácticas que refieren a los procesos de aprendizaje y enseñanza pueden, y deben, orientarse a ello.

### La evaluación en el Diseño Curricular para la Educación Primaria

A diferencia de lo que ocurre con el Diseño Curricular del Nivel Inicial, el documento curricular del Nivel Primario no contiene un apartado específico destinado a la evaluación ni contiene una descripción en profundidad de los indicadores de avance. Estos últimos se presentan únicamente en el apartado correspondiente a la estructura interna de las áreas curriculares como uno de los componentes de la propuesta didáctica. Se ofrecen indicadores específicos para cada año y bloque de contenidos. Además, se presentan los contenidos asociados a los indicadores de avance y los modos de conocer de cada campo disciplinar en todas las áreas del diseño. Dichos indicadores se incluyen en los lineamientos curriculares como puntapié para que los docentes lleven a cabo los diferentes procesos de evaluación a lo largo del transcurso del año escolar. Desde el documento se describe a los indicadores de avance como herramientas que permiten a los docentes evidenciar el progreso de los alumnos en sus continuos de aprendizaje. Puntualmente se establece que

“representan la progresión de los aprendizajes que transitan los niños. Constituyen parámetros claros y concretos para guiar la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes. Expresan, de manera sintética y clara, qué aprendizajes se espera que alcancen o construyan los niños a lo largo de distintos momentos de su trayectoria por el Nivel Inicial, y necesitan ser considerados en estrecha relación con las condiciones de enseñanza que se han arbitrado para su consecución” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 22).

En relación con la organización de la enseñanza desde un enfoque inclusivo, se describen un conjunto de orientaciones metodológicas para el desarrollo de las prácticas docentes. Una de las orientaciones concomitantes de esta sección refiere a las formas en las que se puede implicar al alumno en su propio proceso de aprendizaje. En ella se hace referencia a la evaluación de los aprendizajes como forma de implicar directamente al alumnado en su progreso individual y grupal, para lo cual se reconoce

“necesario evaluar a los alumnos en forma constante para ir determinando su progreso y las estrategias que se deben modificar. Hablar directamente con los estudiantes y observarlos mientras trabajan y evaluar con instrumentos, como el porfolio, que recojan el trabajo continuo y el aprendizaje desarrollado” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 24).

Otro de los apartados de las orientaciones metodológicas presenta propuestas para el trabajo en un aula inclusiva. En el se destina una de las orientaciones a los modos de evaluación que adhieren a esta propuesta de trabajo, en el cual se propone

[d]esarrollar una evaluación continua y formativa de los procesos de aprendizaje para poder ajustar los métodos didácticos a implementar. Al evaluar la manera en que los estudiantes aprenden en clase y detectar los puntos fuertes y débiles de la metodología que se está empleando, el docente podrá hacer los ajustes necesarios que faciliten el aprendizaje de todos” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 25).

De este modo, pensar la organización de la enseñanza de esta manera implica el reconocimiento del carácter procesual de la enseñanza y la evaluación. Su enunciación le otorga una gran importancia a la profundización del trabajo evaluativo tanto para el docente como para el alumno, en tanto resulta implicado en su propio proceso de aprendizaje continuo.



### CAPÍTULO III: LAS INTENCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En este apartado analizaremos las intenciones que se expresan en los lineamientos curriculares, entendiendo por intención al “para qué” de la evaluación. En otros términos, intentará responder a la pregunta por el motivo o finalidad de la evaluación. Para ello describiremos qué se entiende por objetivos de la enseñanza e intenciones de la evaluación y cómo ambos se relacionan entre sí. Luego procedemos a analizar las intenciones propuestas para el proceso de evaluación en los diferentes apartados de los documentos, primero en relación con Nivel Inicial y luego con Nivel Primario. El propósito de este capítulo es seleccionar aquellos recortes de los documentos que hagan referencia a la evaluación de los aprendizajes para dar cuenta de las diferentes intenciones que postulan en relación con el proceso evaluativo, identificando con qué concepción de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa) se vinculan.

*Objetivos de la enseñanza, objetivos de la evaluación: ¿cómo se relacionan?*

En el campo de la didáctica, los objetivos constituyen la explicitación de las intenciones pedagógicas. Estos “establecen qué se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica (García Torres y Arranz Martín, 2011: 225). En otras palabras, hacen explícito aquello que se espera que los alumnos logren en los distintos momentos del proceso y, como sostiene Cols (2011) “acompañan la acción y contribuyen a otorgarle sentido, dirección y criterios para su valoración” (67). En esta misma línea, Davini (2015) sostiene que los objetivos de la enseñanza tienen un papel orientador ya que constituyen marcos de referencia y expresan las intenciones educativas de los docentes a la hora de organizar su propuesta permitiéndole así clarificar sus intenciones al enseñar. Ahora bien, esta caracterización de los objetivos de la enseñanza remite también a las intenciones de la evaluación. Esto ocurre ya que, considerando el rol orientador que les otorga Davini (2015), podemos determinar qué es lo que se espera lograr con cada tipo de evaluación específica: las intenciones de la evaluación determinan y orientan los demás componentes del acto evaluativo (el rol de los docentes, el método, los instrumentos utilizados, entre otros).

Aquí resulta importante hacer una distinción entre los objetivos de la planificación de enseñanza y las intenciones de una evaluación. Mientras que los objetivos de la enseñanza determinan lo que se espera que el alumno logre al culminar los procesos de

enseñanza y de aprendizaje, las intenciones de la evaluación determinan lo que se espera lograr con un determinado proceso evaluativo.

### *Finalidades de la evaluación de los aprendizajes*

Retomando los conceptos del marco teórico, podemos identificar que cada categoría de evaluación tiene su propósito o finalidad. La evaluación diagnóstica tiene la intención de recopilar evidencia para orientar o guiar la acción del docente al inicio de un periodo de enseñanza, ya sea un nuevo año lectivo o una nueva unidad. Por su parte, la evaluación sumativa tiene la intención de recopilar información para certificar o validar socialmente la posesión o el logro del alumno de un cierto conocimiento o habilidad. Finalmente, la evaluación formativa tiene la intención de recopilar evidencias para identificar lo que el alumno ha adquirido y lo que aún no adquirió en un momento dado en un aprendizaje para tomar decisiones para mejorar el aprendizaje.

En el caso de la evaluación formativa, podemos subdividir dichas intenciones. En primer lugar, como lo indica su nombre, la evaluación formativa interactiva se basa en las interacciones del alumno con otros componentes de la actividad educativa, como ser el maestro, sus compañeros, el material de trabajo o la actividad misma. Por lo tanto, el objetivo es evaluar para llevar a cabo adaptaciones continuas durante un proceso de aprendizaje que aún se encuentra en curso, basándose en esas interacciones, y así contribuir a la progresión de los aprendizajes y a la participación de los alumnos en el proceso. (Allal y López Mottier, 2007). En segundo lugar, la evaluación formativa retroactiva tiene lugar después de completar una fase de enseñanza y permite la identificación de los objetivos de instrucción alcanzados o no alcanzados por cada estudiante, para seleccionar de medios necesarios para corregir o superar las dificultades de aprendizaje encontradas (Allal y López Mottier, 2007). Por último, la finalidad de la evaluación formativa proactiva es obtener información acerca de lo que el alumno ha adquirido y lo que aún no para asegurar que las actividades futuras se adapten mejor, desde el comienzo, a las necesidades de los estudiantes.

Como hemos argumentado previamente, hay una fina y difusa línea entre estas concepciones. Es por eso que nos hemos propuesto investigar las intenciones que se proponen para el uso de los indicadores de avance. En otras palabras, lo importante no son los indicadores como punto de referencia, sino para qué se utilizan. Una vez realizada

esta distinción, podemos proceder a realizar un primer acercamiento a las concepciones de evaluación que se desarrollarán a lo largo del documento.

### Nivel Inicial

Al analizar el documento curricular correspondiente al Nivel Inicial podemos encontrar diferentes referencias al proceso de evaluación de los aprendizajes. En primer lugar, como mencionamos anteriormente, se encuadra a la evaluación dentro de los componentes del marco didáctico y mayormente refieren a los indicadores de avance. En la primera referencia que se hace a la evaluación se establece que:

“los indicadores de avance representan la progresión de los aprendizajes que transitan los niños. Constituyen parámetros claros y concretos para guiar la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes. Expresan, de manera sintética y clara, qué aprendizajes se espera que alcancen o construyan los niños a lo largo de distintos momentos de su trayectoria por el Nivel Inicial, y necesitan ser considerados en estrecha relación con las condiciones de enseñanza que se han arbitrado para su consecución” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 22)

En principio podemos identificar que el objetivo que se propone para la evaluación es observar la progresión de los aprendizajes de los alumnos para guiar la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Conceptualmente, este objetivo se alinea con la concepción formativa que demarcamos en nuestro marco teórico. Ahora bien, el hecho de que se establezca que los indicadores expresan de manera sintética los aprendizajes que se espera que alcancen los alumnos, evoca una idea de evaluar para certificar un logro o no de cierto conocimiento o habilidad. En sí, pareciera sugerir que los indicadores de análisis describen el desempeño observable que un alumno debe tener al finalizar un proceso de enseñanza, un objetivo que se alinea con la evaluación sumativa.

Aun si en el anterior apartado podemos encontrar diferentes matices dentro de los objetivos que se proponen para la evaluación, en el apartado subsiguiente podemos ver una postura más clara, explícita, del enfoque evaluativo que se propone. Se establece que

“[l]os indicadores de avance se proponen como herramientas clave en la lectura de los procesos de enseñanza y la evaluación formativa, brindando criterios para valorar los progresos en los aprendizajes de los niños con una mirada prospectiva y al mismo tiempo reformular, revisar, ratificar las decisiones tomadas en relación con las propuestas de enseñanza” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 22)

De esta manera se destaca explícitamente la intencionalidad formativa que se sostiene para el desarrollo de los procesos de evaluación en el nivel. Además de estar explicitada como tal, en el apartado podemos encontrar dos aspectos claves que ratifican la postura formativa que se promueve. Por un lado, predomina la idea de evaluar con el objetivo de

reformular o ratificar las estrategias de enseñanza propuestas, conceptualización básica de la evaluación formativa. Por otro lado, podemos observar otra referencia clara al enfoque formativo ya que se propone que el docente ha de utilizar los indicadores de avance como criterios para valorar los progresos en los aprendizajes bajo una mirada prospectiva. Esto es, pensando en el desempeño y desarrollo futuro del alumno. En este sentido, el objetivo se encuentra alineado con lo que proponen De Ketele y Roegiers (1995), ya que se busca recopilar evidencias para así poder identificar lo que el alumno ha adquirido y lo que aún, en un momento dado, para tomar decisiones para mejorar su aprendizaje continuo.

El apartado continúa,

“[d]esde esta perspectiva, a la hora de pensar una propuesta didáctica, los docentes organizarán situaciones que puedan enmarcarse en al menos uno de los ámbitos de experiencias, decidirán acerca de los contenidos que pondrán en circulación dentro de las propuestas y definirán sus intervenciones didácticas en función de las capacidades que se desea trabajar. Los indicadores de avance permitirán a los docentes establecer los niveles de complejidad de sus intervenciones, es decir, desde donde parte cada niño y hacia dónde se promueve el aprendizaje” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 22)

De este modo, otro de los objetivos que se le atribuye a la evaluación formativa en este apartado es que hace foco en que los docentes a partir de analizar los resultados evalúan para regular sus intervenciones de modo de propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos para sus alumnos y mejorar sus prácticas de enseñanza.

