

# **La evaluación en la escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires: una mirada sobre qué y cómo se evalúa a través de la prueba escrita**

Mg. Marisa Macha

## **Resumen**

En el debate didáctico actual, tanto local como internacional, la preocupación por la evaluación educativa es central. Este artículo es fruto de un trabajo de investigación<sup>1</sup> llevado a cabo dentro del área específica de la evaluación de aprendizajes y desde una perspectiva didáctica. La misma tuvo como objetivo dar respuesta a qué, cómo y para qué se evalúan contenidos y capacidades, avanzando además en qué y cómo se corrige y califica. La investigación, de naturaleza exploratoria y abordaje cualitativo, estudió los ítems de evaluación en pruebas escritas del nivel secundario en cuatro disciplinas: Lengua, Matemática, Geografía e Historia.

**Palabras clave:** Evaluación, pruebas escritas, evaluación formativa / sumativa, ítems de evaluación, contenidos escolares, habilidades, corrección, calificación, retroalimentación.

## **Introducción**

Relevancia del tema

Durante mucho tiempo, la escuela secundaria ha sido y, aún es, blanco de diversas críticas, las cuales, generalmente, se centran en la "falta de": falta de innovación, de capacitación docente, de contenidos socialmente significativos, de calidad de los aprendizajes, entre otras. Sin embargo, esta última es clave, dado que es abarcadora del resto de las críticas.

La preocupación por la calidad de los aprendizajes es fuerte tanto en el contexto local como en el internacional. Como consecuencia de ello, se han puesto en marcha distintos tipos de acciones que apuntan a elevar el estándar de los diferentes niveles del sistema educativo y de los actores involucrados. En este marco, la evaluación educativa, en sus diversas formas, adquiere un rol central para lograrlo.

A pesar de la variedad de modalidades relacionadas con la evaluación educativa, se suele asociar mejora de la calidad con la evaluación en el nivel macro educativo. Sin embargo, Ravela (2005) afirma que todos los tipos de evaluación (sean las que evalúan el rendimiento de los sistemas, de las instituciones o de los actores) son cruciales para tal mejora. El mismo autor propone no sólo realizar buenas evaluaciones estandarizadas, sino que, además, expresa la necesidad de mejorar el modo en que los docentes evalúan a sus alumnos en las aulas, las evaluaciones de que son objeto los propios docentes y las evaluaciones mediante las cuales se selecciona a los directivos y supervisores. Es decir que, tanto en el nivel macro como micro-

---

<sup>1</sup> Este trabajo de investigación se llevó a cabo gracias a la beca otorgada por la Universidad de San Andrés, el Consejo Británico y el diario Buenos Aires Herald, que premiaron el mejor ensayo en el área de educación.

educativo, la evaluación es central. Lo que claramente diferencia a dichas modalidades es la finalidad que se les atribuye<sup>2</sup>.

En cuanto a la evaluación en el nivel *macro*, el debate se renueva en la década de los noventa en toda la región latinoamericana y la evaluación de sistemas y de instituciones adquiere un lugar preponderante en la agenda educativa de los distintos países resultando en investigaciones y en la implementación de políticas de evaluación.

Por su parte, en el nivel *micro*, la evaluación también ocupa un lugar central en el debate didáctico, dado que es un componente esencial del proceso que transcurre en la escuela. Linda Allal (1980: 4) expresa esta centralidad al afirmar: "la evaluación pedagógica, el terrible y viejo problema de las "notas", constituye uno de los problemas centrales para los profesionales de la psicopedagogía de todo el mundo, por las implicaciones sociales, políticas, psicológicas y prácticamente generales que plantea y por el hecho de ser el patrón de medición de la eficacia de un modelo educativo".

### Antecedentes

La evaluación en el aula es un campo que ha sido y aún es muy estudiado. Es así que existe variada literatura sobre aspectos teóricos de esta temática, tales como las características acerca de cómo debe ser y de su historia. También existen trabajos con referencia a aspectos técnicos de los instrumentos (Popham: 1990, Scheerens: 2003), estudios sobre la evaluación como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra: 2000), aquellos sobre cómo debe ser la evaluación en el marco de mejora de la escuela (Stoll y Fink: 1995), algunos que promueven la utilización de instrumentos alternativos, como lo es el caso de los portafolios (Klenowski: 2002), o propuestas para la evaluación escrita en el nivel superior (Carlino, P.: 2002 ), entre otros.

Sin embargo, la cantidad de trabajos empíricos existentes decrecen considerablemente a la hora de describir las prácticas pedagógicas de evaluación en escuelas concretas. El número de trabajos que estudian la evaluación en la cotidianeidad de las prácticas es casi inexistente en la Argentina, con excepción de ciertos estudios que apuntan a compartir información entre los docentes de alguna institución específica para la mejora de sus prácticas<sup>3</sup>, de alguna investigación que estudia la calidad de la educación a través de las consignas de las pruebas escritas<sup>4</sup>, de alguna propuesta de selección, organización y evaluación de contenidos<sup>5</sup>, de una

---

<sup>2</sup> Pedro Ravela (2005) realiza un interesante recorrido por estas variedades de evaluaciones educativas y menciona las siguientes finalidades: acreditación y/o certificación, ordenamiento para la selección, toma de decisiones de mejora (decisiones "blandas"), toma de decisiones "duras" (como, por ejemplo, discontinuar un proyecto), establecimiento de incentivos para individuos o instituciones y rendición de cuentas y responsabilización por los resultados.

<sup>3</sup> Tal es el caso de la escuela Jean Piaget. Su director Jorge Apel dirigió un trabajo en dicha escuela, producto del cual surgió el libro *Las Pruebas en el Aula: Aprendizaje y Evaluación* (2001) Aique, Buenos Aires.