Nuevamente, se establece que, para poder dar cuenta del desarrollo progresivo de los aprendizajes de los alumnos se debe identificar y contemplar el punto de partida de cada niño/a en particular. Entonces podemos encontrar aquí otro objetivo: evaluar para conocer los conocimientos previos que tiene el alumno. Retomando la categoría de De Ketele y Roegiers (1995) este objetivo se encuentra alineado con la evaluación diagnóstica. No obstante, también podemos reconocer intenciones características de la evaluación formativa y sumativa de la evaluación. Respecto a la concepción sumativa, podemos evidenciar que aquello que figura bajo “al finalizar la experiencia” pretende dar cuenta de los efectos de una acción realizada y considerada como completa. En este caso, aquellos recortes que se encuentran bajo la columna de evidencias al finalizar la experiencia tienen como objetivo servir como referentes o parámetros de logros esperados, para certificar si el alumno lo logró o no. En otras palabras, se encuentran expresados en términos de logro u obtención de un cierto parámetro preestablecido. Si bien esto no representa un objetivo explícito de la evaluación, podemos encontrar en su

formulación un objetivo táctico: cerciorar que los alumnos logren adquirir un cierto conocimiento al finalizar un determinado proceso de enseñanza. De este modo, los indicadores de avance se entenderán como el marco de referencia para la certificación de esos logros y se alineará con una concepción sumativa de la evaluación. No obstante, en ningún momento se hace referencia la atribución de calificaciones y/o puntajes. Aún más, se establece que

"[e]nunciar indicadores de avance en el segundo ciclo del Nivel Inicial no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia donde avanzar en el proceso de enseñanza para potenciar más y mejores aprendizajes" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 95)

Aquí podemos resaltar dos cuestiones. En primer lugar, podemos evidenciar que se enmarca dentro del enfoque formativo de la evaluación ya que se preocupa por el proceso, y no piensa a lo evaluado como terminado, finalizado o acabado, la identificación de errores, la emisión de hipótesis explicativas sobre sus fuentes, la anticipación de acciones para remediarlos es, es el núcleo del proceso de evaluación (De Ketele, 2010). En segundo lugar, nos permite ver que, aun si los indicadores de avance se encuentran expresados en términos de lo que el alumno debe lograr al final de un determinado proceso de enseñanza, su objetivo no es el de certificar un conocimiento para ejercer comparaciones entre alumnos o para su promoción. En este sentido, la lógica certificante, como la conciben De Ketele y Roegiers (1995), no aplica. Esto ocurre dado que, aun si la evaluación sumativa se utiliza para corroborar si el alumno logró o no adquirir los conocimientos en un momento dado, el objetivo no es cuantificar el rendimiento obtenido en función de ponderaciones o asignar posiciones relativas para los alumnos dentro de un grupo y/o clase.

Como advertimos anteriormente, las categorías de evaluación que componen nuestro marco teórico no son excluyentes. Por ende, puede ocurrir que se solapen. Más en concreto, podríamos decir que la evaluación formativa mantiene un estrecho vínculo con la evaluación diagnóstica y sumativa. Esto ocurre ya que el enfoque formativo concibe a la evaluación como un proceso, y como tal requiere de diferentes etapas dinámicas. Como todo proceso, tiene un inicio, y para poder lograr el objetivo de la evaluación formativa, el docente debe valerse de evaluaciones diagnósticas y sumativa. Esta intersección nos permite pensar que, aun si se emplean diferentes tipos de evaluación dentro del enfoque formativo, a fin de cuentas, lo que difiere es el objetivo o propósito. En este sentido, aun si la nueva actualización del Diseño Curricular se encuentra atravesada por una proclamación de un enfoque formativo, en la forma en la que se

plantan los indicadores de avance, lo que pareciera ocurrir es que la evaluación formativa hace un uso instrumental de las evaluaciones sumativas y diagnósticas.

### *La evaluación y la planificación de la enseñanza*

Dejando de lado la sección de los indicadores de avance de las capacidades del Nivel Inicial, el desarrollo de los contenidos de cada una de las áreas de enseñanza del diseño se encuentra definido en términos de trayectoria continua. El documento curricular propone una serie de opciones mediante las cuales los docentes pueden aproximarse al proceso evaluativo dentro del marco de la planificación de la enseñanza. En este sentido, se sostiene que

“[a]lgunos docentes podrán tomar como punto de partida la intención de desarrollar alguna de las capacidades planteadas en el documento. Para esto podrán realizar una evaluación diagnóstica con la ayuda de los indicadores de avance. A partir de esto seleccionarán los contenidos que permitirán el desarrollo de la/s capacidad/es seleccionada/s” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 106)

Aquí podemos observar una concepción diagnóstica de la evaluación. El objetivo del proceso evaluativo es identificar los conocimientos que los alumnos ya poseen para utilizarlos como punto de partida de los procesos de enseñanza. Resulta evidente la finalidad orientativa que posee este objetivo: orientar la planificación de una nueva acción, un nuevo curso, una nueva enseñanza o secuencia de aprendizaje (De Ketele, 2010).

En el apartado que presenta diferentes recomendaciones para la planificación de la enseñanza, se propone

"[e]valuar durante las actividades y al finalizar la propuesta de enseñanza, considerando los indicadores de avance, las formas de enseñar [...] [y] revisar la propuesta desde la documentación pedagógica, evaluando la progresión de los avances en relación con las formas de enseñar y la propuesta desarrollada." (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 107)

Retomando las conceptualizaciones de nuestro marco teórico, cabe aquí mencionar dos intenciones de la evaluación, que se desprenden de los momentos en los cuales se lleva a cabo. Se propone una estructura de planificación en la cual el docente evalúe durante y al final la enseñanza con la intención de poder identificar el progreso del alumnado y no solo la culminación del proceso de aprendizaje. Nuevamente se hace hincapié en que dicho progreso se debe evaluar en relación con las formas de enseñar y la propuesta del docente. De esta conceptualización se podría derivar la idea de que la evaluación ha de estar alineada con los procesos de enseñanza.

## Nivel Primario

Al comenzar la lectura del documento curricular del Nivel Primario, una de las primeras orientaciones que se realizan a los docentes es respecto a la evaluación de los aprendizajes. Como orientación metodológica en vista del enfoque inclusivo, el documento curricular propone:

"Recuperar conocimientos previos de los alumnos: A través de la utilización de estrategias de anticipación el docente puede facilitar la comprensión. Ejemplo: proponer una lluvia de ideas, establecer analogías, realizar organizadores gráficos como diagramas o esquemas, etc." ((Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 24)

Nuevamente, al igual que ocurre en el documento del nivel inicial, se parte de una conceptualización diagnóstica del proceso evaluativo. Se propone que el docente recupere aquello que sus alumnos traen de años anteriores. El apartado continúa resaltando que

"[d]esarrollar una evaluación continua y formativa de los procesos de aprendizaje para poder ajustar los métodos didácticos a implementar. Al evaluar la manera en que los estudiantes aprenden en clase y detectar los puntos fuertes y débiles de la metodología que se está empleando, el docente podrá hacer los ajustes necesarios que faciliten el aprendizaje de todos." (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 25)

Aquí hay una clara declaración explícita de las intenciones de la evaluación: evaluar para determinar el progreso de los alumnos y para determinar qué estrategias se han de modificar. Por ende, podemos reconocer una intención formativa, con una finalidad reguladora de los procesos de enseñanza.

Asimismo, se sostiene que

"además de la autoevaluación y la reflexión metacognitiva [...] es necesario evaluar a los alumnos en forma constante para ir determinando su progreso y las estrategias que se deben modificar" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 25)

Así pues, se asocia al enfoque inclusivo una concepción formativa de la evaluación. En términos de De Ketele y Roegiers (1995) podemos identificar aquí dos vertientes del enfoque regulador de la evaluación: formativo y auto-formativa. En ambos casos, se plantea es que la evaluación sea utilizada con el objetivo de regular las estrategias de enseñanza ya que se necesita evaluar a los alumnos y las prácticas para saber qué modificaciones y adaptaciones han de realizarse.

Autoevaluación formativa: el alumno implicado en su propio proceso de aprendizaje.



A diferencia del diseño curricular del Nivel Inicial, el documento correspondiente al Nivel Primario introduce el formato de la autoevaluación. En concreto establece que al

"ofrecer a los niños espacios de evaluación de su desempeño como instancias de reconocimiento de sus progresos, se garantiza una mayor conciencia de sus potencialidades, del modo y del tiempo que cada uno de ellos necesita para consolidar determinados aprendizajes que se continúan en el Nivel Secundario." (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 16)

Aquí podemos observar que el objetivo de la evaluación es que el alumno sea capaz de reconocer sus progresos dentro de su propio proceso de aprendizaje, para que sea más consciente de sus potencialidades y las condiciones necesarias para poder desarrollar aprendizajes significativos y continuos. Lo que se valora es el avance en los aprendizajes y la mejora de las prácticas pedagógicas.

Aún más, al adentrarnos en las demás áreas curriculares, podemos observar que algunos indicios que hacen referencia a procesos de evaluación. Por ejemplo, tanto la sección correspondiente a las prácticas del lenguaje como la de Ciencias Naturales proponen como objetivo:

"[p]osibilitar a los niños y niñas evaluar su desempeño a través de la adquisición de criterios respecto de lo que saben, lo que les falta aprender y lo que la escuela espera de ellos" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 47)

Nuevamente, aquí aparece como objetivo de la evaluación que los alumnos indaguen acerca de su propio desempeño para mejorar su propio aprendizaje. Además, en el área de Prácticas del Lenguaje uno de los indicadores de avance que aparece en muchos de los contenidos es que los alumnos "Participen del proceso de evaluación de los proyectos y las actividades propuestos por el docente" (59). Resulta interesante resaltar que este mismo objetivo se hace presente también en la sección de Ciencias Naturales.

Luego, si observamos más en profundidad el área de Ciencias Naturales podemos encontrar que se propone como objetivo

"favorecer practicas de enseñanza que valoren tanto los aciertos como los errores de los alumnos, como oportunidades para seguir aprendiendo." (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 239)

En este caso, además de que los alumnos indaguen acerca de su propio desempeño para mejorar su propio aprendizaje, se propone utilizar los errores como oportunidades para el aprendizaje. Conceptualmente, esta concepción del error se asocia a la evaluación formativa en la cual el error no es sancionado y utilizado como evidencia justificante de la clasificación y a selección de los alumnos, sino como puntapié para la mejora de los procesos pedagógicos.

Por su parte, aun si en los objetivos del área de Matemática no se hace referencia a la evaluación de los aprendizajes, como sí ocurre en otras áreas, sí se presentan referencias dentro de las situaciones de enseñanza recomendadas. En múltiples ocasiones, tanto para el primer como el segundo ciclo, se propone como situación de enseñanza el “análisis de los errores cometidos” al realizar las diferentes actividades. En este sentido, podemos realizar el mismo análisis que en el caso del área de Ciencias Naturales. Este tipo de uso de la actividad evaluativa tiene como objetivo promover el uso de los errores para el aprendizaje y la mejora de las prácticas de los alumnos. Asimismo, el análisis colectivo de errores se presenta como una forma de conocer que tiene como objetivo que los alumnos se impliquen en su propio proceso de aprendizaje y sean capaces de evaluarlos.

La sección correspondiente al área de inglés es la única que comunica sus concepciones de evaluación de manera explícita. En concreto sostiene que

“[I]a evaluación de los aprendizajes del inglés en la Escuela Primaria se sustenta en dos tipos: sumativa y formativa. La primera hace referencia a las evaluaciones que el docente administra al cierre de algún ciclo de enseñanza, por ejemplo, al terminar un proyecto, al terminar una unidad didáctica o bien al terminar un trimestre del ciclo lectivo. Uno de los objetivos de la evaluación sumativa es evaluar a los alumnos en un momento determinado y con un instrumento de evaluación determinado. Esta evaluación está en línea con lo que se conoce también como evaluación *del* aprendizaje/de los contenidos (*assessment of learning*). La evaluación formativa, por otro lado, es una valoración que el docente y los propios alumnos (mediante la reflexión metacognitiva) hacen de su desempeño a lo largo del ciclo lectivo o durante los distintos proyectos. Esta evaluación del proceso se conoce también como evaluación *para* el aprendizaje (*assessment for learning*) ya que su objetivo no es solo evaluar el contenido, sino reflexionar sobre cómo los alumnos aprenden. La evaluación formativa o para el aprendizaje compromete a los alumnos en forma activa en la evaluación de sus aprendizajes. Cabe mencionar que las evaluaciones sumativa y formativa no son excluyentes una de otra, sino que se integran durante el ciclo lectivo con objetivos específicos en cada una. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 296)

En este apartado se realiza una distinción especial a la hora de establecer un criterio para la evaluación. Se explicita que, como ya hemos mencionado anteriormente, las diferentes concepciones de evaluación no son excluyentes y se integran dentro del proceso evaluativo, ateniéndose cada una a su objetivo específico. De este modo, al hacer una caracterización más holística de la evaluación se pretende dar cuenta que el objetivo no es solo evaluar el contenido, sino reflexionar sobre cómo los alumnos aprenden. Así pues, proponen dos objetivos claros para la secuencia evolutiva: evaluar el aprendizaje y evaluar para el aprendizaje, características claves de la evaluación sumativa y formativa, respectivamente.

Por último, el área de Educación Artística también presenta un apartado dedicado a los modelos evaluativos. En él se establece que

“la explicitación y construcción preestablecida de los criterios a evaluar permite la posibilidad de modificación o ajuste de la secuencia didáctica en el proceso de enseñanza-

aprendizaje y la identificación específica de la evaluación de los criterios, especialmente en el marco de un paradigma relacional y situacional como es el de la Educación Artística” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 315).

En este caso podemos reconocer un objetivo característico de la evaluación formativa: establecer criterios de evaluación para modificar o ajustar las secuencias de enseñanza de acuerdo con las necesidades identificadas. Nuevamente la evaluación se encuentra focalizada en la idea de evaluar para mejorar las prácticas durante los procesos de enseñanza.

### Reflexiones de cierre

Retomando los conceptos de De Ketele (2010) es posible distinguir, tanto en el documento curricular del Nivel Inicial como del Nivel Primario, al menos tres intenciones principales de evaluación: (a) guiar una nueva acción a emprender; (b) reconfigurar y mejorar una acción en curso; (c) certificar socialmente una acción considerada completa.

Si bien encontramos que los indicadores de avance están formulados como evidencias de conductas observables, en términos de “al principio de la experiencia y “al finalizar la experiencia” y esa formulación podría dar una idea de que es un proceso acabado, y que la intención de estos indicadores es ver si se adquirió o no, podemos realizar una lectura más holística de esta estructura.

De este modo, en términos de intenciones, ambos documentos hacen referencia explícita a una concepción formativa de la evaluación. En otras palabras, se establece que el objetivo último de la evaluación es recoger información acerca de los aprendizajes de los alumnos para así poder reconfigurar las prácticas de enseñanza. No obstante, como hemos identificado en varias ocasiones, el enfoque formativo, tanto en la teoría sobre la evaluación de los aprendizajes como en ambos documentos curriculares - se presenta como la evaluación durante el proceso. De este modo, al tratarse de un proceso, la recopilación de la evidencia necesaria para la regulación de las prácticas de enseñanza requiere del uso de evaluaciones de carácter diagnóstico y/o sumativo.

Lo importante en este análisis es recuperar la idea de que las diferentes categorías de evaluación no son excluyentes una de otra y que muchas veces la línea es muy difusa. En todos los casos aquí mencionados, la evaluación se centra en identificar lo que ya se ha adquirido o aún no se ha adquirido en un punto dado del aprendizaje, pero, lo que varía es el objetivo y la finalidad que persigue dicho proceso evaluativo una vez recopilada esta

evidencia (De Ketele, 2010). Entonces, como acabamos de sugerir, existe un vínculo entre las evaluaciones diagnósticas, sumativas y formativas. Esto ocurre ya que tanto la evaluación al inicio del proceso como la evaluación al finalizar es necesaria ya que ambas sirven como parámetros para la regulación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, para anticipar acciones para remediarlos

Asimismo, identificamos en varias ocasiones la intención de evaluar para definir propuestas acordes a los diferentes niveles que se observan en los alumnos. En este caso, se vincula con la evaluación diagnóstica cuyo objetivo se centra en el reconocimiento de los puntos de partida para planificación de la enseñanza. En ningún caso analizado el objetivo del proceso de evaluación se reduce a una poner una calificación.

En términos generales, la única diferencia que podemos identificar, en relación con las intenciones de la evaluación, entre ambos documentos curriculares es respecto a la autoevaluación. Mientras que en el documento del Nivel Inicial no se realiza ninguna referencia a este tipo de evaluación, ni explícita ni implícita, el documento del Nivel Primario remarca en variadas oportunidades un objetivo formativo de la evaluación basado en que los alumnos realicen una propia retroalimentación acerca de su progreso y sus aprendizajes.

## CAPÍTULO IV: LA CONCEPCIÓN DEL DOCENTE Y EL ALUMNO EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En este apartado analizaremos cuál es la concepción de docente y de alumno en relación con la evaluación en cada documento analizado. Para ello procedemos a analizar las responsabilidades que se le asignan a cada uno de ellos y cómo ambos se relacionan entre sí, primero en relación con el Nivel Inicial y luego con Nivel Primario. La intención de este capítulo es identificar y señalar aquellos apartados en los que se haga referencia al lugar que ambos actores ocupan en el proceso de evaluación, y analizando con qué concepción o concepciones se alinean, formativa, sumativa o diagnóstica.

### Nivel Inicial

#### *El alumno y el docente en la sección de planificación de la enseñanza*

Al analizar el documento curricular correspondiente al Nivel Inicial podemos encontrar diferentes referencias al rol del docente en los procesos de evaluación. Por ejemplo, uno de los apartados propone, como recomendación para la planificación de la enseñanza, que los docentes han de

"[e]valuar durante las actividades y al finalizar la propuesta de enseñanza, considerando los indicadores de avance, las formas de enseñar [...] [y] revisar la propuesta desde la documentación pedagógica, evaluando la progresión de los avances en relación con las formas de enseñar y la propuesta desarrollada." (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 107)

En este caso, se establece que es tarea del docente identificar diferentes momentos a lo largo del proceso de enseñanza para poder evaluar. Asimismo, se concibe al docente como responsable de revisar la propuesta pedagógica y evaluar en base a las estrategias de enseñanza empleadas, lo cual se podría alinear con la responsabilidad del docente en una concepción formativa de la enseñanza (Anijovich et al., 2010).

Asimismo, en la sección de “planificación de la enseñanza” se propone que

"[a]lgunos docentes podrán tomar como punto de partida la intención de desarrollar alguna de las capacidades planteadas en el documento. Para esto podrán realizar una evaluación diagnóstica con la ayuda de los indicadores de avance. A partir de esto seleccionarán los contenidos que permitirán el desarrollo de la/s capacidad/es seleccionada/s [...] y, en función de estos componentes [de la enseñanza], seleccionarán las formas privilegiadas de enseñar para construir la estrategia. Sin olvidar el diseño de propuestas tendientes a evaluar con la colaboración de los indicadores de avance” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 106)

Aquí podemos resaltar la referencia a la concepción diagnóstica de la evaluación, en donde es tarea del docente realizar evaluaciones que le permitan seleccionar tanto el contenido como las formas privilegiadas de enseñar. Es decir, se propone que el docente evalúe utilizando como "norte" los indicadores de avance. En este sentido, cabría preguntarse ¿cuál sería el valor del diagnóstico del grupo concreto si es que los resultados no estuvieran en línea con los indicadores de avance?

Ahora bien, como señalamos en el acápite anterior, una de las orientaciones didácticas para el desarrollo del currículum afirma que los indicadores de avance no presentan bases para el establecimiento de criterios de promoción ni de comparación, sino

“orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar en el proceso de enseñanza para potenciar más y mejores aprendizajes. Requiere una lectura contextualizada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al Jardín de Infantes, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 95).

En este sentido, se hace referencia a que el docente debe leer los indicadores de avances en clave formativa, procurando utilizarlos de manera contextualizada con la trayectoria de cada uno de los niños. Es decir, realizar una lectura general en la cual se tenga en cuenta el contexto de cada niño, que puede diferir en relación con dónde vive, su situación familiar, la edad a la que comenzó su escolaridad, entre otras. Asimismo, aquí podemos identificar una tensión entre la acción de diagnosticar y la de llevar adelante los indicadores de avance.

### *El lugar de la evaluación en las recomendaciones para planificación de la enseñanza*

Al igual que como ocurre en la sección de la “planificación de la enseñanza”, la sección propia de “evaluación” del documento curricular sostiene que

“[e]valuar las trayectorias educativas, nos invita a comprender; comprender, demanda, por un lado, sostener la complejidad del objeto de conocimiento, y por otro lado la deconstrucción del acontecimiento que, en el Jardín de Infantes, aparece naturalizado como una práctica que se simplifica y se identifica con la construcción de informes de evaluación socializados a las familias. Más allá de la producción de informes cualitativos de evaluación, evaluar supone para el docente la activación de un entramado de decisiones que no siempre aparecen objetivadas, en relación con: la construcción de un referido, objeto de conocimiento que se evalúa, que opera recortando aspectos de la realidad, ante la pregunta ¿qué se evalúa? En este sentido, y considerando que el objeto de conocimiento, que es foco de análisis y comprensión, es la trayectoria educativa de cada niño, evaluar demanda recuperar la historicidad del tránsito de ese niño por el Nivel Inicial, el diálogo que se produce y se ha producido entre las propuestas de enseñanza y las huellas de aprendizaje, y la complejidad que se entrama entre esa historia personal, con la historia del grupo, de la institución, del contexto sociocultural” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 114).

Aquí, parecería complejizarse la tarea del docente en cuanto al proceso de evaluación. Por un lado, es tarea del docente, en su rol de evaluador, registrar aquellos indicios,

“huellas de aprendizaje”, es decir información acerca del desempeño de los alumnos. Por el otro, se explicita que no se trata tan sólo de recabar evidencia acerca de los aprendizajes de los estudiantes sino de interpretarla, comprenderla. En este sentido, se demanda un rol activo de docente en comprender las trayectorias educativas de su alumnado en conjunto, entendiendo que se trata de una tarea compleja, que va más allá de la construcción de informes evaluativos.

Nuevamente se remarca que la tarea del docente implica contemplar el entramado de factores que influyen en las trayectorias escolares de los niños. A su vez, se explicita que el rol del evaluador va más allá de la formulación de informes cualitativos para las familias, lo cual podría asociarse a una función social de la evaluación (Elola y Toranzos, 2000) típicamente utilizada para comunicar o certificar los aprendizajes de los alumnos frente a otros actores del acto educativo. En este sentido, al advertir que el rol del docente al evaluar abarca mucho más que la realización de estos informes se podría referir a una concepción formativa en donde se da lugar a la evaluación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza en su totalidad.

El apartado continúa diciendo que la evaluación de las trayectorias escolares de los estudiantes requiere a su vez de

“[l]a construcción de un referente que actúa como modelo/ideal, desde el cual se lee la realidad, que respondería a la cuestión ¿desde dónde se evalúa? Este análisis exige reconocer/objetivar concepciones, representaciones sociales que operan desde un imaginario –que en ocasiones es compartido con el colectivo institucional–, y que representarían “lentes” desde los cuales se lee la realidad, por ejemplo: ¿qué concepciones de infancias, de familias, operan habilitando formas legitimadas de habitar el Jardín de Infantes? ¿Desde qué mandatos fundacionales se piensa y se concreta cada Jardín de Infantes? Estos “ideales” se entranan con aquellos que aparecen como referentes explicitados en el Diseño Curricular, en un proceso que puede definirse desde la complejidad (Dirección de Educación Inicial, 2019, p. 114).

En este caso, se afirma que los docentes deben establecer diferentes criterios desde los cuales evaluar. Entendiendo que ello demanda recuperar la historicidad de cada niño a lo largo de su tránsito por el nivel, teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso continuo. En otras palabras, un docente que comprenda que los aprendizajes de sus estudiantes tendrán un avance progresivo, que comprendan su trayectoria completa desde dónde parte, y evalúe sus avances.

Asimismo, se establece que el docente ha de evaluar desde la diversidad y la integralidad, para lo cual se le

“exige transformar las intervenciones didácticas desubjetivantes, en intervenciones que apelen a la construcción de saberes relevantes, sosteniendo un clima escolar que respete, colabore y promueva el desarrollo de las capacidades personales en contextos grupales e individuales, valorando las fortalezas de lo que tienen y no de lo que les falta. [...] Evaluar desde la integralidad exige reconocer: en primera instancia, el compromiso de la integralidad del niño en todas sus acciones. El niño cuando juega pone su afectividad, su



motricidad, su intelecto, su historia personal, familiar, etc., en esa acción, en un todo indivisible, y esa sí desde la complejidad de las dimensiones entramadas, que se invita a comprender los acontecimientos, sosteniendo una educación integral. Y en segunda instancia: la integralidad de los saberes que se construyen en contexto escolar. Es desde la integralidad y la diversidad que se propone la lectura de los indicadores de avance como referentes de la evaluación de trayectorias educativas, para comprender y analizar los procesos de aprendizaje en relación con las propuestas de enseñanza. Y desde allí, proponer la transformación de las intervenciones didácticas que posibiliten el desarrollo de las capacidades en un continuum (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 115).

Cabe destacar que en este párrafo se reconoce a los alumnos integralmente, y no solamente en su dimensión cognitiva. Esto es, tener en cuenta los aspectos sociales y culturales que indiscutiblemente influyen en el desempeño general del alumno y que generalmente suele omitirse. En este sentido podríamos decir que se trata de un gran bache de la evaluación escolar que aquí se está reconociendo. A su vez, esta conceptualización de la evaluación corre al docente lugar burocrático de evaluador, como un mero "contabilizador" de saberes aprendidos.

Asimismo, se propone que

“[r]ecabar la información, supone activar intervenciones que permitan relevar datos relacionados con las trayectorias educativas, respondiendo a las preguntas: ¿qué información se necesita relevar para comprender una trayectoria educativa? ¿Qué instrumentos/ técnicas de recabación de información se deciden? [...] Al momento de analizar la trayectoria educativa de un niño, según cortes temporales arbitrarios (evaluación inicial, formativa y final), es deseable que se considere, por lo menos, la información producida en torno a: la historia personal en su contexto familiar, social e institucional, el tránsito en el primer ciclo del Nivel Inicial y/o en otras secciones y/o en otros ámbitos en los que participa recuperando la relación de los aprendizajes con las propuestas de enseñanza y las huellas de aprendizaje, en relación con las intervenciones que sustentan las propuestas de enseñanza (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 115)

En este caso se propone que, una vez constituido el referente y el referido, el docente debe intervenir, recabando información y preguntándose acerca de qué información se necesita para comprender una trayectoria educativa y que instrumentos de evaluación pueden utilizar. Asimismo, se propone que, al analizar la trayectoria educativa de un niño en base a recortes temporales arbitrarios, como la evaluación inicial, formativa y final, es necesario que el docente tenga en cuenta la información acerca del contexto del niño y su transición por el sistema escolar u otro tipo de formación. Es decir, que la búsqueda de la evidencia parecería implicar una decisión anticipada acerca de qué, cómo y cuándo, debe intervenir el docente para conocer analíticamente las formas de aprender de los niños en los diferentes contextos de enseñanza. Nuevamente, el valorar la diversidad de trayectorias refiere al hecho de no aislar al sujeto alumno en su dimensión cognitiva.

Puntualmente se define a la valoración de la información recabada como una

“[t]area que implica responder a las siguientes preguntas: ¿cómo progresó cada niño en el desarrollo de las capacidades y en relación a los ámbitos propuestos? ¿Qué decisiones didácticas exige esta valoración? La información en sí misma carece de valor si no alcanza

a relacionarse con la intencionalidad de intervenir favorablemente en el desarrollo de las trayectorias educativas. Es decir que las valoraciones que se producen necesitan ser entendidas como posibilidad de comprender para poder transformar la enseñanza. Asimismo, urge considerar el carácter de provisorio de todas las valoraciones que se producen en la ponderación de las trayectorias educativas entendidas en un continuum. Al momento de valorar el desarrollo de cada ámbito, se revisarán las intervenciones docentes, la propuesta didáctica y los procesos de aprendizaje de los niños, desde el análisis de la información relevada y los indicadores de avance. Es importante que se inste a proponer como práctica de evaluación habitual en contexto de sala, la incorporación de la voz de los niños, permitiéndoles evocar, desde la documentación pedagógica, la propuesta transitada. Desde esta valoración, se realizarán los ajustes necesarios para favorecer las trayectorias, en la próxima propuesta, variando las intervenciones, complejizando las propuestas, y/o volviendo sobre aquellas situaciones que aparecen como desafíos (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 116)

En este apartado podemos destacar diversas cuestiones en particular respecto al rol del docente y del alumno en la interacción evaluativa. En primer lugar, se concibe a un docente debe ser capaz de anticipar maneras de conocer las diferentes formas de aprender que tiene cada niño. En segundo lugar, aparece aquí la idea de valoración de la información recabada. Se afirma que esta tarea implica preguntarse acerca del progreso que realiza cada niño en el desarrollo de las capacidades planteadas para el nivel y que decisiones didácticas precisa dicha valoración. En este sentido, también se puede relacionar con una concepción formativa de la evaluación ya que pone el foco en que el docente valore el desarrollo progresivo de los aprendizajes de sus estudiantes, y no se focaliza en el desempeño final. En tercer lugar, se establece que no es suficiente la evidencia por sí sola, sino que el docente debe utilizarla con la intención de intervenir de manera favorable en el desarrollo de las trayectorias educativas. Mas aun, retomando el análisis previo acerca del concepto de "comprender la información", se explicita que es necesario que las valoraciones del docente sean entendidas como posibilidad de comprender para poder transformar la enseñanza. De este modo, se podrían vincular con una concepción formativa de la evaluación. En cuarto lugar, se insta que los docentes promuevan la práctica de evaluación habitual dentro del aula y la incorporación de la voz de los niños. En este punto, se propone involucrar a los alumnos de manera más activa en el proceso de evaluación, para ofrecerles posibilidad de evocar la propuesta transitada. De modo tal, podría pensarse al estudiante no como objeto de evaluación sino también como sujeto de evaluación, participe del proceso.

Por otra parte, la propuesta de incorporar las voces de los estudiantes podría relacionarse con una primera instancia de desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos, en donde piensan acerca de las diferentes propuestas de aprendizaje que les fueron dadas. Finalmente, se reitera la idea de que el docente debe utilizar las valoraciones

para realizara los ajustes necesarios para favorecer las trayectorias escolares de los estudiantes en propuestas futuras, para diversificar sus intervenciones y/o complejizando las propuestas. Este último punto, también puede ser asociado a una concepción formativa de la evaluación.

### Nivel Primario

#### *Autoevaluación: implicancias para el docente y el alumno*

Una de las primeras recomendaciones que aparecen en el Diseño Curricular del Nivel Primario es

“ofrecer a los niños espacios de evaluación de su desempeño como instancias de reconocimiento de sus progresos, se garantiza una mayor conciencia de sus potencialidades, del modo y del tiempo que cada uno de ellos necesita para consolidar determinados aprendizajes que se continúan en el Nivel Secundario.” (16)

Asimismo, al adentrarnos en las diferentes áreas de enseñanza, podemos observar que algunas hacen referencia a procesos de autoevaluación. Por ejemplo, la sección correspondiente a las prácticas del lenguaje e inglés:

[Prácticas del Lenguaje, primer ciclo] "Posibilitar a los niños y niñas evaluar su desempeño a través de la adquisición de criterios respecto de lo que saben, lo que les falta aprender y lo que la escuela espera de ellos" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 47)

[Ciencias Naturales] "Ofrecer a los niños instancias de evaluación de su propio desempeño a través de la adquisición de criterios respecto de lo que saben, lo que les falta aprender y lo que la escuela espera de ellos" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 239)

[Inglés] "Los indicadores de avance serán la guía de observación para el docente de los resultados del aprendizaje, en relación con los objetivos para cada año, pero también para los alumnos ya que, con las estrategias adecuadas que se dispongan, podrán reflexionar metacognitivamente sobre los propios procesos de aprendizaje" (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 295)

En todos estos fragmentos se retoma la idea de que es el propio alumno quien ha de precisar la información necesaria para mejorar su propio aprendizaje, característica de la autoevaluación formativa. Se le otorga al estudiante un rol protagónico, concibiendo así un alumnado activo en la identificación de sus fortalezas y debilidades, para la orientación de sus propios procesos de aprendizajes. Aún más, en el caso de las recomendaciones del área de Inglés, se propone que el estudiante utilice los indicadores de avance para reflexionar de manera metacognitiva acerca de su aprendizaje, mediante estrategias adecuadas provistas por los docentes. Esto es, que los docentes ofrezcan la oportunidad y la posibilidad de que sean los propios alumnos los que identifiquen sus fortalezas, sus

problemas, sus debilidades, etc. en lugar de que el docente los señale de manera externa. De este modo, se podría asociar con la concepción de evaluación formativa que proponen Anijovich et al (2010), en donde es responsabilidad del docente estimular y promover en los alumnos procesos reflexivos de metacognición sobre sus procesos de aprendizaje, ya que no se “trata solo de corregir, sino que hay una intención de involucrar al estudiante en la revisión de sus aprendizajes” (Anijovich y Cappelletti, 2018, p: 87). En el caso del fragmento correspondiente a la sección de Prácticas del Lenguaje, podría relacionarse con lo que Allal y Mottier López (2005) denominan evaluación retroactiva, la cual conduce a la selección de medios para corregir o superar las dificultades de aprendizaje encontradas por algunos estudiantes (Allal y Mottier López, 2005).

De este modo, desde el diseño curricular se concibe a un alumno que debería estar comprometido tanto con su proceso de evaluación como con su proceso de aprendizaje, con el objetivo de establecer métodos de regulación más deliberados. En este caso podría también asociarse a una propuesta formativa de evaluación, ya que, como advierten Anijovich et al (2010) de acuerdo con la concepción inicial de evaluación formativa de Bloom (1971), es el docente quien asume la responsabilidad de la evaluación. No obstante, nuevas perspectivas ampliadas, alientan una mayor participación y protagonismo por parte del estudiante. Ahora bien, aun si se propone que el estudiante deberá participar de manera activa en sus procesos de evaluación, es tarea del docente propiciar espacios y/o actividades que fomenten procesos de autoevaluación

*Procesos de evaluación continua: el papel del docente y el alumno en la retroalimentación.*

La sección de “Orientaciones metodológicas” para la implementación del diseño curricular contiene un apartado titulado “implicación del alumno en los aprendizajes”. En él hallamos la siguiente recomendación:

"[e]valuar los aprendizajes: además de la autoevaluación y la reflexión metacognitiva (los alumnos pueden elaborar listas para identificar el progreso personal), es necesario evaluar a los alumnos en forma constante para ir determinando su progreso y las estrategias que se deben modificar. Hablar directamente con los estudiantes y observarlos mientras trabajan. [...] Realizar un seguimiento y una valoración sistemática del desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje con criterios lo más explícitos posible” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 25).

Aquí, nuevamente, predomina la concepción de un alumno autónomo y activo. La agencia está puesta en el estudiante en tanto sujeto de la evaluación. Retomando las conceptualizaciones de nuestro marco teórico, con retroalimentación nos referimos a

aquellos procesos de intercambios dialógicos, en el marco de la evaluación formativa, que tienen como objetivo orientar a los estudiantes hacia la comprensión de sus modos de aprender, la valoración de sus procesos y resultados, y finalmente la autorregulación de sus aprendizajes (Anijovich y González, 2016). En esta línea, el docente es el encargado de propiciar estos espacios para la retroalimentación, registrando evidencia acerca de los procesos de aprendizajes de los alumnos y guiándolos hacia una autorregulación progresiva de sus aprendizajes.

Definida en estos términos, podemos identificar referencias a este proceso en los diferentes fragmentos presentados previamente. En primer lugar, la idea de que el docente debe involucrar a los estudiantes en el diálogo dentro del aula, hablando directamente con ellos. Esto se podría relacionar con una concepción formativa de la evaluación en tanto podría referir a que sea el docente quien, mediante el diálogo, promueva la creación de oportunidades que visibilicen el desempeño de los alumnos para, como se explicita en el documento, determinar su progreso y modificar las estrategias de enseñanza que resulten necesarias. A su vez, esta propuesta podría ser relacionada con una concepción formativa interactiva que proponen Allal y Mottier López (2007), orientada hacia la adaptación continua de las estrategias de enseñanza y de los aprendizajes, durante el transcurso de estos (Anijovich et al., 2010).

En segundo lugar, el énfasis en el seguimiento constante refuerza la idea de evaluación continua, y se podría relacionar con la retroalimentación que propone la modalidad formativa. Como sostienen Anijovich y González (2016) llevar a cabo procesos de retroalimentación de manera sistemática contribuye a la construcción de autonomía cognitiva en el estudiantado. En este sentido, podríamos asociarlo con una concepción formativa en donde el seguimiento resulta muy importante para que la retroalimentación pueda traducirse en mejoras de los aprendizajes y de las prácticas de enseñanza. A su vez, la idea de evaluar de manera constante a lo largo del desarrollo de las actividades podría relacionarse con que el docente no solo certifique al final del recorrido, sino que pueda colaborar en el transcurso de la situación de aprendizaje.

En tercer lugar, la idea de explicitar los criterios de evaluación puede también asociarse con una concepción formativa de la evaluación ya que como sostiene Anijovich (2015) compartir y construir, y hacer públicos los criterios es que no solamente los utilice el docente para evaluar, sino que sean los propios alumnos los que los puedan utilizar para autoevaluarse y para evaluarse entre pares (Anijovich, 2015).

Por último, aun si no aparecen recomendaciones acerca de que los criterios de evaluación deben ser elaborados en conjunto con el alumnado, si se explicita que se deben transparentar con ellos. Esto podría asociarse a una concepción formativa de la evaluación, en la cual se propone que los docentes compartan los criterios para que los alumnos tienen en claro hacia dónde deben avanzar. Asimismo, este último punto podría relacionarse con una concepción formativa ya que refuerza la idea de ajustar la enseñanza en base a los procesos de evaluación que conceptualizamos en el marco teórico.

En relación con el concepto de evaluación continua que atraviesa el documento curricular, aparece la idea de hacer un seguimiento y valoración sistemática del desarrollo. Puntualmente se afirma que se debe

"[desarrollar una evaluación continua y formativa de los procesos de aprendizaje para poder ajustar los métodos didácticos a implementar. Al evaluar la manera en que los estudiantes aprenden en clase y detectar los puntos fuertes y débiles de la metodología que se está empleando, el docente podrá hacer los ajustes necesarios que faciliten el aprendizaje de todos." (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 25)

Aun si no se explicita en el documento, esto podría implicar procesos de retroalimentación constante. De este modo, se refuerza la idea de que la evaluación es un ejercicio constante que el docente realiza en el quehacer cotidiano en el aula y no una acción puntual en algún momento del proceso de enseñanza.

Así como ocurre en el caso de la autoevaluación analizado previamente, la propuesta del documento curricular podría leerse simultáneamente en términos de empoderamiento del alumno. Como sostiene Anijovich (2015) el ejercicio de retroalimentación no necesariamente implica que el docente debe decirle al alumno que hacer sino también empoderar a los estudiantes para que sean ellos mismos los que identifiquen y caractericen sus procesos de aprendizaje. En ambos casos, de las propuestas de autoevaluación como en el seguimiento y valoración con criterios visibles, se podría interpretar una propuesta en la que el docente empodere a sus alumnos, en tanto sujetos de la evaluación.

Ahora bien, todos los casos analizados previamente podrían relacionarse con la lógica de regulación de los aprendizajes que propone Perrenoud (2008), en varias cuestiones. En primer lugar, dado que se encuentran implicados el docente y el alumno de manera activa, apareciendo ambos como beneficiarios del proceso. El estudiante no solo podría mejorar sus aprendizajes, sino que también desarrollaría una mayor autonomía en la regulación de sus procesos de aprendizaje. El docente, por su parte, tendría la posibilidad de rever y mejorar sus prácticas de enseñanza. En segundo lugar,



en tanto no se concibe al alumno como objeto de evaluación sino como sujeto de la evaluación, se trata de una tarea compartida en la que el estudiantado participa activamente en su propio proceso de evaluación (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Por último, en la sección de inglés se establece que

"[L]a evaluación de los aprendizajes del inglés en la Escuela Primaria se sustenta en dos tipos: sumativa y formativa. La primera hace referencia a las evaluaciones que el docente administra al cierre de algún ciclo de enseñanza, por ejemplo, al terminar un proyecto, al terminar una unidad didáctica o bien al terminar un trimestre del ciclo lectivo. Uno de los objetivos de la evaluación sumativa es evaluar a los alumnos en un momento determinado y con un instrumento de evaluación determinado. Esta evaluación está en línea con lo que se conoce también como evaluación del aprendizaje/de los contenidos (assessment of learning). La evaluación formativa, por otro lado, es una valoración que el docente y los propios alumnos (mediante la reflexión metacognitiva) hacen de su desempeño a lo largo del ciclo lectivo o durante los distintos proyectos. Esta evaluación del proceso se conoce también como evaluación para el aprendizaje (assessment for learning) ya que su objetivo no es solo evaluar el contenido, sino reflexionar sobre cómo los alumnos aprenden. La evaluación formativa o para el aprendizaje compromete a los alumnos en forma activa en la evaluación de sus aprendizajes. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 296)

Aquí, se presentan dos formas distintas mediante las cuales evalúan los docentes. Por un lado, bajo la concepción sumativa, un docente que cuya tarea es administrar evaluaciones tras finalizar algún ciclo de enseñanza. Aun si no se explicita, esta concepción podría dar cuenta de un alumno pasivo, objeto de evaluación. Por el otro, bajo una concepción formativa, se piensa en un docente reflexivo acerca de las formas en las que sus estudiantes aprenden, y que los involucre en el proceso. Los alumnos parecieran aquí sujetos de la evaluación, partícipes mediante la reflexión metacognitiva de los procesos de evaluación de sus propios aprendizajes. Mientras que es el docente quien ajusta la enseñanza, pareciera que el desafío que se plantea bajo la concepción formativa es que el docente logre que el alumnado se apropie de los criterios de evaluación y si de ser necesario, logre ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse (Anijovich et al, 2010). Si bien no hay indicaciones acerca de proporcionar comentarios que informen a los estudiantes sobre cómo son sus desempeños, si se propone que los docentes han de fomentar una comprensión más profunda acerca de los aprendizajes de sus alumnos. Conforme a lo anterior, podemos identificar una lógica dual de la evaluación como sugiere Philippe Perrenoud (2008), una evaluación para el aprendizaje y no solamente la evaluación de los aprendizajes.



### Reflexiones de cierre

Conforme al análisis previo, podríamos considerar que, si bien en términos generales ambos diseños curriculares presentan una concepción formativa de la evaluación en relación con el rol del docente y del alumno, es posible encontrar algunos matices.

Aun si se hace referencia en muchas oportunidades a características de formativa, no se realizan demasiadas referencias a que los docentes ofrezcan de manera frecuente instancias de retroalimentación ni se proponen estrategias para ello. Las descripciones del rol docente respecto a la evaluación en los documentos parecen manifestar en ambos casos que la tarea principal es la de evaluar para ajustar las prácticas de enseñanza y favorecer el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido se alinea con una concepción formativa de la evaluación propuesta en nuestro marco teórico.

En el caso del documento curricular del Nivel Inicial identificamos un fuerte énfasis en el rol activo de docente en comprender las trayectorias educativas de sus estudiantes en conjunto, más allá de la construcción de informes evaluativos, y no así en la índole participa del rol del estudiante. Asimismo, se concibe a un docente capaz de anticipar maneras de conocer las diferentes formas de aprender que tiene cada niño.

Por su parte, en el documento curricular del Nivel Primario se hace hincapié en que el alumnado ha de ser partícipes de su propio proceso de evaluación. El alumno tiene un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, como sujeto de la evaluación que identifica sus fortalezas y dificultades. No obstante, se establece que es responsabilidad o tarea del docente propiciar espacios en los que esto pueda suceder. Asimismo, este diseño curricular propone dar más lugar al ejercicio de retroalimentación, tanto interactiva como retroactiva, y la explicitación de los criterios de evaluación con los estudiantes. A su vez, podemos identificar una clara idea de que son los docentes los que deben propiciar espacios para que los estudiantes puedan identificar y disminuir la distancia entre aquello que saben y lo que se espera que sepan, lo cual se puede relacionar con una concepción formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017). Aun si en variadas ocasiones aparecen referencias a que los alumnos trabajen unos con otros, colaborando mutuamente con sus procesos de aprendizaje y retroalimentando sus producciones y desempeños entre ellos como situaciones de enseñanza, no hemos encontrado en el diseño curricular referencias

específicas a propuestas de propuestas de retroalimentación entre pares en lo que respecta el proceso de evaluación.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO V: ¿CÓMO RECOLECTAR EVIDENCIAS DE LOS APRENDIZAJES Y CÓMO ANALIZARLAS?

La intención de este capítulo es identificar y analizar la presencia de referencias a instrumentos y herramientas para la evaluación en los documentos curriculares analizados. En otras palabras, identificar aquellos instrumentos que están previstos para la evaluación en cada uno de los niveles analizados, entendiendo por instrumentos a todas aquellas herramientas que los docentes utilizan para recoger evidencias y analizar información sobre de los aprendizajes de los alumnos. Para ello, primero recuperaremos la idea de qué se entiende por instrumentos de evaluación propuesta en nuestro marco teórico. Luego seleccionaremos aquellos párrafos de los documentos que hagan referencia a la evaluación de los aprendizajes que den cuenta de los diferentes instrumentos y sus usos, para luego analizarlos identificando con qué concepción o concepciones se alinean, primero en relación con Nivel Inicial y luego con Nivel Primario. Para realizar este análisis nos enfocaremos en las finalidades que se le atribuyen a cada propuesta de uso de instrumento y/o herramienta, ¿Qué justificación se propone para utilizarlos?

Como reiteramos en capítulos anteriores, una de las bases de cualquier proceso de evaluación es la recolección de información o evidencia. En el caso de la evaluación de los aprendizajes, independientemente de la concepción que se proponga, tanto docentes como alumnos recogen evidencias acerca de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para formular juicios de valor. Luego, en base a la concepción que se tenga, esa evidencia se utilizara de variadas maneras. Ahora bien, para poder recolectar esta evidencia los docentes se pueden valer de diversos instrumentos de diversa índole. No obstante, así como no deben confundirse las finalidades de la evaluación, tampoco han de confundirse las finalidades de sus herramientas y/o métodos (Allal, 2008a; De Ketele, 2010).

Ahora bien, queremos señalar que tanto en el diseño curricular del Nivel Inicial como en el del Nivel Primario pocas son las referencias explícitas que se hacen a los instrumentos o herramientas de recolección y análisis de evidencias de aprendizaje. No obstante, consideramos importante para el desarrollo de esta tesis identificar y analizar aquellas referencias ya que son un componente esencial en lo que respecta al proceso evaluativo.

Antes de comenzar cabe aquí mencionar que la pregunta acerca de cómo se recolectan las evidencias de aprendizajes, en los diseños curriculares analizados para esta

tesis, parecería responderse de dos maneras distintas, que se alinean con las propuestas teóricas de Allal (2008a). La primera variante que el “cómo evaluar” parecería adoptar en la lectura es como el conjunto de herramientas utilizadas para la recolección de información acerca de los estudiantes y sus prácticas. Es decir, el foco está puesto en la herramienta, en relación con su utilidad para la recogida de evidencias de aprendizaje. La segunda variante parecería hacer referencia a un “como evaluar” que refiere a aquellas herramientas que se utilizan para procesar o analizar las evidencias de aprendizaje recogidas. En este sentido principalmente analizaremos dos cuestiones: qué finalidad se propone para el uso de dichos instrumentos o herramientas y si acaso se encuentran alineadas con una concepción tendiente a la evaluación diagnóstica, sumativa o formativa.

### Nivel Inicial

Retomando la sección titulada “evaluación” que hemos analizado en los capítulos previos, podemos hallar una serie de indicaciones y/o recomendaciones acerca de los instrumentos o herramientas a utilizar para la evaluación de los aprendizajes en el Nivel Inicial.

En primer lugar, en lo que respecta a las técnicas de recolección de información

“se reconoce una tendencia generalizada en el Jardín de Infantes que homologa la recabación (sic) de datos con el procedimiento de Observación que tiende a ser planteada desde la informalidad y con carácter de omnipresente. En referencia a esta situación, es importante considerar que el proceso de observar no puede ser definido como una simple percepción, es decir que no por mirar se está observando, ni se está capitalizando la experiencia de observar los procesos de aprendizajes, para definir aspectos que han quedado vedados del entendimiento. Si bien la observación es omnipresente en el desarrollo de un ámbito de experiencias, la anticipación de la intencionalidad direcciona el procedimiento y permite hacerse de la información que se necesita para redireccionar las propuestas. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 115)

En esta primera referencia a los instrumentos de recolección de información para la evaluación de los aprendizajes podemos destacar dos cuestiones interesantes. Por un lado, el hecho de que se establece que, en el Nivel Inicial, no solo se concibe a la observación como el modo de recolección de evidencias por excelencia, sino que la misma no refiere al simple ejercicio de mirar y/o percibir lo que los alumnos realizan en clase, de manera informal, sino que se trata de un proceso que debería tener una intencionalidad clara. Por otro lado, identificamos que se le estaría atribuyendo una finalidad formativa a la práctica

de observación sistemática, en tanto se propone que la información recogida sea útil para redireccionar las propuestas de enseñanza.

En segundo lugar, en esta misma sección del diseño curricular, encontramos dos referencias concretas a recomendaciones de herramientas de evaluación. Las mismas se encuentran enmarcadas bajo los títulos “cómo evaluar” y “desde qué datos evaluar”. En respuesta a la primera pregunta, se propone evaluar “a través del análisis de las producciones gráficas, de la observación, del registro de actividades significativas planificadas para tal fin [lo que implica] revisar la propuesta desde la documentación pedagógica, evaluando la progresión de los avances en relación con las formas de enseñar y la propuesta desarrollada” (107). Si bien aquí no resulta explícito podríamos pensar que la propuesta de evaluar en relación con las formas de enseñar se podría alinear con un enfoque formativo. Se propone que el docente evalúe en base al conjunto de materiales producidos por el estudiante en el aula y por parte del docente durante las observaciones de los alumnos desde lo que Anijovich y Cappelletti (2017) denominan “principio de continuidad”, entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que vaya más allá de una cuestión aditiva o sumativa de los aprendizajes logrados.

A su vez, podríamos decir que subyace la idea de evaluar a las producciones de los estudiantes y los docentes en diálogo con los criterios y objetivos propuestos para la enseñanza, es decir de forma coherente con esta última. De este modo podría desprenderse la intención de evaluar de manera tal que le permita al docente identificar áreas de mejora en las prácticas de enseñanza. Evaluar refiriendo a los objetivos previstos en la planificación permite identificar si estos últimos fueron logrados o no, y en qué medida pueden ser reelaborados. Entendido de este modo, podríamos relacionarlo con una finalidad formativa.

En lo que respecta a la segunda pregunta, se propone evaluar “desde la información recabada en el análisis de las huellas de aprendizaje, por ejemplo: videos, fotografías, observaciones sistemáticas, registros anecdóticos, producciones escritas, gráficas, etc.” (117). Al igual que en el apartado anterior, aquí también se promueve la búsqueda de evidencias de aprendizaje de una amplia variedad de fuentes de recolección e integración de información. Aquí tan solo se presentan una lista de instrumentos, pero no se establece una intencionalidad o finalidad clara para cada uno de ellos ni se explicitan sus usos. No obstante, más adelante en la misma sección del documento curricular se establece que

“observar... “supone conocer una realidad, la cual se conoce por la vía de la significación (...) no es exclusivamente lo que se mira, sino lo que se interpreta de la realidad. Asignar significados implica reconocer que, aunque la realidad pueda ser la misma, los objetos de

conocimiento de esa realidad pueden ser distintos según el objeto cognoscente, sus esquemas cognoscitivos, sus saberes y sus representaciones”. De aquí que el paradigma de la pretendida objetividad declina, para dar paso a la posibilidad de la suma de subjetividades –entendido esto como la incorporación de los distintos actores institucionales en la construcción de la observación– en pos de lograr cada vez más objetividad en la comprensión de las trayectorias educativas. [...] [s]egún la información que se necesite registrar para ahondar en el conocimiento de las trayectorias, se puede decidir la conjugación de distintas técnicas: la compilación de imágenes estáticas (fotografías) o dinámicas (videos), el registro narrativo, anecdótico, la observación, el análisis de producciones en distintos planos y áreas curriculares, definiendo también las situaciones que se abordarán, y aquellos que colaborarán en el sostenimiento de las prácticas. La búsqueda de la información implica una decisión anticipada de qué, cómo y cuándo, se interviene para conocer analíticamente las formas de aprender de los niños en contextos de enseñanza. Tarea que implica responder a las siguientes preguntas: ¿cómo progresó cada niño en el desarrollo de las capacidades y en relación a los ámbitos propuestos? ¿Qué decisiones didácticas exige esta valoración?” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 116)

Aquí encontramos varias cuestiones. En primer lugar, el hecho de que se establece que los modos y medios de recolección de información dependen de las características de aquello que pretenden evaluar. En segundo lugar, identificamos aquí que a los instrumentos o herramientas propuestas anteriormente se agregan los registros narrativos. También resulta interesante destacar la idea de que la búsqueda de la evidencia implica una decisión anticipada de qué, cómo y cuándo debe realizarse. Esta afirmación estaría dando cuenta de que la evaluación requiere de un trabajo de planificación y no puede estar librada al azar. Se propone que la tarea de recopilación de evidencia planteada implica pensar acerca de las decisiones didácticas que exige dicha valoración.

A su vez, aquí se hace presente un nivel de interpretación que no se especifica en ningún otro apartado de los documentos curriculares analizados. Tal y como sostiene Camilloni (1998) el evaluador recoge evidencia, la interpreta y luego en base a esa interpretación formula los juicios de valor. Si fuéramos a leer todo el documento curricular sin focalizarnos en este punto, se podría inferir la idea de que el docente recoge evidencias de aprendizaje y luego las compara con los indicadores de avance. Esta lectura hace hincapié en que evaluar incluye un ingrediente de interpretación inmenso e importante. Entonces, podríamos pensar que esta advertencia que se hace presente en el diseño curricular del Nivel Inicial serviría para contrarrestar una lectura poco interpretativa.

En este caso, al no encontrarse una intencionalidad que se alinee explícitamente con una concepción de evaluación específica, podríamos identificar ciertos rasgos tendientes a una concepción diagnóstica de la evaluación. Esto ocurre ya que en tanto se afirma que la búsqueda de la información implica una “decisión anticipada acerca de *qué, cómo y cuándo*” el docente debe intervenir para poder tener un registro analítico de las distintas

formas de aprender que posee su alumnado en los distintos contextos de enseñanza. Por último, se establece que

“[a]l momento de valorar el desarrollo de cada ámbito, se revisarán las intervenciones docentes, la propuesta didáctica y los procesos de aprendizaje de los niños, desde el análisis de la información relevada y los indicadores de avance. Es importante que se inste a proponer como práctica de evaluación habitual en contexto de sala, la incorporación de la voz de los niños, permitiéndoles evocar, desde la documentación pedagógica, la propuesta transitada. Desde esta valoración, se realizarán los ajustes necesarios para favorecer las trayectorias, en la próxima propuesta, variando las intervenciones, complejizando las propuestas, y/o volviendo sobre aquellas situaciones que aparecen como desafíos (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 116).

En este apartado podemos señalar varias cuestiones. En principio, de la manera en la que se encuentra formulado, podríamos inferir que estos instrumentos están dirigidos a que los alumnos sepan donde están y hacia dónde van, en relación con sus procesos de aprendizaje. Esta inferencia podría bien relacionarse con una concepción formativa de la evaluación aun si no hay una referencia explícita. Otro rasgo que podría asociarse con el enfoque formativo es que se propone que las valoraciones de las situaciones de aprendizaje y enseñanza incluyen la revisión de las intervenciones docentes y sus propuestas didácticas, además de los propios procesos de aprendizaje del alumnado.

Asimismo, aun si no se establece un instrumento específico para el análisis de la evidencia relevada, la propuesta involucra comparar los trabajos y las observaciones recogidas con los indicadores de avance, analizados en diversas oportunidades en esta tesis. Al ser definidos en ambos documentos curriculares como herramientas para la evaluación podrían asociarse con un dispositivo de acompañamiento de esos procesos de enseñanza y aprendizaje y de las trayectorias escolares. Entendidos como una base referencial que indica el desarrollo de las capacidades, habilidades y conocimientos por parte de los estudiantes y como recortes de la realidad observable del desarrollo de las capacidades de los alumnos, podríamos afirmar que dependiendo de su interpretación podrían ser utilizados tanto desde un enfoque formativo, diagnóstico o sumativo.

Asimismo, podríamos afirmar que este apartado ofrece indicios que recuperan la idea del desarrollo transversal y progresivo del aprendizaje como un continuo, los indicadores se formulan para el seguimiento de dicho proceso. En este caso, podríamos pensar que la evaluación funciona como un dispositivo de acompañamiento de esos procesos de enseñanza y aprendizaje y de las trayectorias escolares.

Finalmente, se hace referencia a la incorporación en el contexto áulico de las voces de los alumnos como herramientas de evaluación. Se plantea que el docente registre las intervenciones de los niños a través de la documentación pedagógica para poder identificar diferentes evidencias de aprendizajes que se hayan desprendido de la propuesta



de enseñanza transitada. A su vez, podemos identificar en este apartado una atribución formativa al uso de este tipo de registro, en tanto se afirma que dichas valoraciones servirán para realizar los ajustes que resulten necesarios para favorecer las trayectorias y variar y complejizar las propuestas de enseñanza e intervenciones futuras.

### Nivel Primario

Ahora bien, al igual que ocurre con el diseño curricular correspondiente al Nivel Inicial, en el caso del Nivel Primario también son escasas las referencias explícitas que se hacen respecto a los instrumentos de recolección y análisis de las evidencias de aprendizaje. No obstante, hemos podido recolectar una serie de referencias al uso de instrumentos y/o herramientas de evaluación, mayormente en las secciones correspondientes a las diferentes áreas curriculares.

En primer lugar, en la sección titulada “orientaciones metodológicas aula inclusiva para el docente” se establece que para recuperar conocimientos previos de los alumnos se pueden utilizar estrategias de anticipación mediante las cuales “el docente puede facilitar la comprensión. Ejemplo: proponer una lluvia de ideas, establecer analogías, realizar organizadores gráficos como diagramas o esquemas, etc.” (25). Más adelante se establece que

[e]valuar los aprendizajes: además de la autoevaluación y la reflexión metacognitiva (los alumnos pueden elaborar listas para identificar el progreso personal), es necesario evaluar a los alumnos en forma constante para ir determinando su progreso y las estrategias que se deben modificar. Hablar directamente con los estudiantes y observarlos mientras trabajan y evaluar con instrumentos como el portafolio, que recojan el trabajo continuo y el aprendizaje desarrollado." (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 25)

Principalmente se proponen tres ideas centrales. En primer lugar, la idea de la autoevaluación como herramienta de evaluación, con instrumentos como las listas que identifiquen su progreso a lo largo del tiempo, que favorecen la reflexión metacognitiva. Aquí podríamos identificar un doble juego de los instrumentos de evaluación, en donde por un lado el docente se vale de las autoevaluaciones de sus estudiantes como herramientas de recolección de información y por el otro, se incita a que los alumnos. En segundo lugar, se introduce, por primera vez, el concepto de portafolios caracterizado como una herramienta que aglutina el trabajo continuo de los estudiantes y permite evaluar el desarrollo y los avances logrados a lo largo del proceso. En tercer lugar, y al igual que ocurre con en el diseño curricular del nivel inicial se propone al diálogo con los estudiantes y la observación como métodos de recolección de evidencia. El

involucramiento del diálogo entre el alumno y el docente como herramienta para la recolección de evidencias de aprendizaje puede ser pensado desde los tres enfoques planteados: para verificar de manera sumativa los conocimientos adquiridos por los alumnos, para identificar el punto de partida de los alumnos en relación con algún contenido o habilidad en particular de manera diagnóstica o bien para recoger información que pueda ser utilizada de manera formativa, tanto por el alumno como por el docente.

Ahora bien, como hemos señalado a lo largo de esta tesis, las secciones correspondientes a las áreas curriculares poseen sus propios indicadores de avance formulados en relación con las didácticas específicas de cada disciplina. Más allá de los indicadores de avance, entendidos como herramientas para la evaluación y el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, pocas son las referencias que se hacen a los instrumentos de la evaluación. Hallamos referencias explícitas únicamente en el área de Educación Artística. Concretamente se propone una

“evaluación basada en la construcción de registros de aprendizaje. Este instrumento es llamado también evaluación de portfolio, tomando la traducción del inglés. Nace como modo de demostrar competencias, fundamentalmente en el mundo del diseño, el arte y la arquitectura para el campo laboral. En este caso, apunta a recoger las evidencias o instancias de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] El elemento de estudio no es el/la alumno/a, sino el proceso a través del cual el/la alumno/a ha llegado a ser como es, es decir, estudiamos al estudiante desde su origen, fijándonos en el proceso y en aquellas fuerzas de cambio que provocan la transformación de este hasta que llega al final del curso” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018: 315)

Nuevamente se hace referencia a la construcción de registros de aprendizaje mediante el uso de portafolios. De este modo, este instrumento se propone para la recolección de las evidencias de aprendizaje de los alumnos. Como advertimos anteriormente, si bien las conceptualizaciones teóricas acerca del portafolios no se restringen a una concepción formativa. A su vez, se explicita que el objeto de estudio no es el alumno sino su proceso a lo largo del curso. De este modo, refuerzan la idea de una conceptualización de evaluación asociada al aprendizaje como un proceso continuo.

### Reflexiones de cierre

Luego de haber analizado ambos diseños curriculares podríamos afirmar que la pregunta acerca de cómo evaluar puede aproximarse de múltiples maneras, dependiendo del modo en el que ese “cómo” es interpretado. Como establecimos al comienzo, podemos identificar dos tipos de usos de estos instrumentos o herramientas: para la recolección de

información y para el análisis de dicha evidencia, a partir de las producciones de los alumnos o de las observaciones de los docentes.

Aun si no abundan referencias o recomendaciones acerca de las finalidades propuestas para las herramientas de evaluación, nos fue posible identificar ciertos indicios o matices. Se ofrece un abanico de distintos instrumentos a través de los cuales resulta posible dialogar con los estudiantes, ofrecer instancias de retroalimentación y de autoevaluación.

En cuanto a instrumentos de recolección de evidencias hallamos referencias al uso de portafolio, listas de cotejo, videos, fotografías, producciones gráficas y escritas, preguntas del docente, y documentación pedagógica obtenida de las observaciones y registros anecdóticos. En el Nivel Inicial encontramos una mayor cantidad de referencias a la documentación pedagógica, proveniente de observaciones sistemáticas y registros anecdóticos, que podría atribuirse a las particularidades de la enseñanza en ese nivel y la edad de los estudiantes. Por su parte, en el diseño curricular del Nivel Primario identificamos una predominancia de referencias al portafolios y las producciones realizadas por los propios estudiantes. Esta diferencia podría explicarse por las diferencias en el rango etario de ambos niveles.

En relación con los instrumentos para el análisis de la información recolectada identificamos referencias que, si bien se realizan múltiples referencias a que los docentes deben procesar las evidencias de aprendizaje para elaborar un juicio de valor acerca del desempeño de sus estudiantes, en ningún caso se proponen herramientas concretas para hacerlo, como lo serian por ejemplo las rúbricas.

Aún más, en la mayor parte de los extractos analizados en este acápite las propuestas de herramientas o métodos de recolección y análisis de evidencias de aprendizaje no se encuentran acompañadas de una explicación o justificación de la intención de su uso. Sin embargo, en muchas ocasiones es posible hacer una lectura potencial o condicional en relación con la manera en la que se encuentra formuladas. Teniendo en cuenta que un texto puede tener tantas interpretaciones como lectores, es interesante advertir que, al no establecerse una intencionalidad clara con cada propuesta, la interpretación del uso de dichas herramientas sería muy variable. Retomando nuevamente la idea de que las concepciones no son excluyentes sino complementarias, podría pensarse que un mismo instrumento o herramienta puede ser utilizado con diferentes finalidades. En este sentido la concepción de evaluación recaerá, en la mayoría

de los casos, en los objetivos que cada docente le atribuya al instrumento que quiera utilizar y con qué finalidad pretenda analizar las evidencias recogidas.

Otra cuestión interesante para resaltar es que, si bien en el documento curricular del Nivel Inicial se concibe a la observación como un ejercicio que implica más que mirar y/o percibir lo que los alumnos realizan en clase, de manera informal, es decir como un proceso que debería tener una intencionalidad clara, en ningún momento se hace referencia que dicha observación ha tener criterios claros.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

A partir del análisis de los diseños curriculares del segundo ciclo del Nivel Inicial y del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires, actualizados en 2018 y 2019, indagamos las concepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes que subyacen en ellos. Pudimos identificar y caracterizar las intenciones de la evaluación, las concepciones de docente y alumno en el proceso y los instrumentos y medios recomendados para la recolección de evidencias de aprendizajes. Al hacerlo, identificamos que la mayor parte de las manifestaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes refuerzan la idea de evaluar para ajustar las prácticas de enseñanza y favorecer el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Como hemos argumentado previamente, si bien hay una fina y difusa línea entre estas concepciones, estos hallazgos nos permitirían pensar que, en términos generales, ambos documentos hacen referencia explícita a una concepción formativa de la evaluación, tanto en relación con sus intenciones, las propuestas referentes a los docentes y aquellas referentes a los alumnos y los instrumentos y/o herramientas para su realización.

Consideramos importante volver a señalar que la intención de esta tesis no ha sido la de realizar un análisis taxativo de las concepciones de evaluación que se desprenden de ambos documentos curriculares. En concreto, como hemos señalado en las conclusiones preliminares de los acápites previos, podemos identificar en varias ocasiones algunos matices dentro de las concepciones. Podríamos inferir que esto ocurre porque que existe un vínculo entre las funciones diagnósticas, sumativas y formativas, dado que, tanto la evaluación al inicio del proceso como la evaluación al finalizar resultan necesarias como parámetros para la regulación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, para anticipar acciones para remediarlos. En este sentido, consideramos importante para este análisis recuperar la idea de que las diferentes categorías de evaluación no son excluyentes unas de otras y que muchas veces la línea es muy difusa. En todos los casos aquí mencionados, la evaluación se centra en identificar lo que ya se ha adquirido o aún no se ha adquirido en un punto dado del aprendizaje, pero, lo que varía son las intenciones que persigue dicho proceso evaluativo una vez recopilada esta información (De Ketele, 2010). Asimismo, este análisis demostró que ambos documentos curriculares se encuentran en línea con la concepción de la evaluación como proceso.

Ahora bien, la única diferencia que podemos identificar, en relación con las concepciones de evaluación entre ambos documentos curriculares es respecto a la autoevaluación. Mientras que en el documento del Nivel Inicial no se realiza referencia alguna a este tipo de evaluación, ni explícita ni implícita, el documento del Nivel Primario remarca en varias oportunidades como un objetivo formativo de la evaluación que los alumnos realicen una propia retroalimentación acerca de su progreso y sus aprendizajes.

### *Ausencias e interrogantes*

La primera ausencia que resulta evidente es la referencia a la calificación en ambos diseños curriculares. Si bien es cierto que la Provincia de Buenos Aires posee su propio Régimen de evaluación y calificación que establece la manera en la que los docentes han de calificar numéricamente a sus alumnos, resulta notable destacar que ninguno de los dos documentos curriculares menciona a la calificación como acompañante de la evaluación. Esto podría relacionarse con la propuesta de entender a la evaluación como un proceso que abarca más que un trabajo culminado, que predomina tanto en el documento curricular del Nivel Inicial como el del Nivel Primario. Sin embargo, resulta intrigante pensar la manera en la que se articulan ambos tipos de documentos normativos, los documentos curriculares y el Régimen de evaluación y calificación en la evaluación del alumnado. ¿Se encuentran alineados? ¿Qué ocurre al querer articular la forma de evaluar con la calificación? ¿Qué recomendaciones tendientes a esa articulación se deberían realizar?

Otra observación interesante es que, como advertimos en un capítulo previo, la primera instancia en la que se define explícitamente qué es lo que se entiende por evaluación formativa y evaluación sumativa en el apartado de inglés. Dicho apartado corresponde a una de las últimas secciones del diseño curricular. En este caso podría pensarse se da por hecho que los docentes conocen el concepto. Sin embargo, cabría preguntarse si esto es cierto en relación con la formación docente. Partiendo desde un de la base de que muchos docentes, dependiendo del momento en se hayan formado, podrían no tener formación adecuada acerca de lo que conlleva evaluación formativa, nos preguntamos si quizás sería relevante que los en los documentos se realizarán mayores referencias explícitas y más detallada acerca de la definición de la evaluación formativa y sus características y condiciones.

Otra ausencia que hemos identificado en relación con la evaluación en los diseños curriculares analizados es respecto a la retroalimentación. Aun si hallamos manifestaciones y referencias explícitas a un enfoque formativo, no se encuentran en ninguno de los diseños la palabra retroalimentación, elemento central en la evaluación formativa. Si bien en algunos apartados se hace referencia a un proceso de devolución por parte del docente al alumno, en ningún momento se explicita cómo es que debe ser esa retroalimentación ni se detalla puntualmente los momentos en los que se debe utilizar. De este modo, nos preguntamos si acaso no sería importante destinar un apartado acerca de la importancia de la retroalimentación, en donde se especifique su utilidad, sus variaciones y la relevancia que tiene dentro del enfoque formativo. Asimismo, nos preguntamos qué impacto tendrá el enfoque formativo que se promulga desde ambos documentos en relación con la evaluación de los aprendizajes si obvia o se da por sentado un elemento tan central como lo es la retroalimentación.

En esta misma línea, podríamos advertir que, aun si se adopta de manera declarativa un enfoque formativo, ninguno de los diseños curriculares profundiza acerca de las características y las particularidades de dicho enfoque. En este sentido cabría preguntarse qué injerencia podría tener un documento de este estilo en las prácticas para todos aquellos docentes que desconocen de qué se trata, sobretodo teniendo en cuenta que muchos de los aspectos teóricos y prácticos de la función formativa de la evaluación no se encuentran explicitados o profundizados en el documento curricular.

Por último, retomando una conceptualización realizada en los capítulos previos cabe preguntarse acerca de la ausencia de referencias a la interpretación que inevitablemente requiere todo proceso de evaluación sobre la evidencia obtenida en relación con un criterio o indicador. El único momento en el que se hace presente una referencia a un nivel de interpretación más profundo por parte del docente es en uno de los apartados finales del documento curricular del Nivel Inicial. Esta ausencia estaría omitiendo uno de los elementos esenciales e indispensables de la evaluación y por ende podría desdibujarse tras una lectura instrumental de los indicadores, en donde la tarea docente implica recabar evidencias y compararlas con los indicadores de manera literal. Es por eso que nos hemos propuesto investigar las intenciones que se proponen para el uso de los indicadores de avance. En otras palabras, lo importante no son los indicadores como punto de referencia, sino para qué se propone utilizarlos.



### *Limitaciones*

Queremos destacar que esta tesis presenta una serie de limitaciones en relación con su alcance y su profundidad analítica. Por un lado, el análisis de los indicadores de avance que realizamos se limitó a su concepción como evidencias de conductas observables y se enfocó principalmente en las finalidades que se le atribuyen a su uso, realizando así una lectura más general de esta estructura. En este sentido, no hemos puntualizado en la semántica ni el léxico en el que se encuentran formulados, ni en como esto contribuye a su lectura o entendimiento. Por otro lado, como enfatizamos al comienzo de nuestro trabajo, el contenido aquí presentado no responde a un análisis de situaciones áulicas en las escuelas de provincia de Buenos Aires. De modo tal, las conclusiones arribadas no reflejan su transposición real en el aula y en los aprendizajes del estudiantado. Sería interesante llevar este mismo análisis a como se juega efectivamente en el aula las situaciones de evaluación.

### *Futuras líneas de indagación*

En primer lugar, una vía para profundizar este análisis podría ser analizar la coherencia entre la formulación de los indicadores de avance propios de cada área de enseñanza o de cada asignatura, y las perspectivas acerca de la evaluación. Dado que en ocasiones pareciera que el indicador de avance estuviera formulado en términos de logrado/no logrado, en donde el énfasis no estaría puesto en la cuestión formativa, sería interesante llevar este análisis hacia el estudio del tránsito entre el indicador y la evidencia recogida por los docentes.

En segundo lugar, otra línea de indagación interesante podría ser el análisis de cómo las conceptualizaciones de evaluación que se proponen desde el marco normativo se contextualizan en el ámbito de la práctica, ya que, como sostiene Gimeno Sacristán (1991)

“el currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida” (5).

En este sentido, se podría indagar acerca de la forma en la que las concepciones de los docentes sobre la evaluación afectan la lectura que hacen de la misma en los documentos curriculares o bien analizar la manera en la que los docentes recogen las evidencias de los aprendizajes en clase, su finalidad y objetivos.

En tercer lugar, podría analizarse la manera en la que las concepciones teóricas de la evaluación que se presentan en ambos documentos se relacionan, en la práctica, con la normativa de los regímenes de evaluación y calificación de la provincia de Buenos Aires. Con el objetivo último de indagar acerca de la gobernabilidad que presenta el sistema bonaerense, otra línea de indagación sería la de analizar la manera en la que los documentos normativos se relacionan con lo que efectivamente acontece en las aulas y que injerencia tiene en las prácticas de los docentes de evaluación y de calificación.

Por último, si bien esta tesis no abarca cuestiones de política educativa o de análisis de discurso, resulta interesante pensar cómo este mismo análisis podría servir para pensar la relevancia que tiene las concepciones de evaluación de un instrumento de política educativa como lo es un documento curricular. En este sentido, entendiendo a la política como texto y como discurso resultaría interesante indagar acerca de las interpretaciones y recontextualizaciones de lo establecido por los diseños curriculares, así como también la injerencia que tiene la intencionalidad de los agentes productores curriculares y el horizonte de posibilidades de interpretación del lenguaje en el marco discursivo, que dicha política, habilita a poner en juego (Beech y Meo, 2016). Entonces, si pensamos al diseño curricular como un dispositivo hegemónico de política educativa como plantea Rivas (2012) —altamente condicionante de las prácticas pedagógicas y que define las decisiones políticas acerca de las formas legítimas de la educación escolar en cada contexto— las concepciones de evaluación que presenten también hacen referencia a una forma legítima de evaluar. Este tipo de análisis resultan útiles para comprender estos documentos curriculares como una materialización de un cierto discurso.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2009). El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio* No 38. IIPE-Unesco, Bogotá.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : Revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris: OCDE.
- Allal, L. & Mottier López, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boeck.
- Allal, L. (2008a). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In G. Baillat, J.-M. DeKetele, L. Paquay & C. Thélot (Eds.), *Evaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 71-82). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2008b). Evaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris: Presses Universitaires de France.
- Álvarez Méndez, J. M (1996). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4081/p r.4081.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/p r.4081.pdf)
- Anijovich, R et al. (2010). *La evaluación significativa*. Edición Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2013) *Todos pueden aprender*. Revista Prospectiva. Colegio Nacional UNLP. La Plata
- Anijovich, R. [CIPPEC] (2015) *El valor formativo de la retroalimentación*. Colección "Consejos pedagógicos" Las 400 clases. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=ShlEPX6\\_NUM](https://www.youtube.com/watch?v=ShlEPX6_NUM)
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

- Benavot, A et al. (1991). El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currículas nacionales. *American Sociological Review*. vol 1.
- Buenos Aires Educación. [BAEducacion]. (1 de abril de 2019). Presentación Diseño Curricular Nivel Inicial. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1&v=ov3W5YFxiJ8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=ov3W5YFxiJ8)
- Camilloni, A.; Litwin, E. & Celman, S. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: concepto tipología y objetivos en *La evaluación educativa*. Escuela básica, Madrid, SEP-Cooperación Española, pp. 67-102.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teacher's College Record*. pp. 672-683.
- Coll, C. & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile.
- Córdoba, M., Grinsztajn, F., y Míguez, M. (2011). Articulación entre Universidad y Nivel Medio: una experiencia de cooperación y gestión del proyecto de voluntariado en red. Presentado en "XI Coloquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul". Recuperado de:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/32878/8.26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente* (1ra ed., Voces de la educación). Buenos Aires: Paidós.
- Dirección de Educación y Deportes (2017). Marco Nacional de integración de los aprendizajes. Hacia el desarrollo de las capacidades. Presidencia de la Nación.
- Dirección de Educación Inicial. (2019). Primer documento de acompañamiento para la implementación del Diseño Curricular. Dirección General de Cultura y Educación: La Plata, Buenos Aires. Disponible en:  
[http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/implementacion\\_del\\_diseno.pdf](http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/implementacion_del_diseno.pdf)
- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). Marco Curricular Referencial. Buenos Aires. La Plata. Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Inicial. (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo. La Plata, Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación (2019b). Trayectorias educativas continuas: articulación entre Nivel Inicial y Nivel

Primario. Disponible en:  
<http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/docuarticulacionfinal.pdf>

- Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Primaria. (2018). Diseño Curricular para la Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo. La Plata, Buenos Aires.
- De Ketele, J. M (1984). Observar para educar. Observación y evaluación en la practica educativa. Madrid: Visor.
- De Ketele, J.M (1993) L'évaluation conjugüée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, volume 103. pp. 59- 80; doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles, De Boeck.
- De Ketele, J. M (2010) Ne pas se tromper d'évaluation. Pub. Linguistiques Vol XV. Pp. 25-37.
- Elola, N y Toranzos , L (2010). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Buenos Aires.
- Feldman, D., Palamidessi, M., et al. (2015). Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay, INEE, Montevideo.
- García Torres, C., & Arranz Martín, M.L (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Gauthier, R.F. (2006). *Evaluation des acquis des élèves, évaluation de système, où en est-on en France en 2006?* Conférence à l'Ecole Navale, Brest, 8 juin 2006.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata: Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2010): “¿Qué significa el currículum?”, en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Morata, Madrid. pp. 21-44
- Gérard, F. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages: enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII (1), 75-92. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.ht>
- Gronlund, N. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza*. México: Pax.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza* . Buenos Aires: Aique
- Hamodi, Carolina, & López Pastor, Victor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del

- aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147),146-161.[fecha de Consulta 5 de Enero de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13233749009>
- House, E. R (1980). *Evaluación, ética y poder*. Sage Publications: Nueva York.
- Lafourcade, P. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz
- Laies, G. (2003) *Evaluar las evaluaciones*. Recuperado en: [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar\\_evaluaciones\\_iipe.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf)
- Ley N° 13.688 (2007). Ley de Educación Provincial de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13688.html>
- Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Litwin, E; Palou de Mate, C; Calvet, M; Herrera, M & Pastor, L (2003) Aprender de la evaluación en Educación, Lenguaje y Sociedad Vol I No1. pp. 167-177.
- Litwin, E (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Lundgren, U (1992) Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata
- Machado, A, L. (2006). El currículo a debate: presentación. Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación Para América Latina y Caribe Vol.3. OREALC/UNESCO: Santiago de Chile, Chile.p. 2.
- Mager, R. F. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). Actualizar el debate de la educación Inicial. Políticas de enseñanza. Documento de trabajo. Ministerio de Educación de la Nación.
- Murphy, S. y Smith, M. (1992). Writing portfolios in K-12 Schools: implications for linguistically diverse students. Writing portfolios a bridge from teaching to assessment. Ontario: Pppin Publishing Limited. Mark-ham.
- Perrenoud, P.; (2008) “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”. Ediciones Colihue S.R.L. Buenos Aires. Argentina
- Pinto, L. (2019) Documento Base: Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Foro Latinoamericano de Educación, Santillana, Buenos Aires.
- Poggi, M (2008) Evaluación Educativa. Sobre Sentidos y Prácticas. Revista Iberoamericana de evaluación educativa. Vol. 1. Disponible: <https://revistas.uam.es/index.php/rieec/issue/viewFile/517/293#page=39>



- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya
- Resolución 5024/18. (2018) Documento sobre entramados de recorridos: Tercer Documento de Acompañamiento para la implementación del Diseño Curricular. Dirección General de Cultura y Educación. La plata, Buenos Aires.
- Resolución 1664/17 (2017) Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. La plata, Buenos Aires.
- Scali, S. S (2015). *La articulación entre niveles, una cuestión sistémica*. 1ra ed. Dunken: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Chicago, Rand MacNally.
- Stobart (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación / Gordon Stobart ; traducido por Pablo Manzano Bernárdez*. (Tema: Evaluación educativa). Madrid: Morata: Gobierno de España, Ministerio de Educación.
- Stufflebeam et al (1971). *Educational Evaluation Decision making* .P.D.K. National Study, Committee on evaluation, F. E. Peacock Publishers, Illinois.
- Tedesco, J.C., Operetti, R. y Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO Oficina Internacional de Educación: Ginebra, Suiza.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Los docentes y la evaluación en Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. UNESCO
- Torres Perdomo, M. E y Torres, C. M (2005) Formas de participación en la evaluación Educere, vol. 9, núm. 31, octubre-diciembre, Universidad de los Andes: Venezuela pp. 487-496
- UNESCO International Bureau of Educations (2015) *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*.
- Van Den Akker, J. (2003). *Curriculum perspectives: An introduction*. In Van den Akker, J., Kuiper, W. and Hameyer, U. (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zabalza, M. A. (2001). *Competencias personales y profesionales en el prácticum*. Resúmenes del VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Practicum. Lugo: Unicopia.