<sup>4</sup> Esta investigación, a cargo de Blanco de Aiello, M. (2001), lleva el título: "¿Qué se prioriza al evaluar?" y se llevó a cabo en Santa Fé. Consultado en <http://www.me.gov.ar/inv/consultas/>

<sup>5</sup> Es el caso de un trabajo para el IIPE a cargo de G. Ferrer para el nivel EGB 1 consultado en [http://www.iipebuenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/pdf/NAP\\_MATEMATICA\\_20\\_julio\\_05](http://www.iipebuenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/pdf/NAP_MATEMATICA_20_julio_05)

indagación exploratoria acerca de las concepciones de los maestros sobre la evaluación en Ciencias Sociales<sup>6</sup>, de un trabajo de relevamiento de casos de capacitación docente en el área de evaluación de aprendizajes en lecto-escritura del nivel primario<sup>7</sup>, o de un estudio acerca del significado que le otorgan los estudiantes a las correcciones e indicaciones del docente de Ciencias Sociales en el nivel medio<sup>8</sup>. Sin embargo, todos estos trabajos tienen un objetivo distinto al estudio que llevamos a cabo, dado que describe y analiza prácticas concretas de evaluación.

En referencia a las investigaciones en el ámbito internacional, la situación es similar. En realidad, existen estudios que se abocan a obtener resultados de pruebas nacionales o internacionales llevadas a cabo de manera externa en el nivel de los sistemas, no diseñadas por el docente en el aula, para evaluar la calidad del rendimiento de los alumnos y que responden a políticas de mejora de calidad de los sistemas.

Como afirman varios autores, entre ellos Susana Celman (1998), existe un hiato entre un nivel normativo general y un nivel descriptivo particular. Por su parte, Augustowsky (1999: 129), en referencia al área de Ciencias Sociales, alude a un vacío respecto de estudios empíricos que aborden la evaluación de aprendizajes.

#### Justificación del estudio

En primer lugar, dada la escasez de trabajos empíricos, hoy no conocemos las características de la evaluación en las prácticas concretas. Así, nuestro estudio, que se ubica en el nivel micro, se propuso describir y analizar esta parte significativa del proceso de la práctica escolar. Para ello, se aproximó a las formas de evaluación que hoy son predominantes a través del análisis de los ítems en un instrumento específico, la prueba escrita, en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Su propósito fue estudiar qué se evalúa, que incluye qué se corrige, y cómo se evalúa, lo que a su vez, comprende cómo se corrige y cómo se califica.

En segundo lugar, debido a que en este estudio consideramos a la evaluación como una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, las acciones y decisiones que tomen los docentes influyen directamente (sea de manera consciente o inconsciente) en la forma de evaluar que adopten. Es por ello que la evaluación en nuestro trabajo es un vehículo que nos permitió conocer, a través de las acciones y decisiones adoptadas, no sólo qué y cómo se evalúa sino, además, las concepciones

---

[.pdf](http://www.iipebuenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/_pdf/NAP_CIENCIAS_SOCIALES_20_julio_05.pdf) y [http://www.iipebuenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/\\_pdf/NAP\\_CIENCIAS\\_SOCIALES\\_20\\_julio\\_05.pdf](http://www.iipebuenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/_pdf/NAP_CIENCIAS_SOCIALES_20_julio_05.pdf)

<sup>6</sup> Este es el caso que menciona Florencia Carlino (1999) en el ámbito de las Ciencias Sociales y del que se da cuenta en su libro.

<sup>7</sup> Este es un informe de consultoría a cargo de G. Ferrer (2004) "Relevamiento de casos programáticos sobre usos de herramientas de diagnóstico y evaluación, tecnologías de información y comunicación, materiales educativos para la capacitación de docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de educación primaria".

<sup>8</sup> Aquí nos referimos a un estudio a cargo de Litwin y equipo (2005).

que subyacen acerca de la evaluación y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las concepciones y supuestos de los docentes provienen de su "biografía escolar"<sup>9</sup> y de "su saber estructurado y racional (teorías científicas aprendidas durante su formación), así como de su sentido común más intuitivo" (Carlino, F.: 1999: 83). Finalmente, también nos permitió conocer qué se valida como conocimiento, y por ende, es digno de ser evaluado.

Para concluir, creemos que la riqueza del trabajo radica en que intenta evitar una mirada extremista, crítica y negativa respecto de la evaluación y, en consecuencia, de la educación en el nivel secundario. Si bien las características halladas muestran ciertas deficiencias, buscamos profundizar la comprensión del fenómeno de la evaluación a la vez que promover la reflexión acerca de aquellas características y/o condiciones que deben o no mantenerse. En segundo lugar, muestra aspectos compartidos y distintivos en las prácticas de evaluación en diferentes disciplinas. Por último, presenta una categorización de las características predominantes de la evaluación además de las ausentes en las pruebas escritas (que surgió del análisis), que podrá ser profundizada y desarrollada en el futuro en pos de la mejora de la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Finalmente, destacamos que, dado el carácter exploratorio del estudio, no pretendimos que las conclusiones sean generalizables, aunque sí buscamos la profundización y riqueza en la información.

## **Perspectivas de análisis**

El estudio de la prueba escrita permite considerarla desde dos perspectivas<sup>10</sup>. La primera, como fuente de información, es decir como fuente de conocimientos, como un soporte. Se la considera como un elemento neutro que refleja cuestiones como los contenidos, las actividades, las consignas, los ítems de evaluación, la calificación o la corrección. La segunda, menos ingenua, como una práctica discursiva escolar<sup>11</sup>, que Gvirtz (1999: 11) define como una "producción de

---

<sup>9</sup> "Biografía escolar" es un término utilizado por varios autores para referirse a "la primera fase de la formación profesional" (...) "por sus características perdurables y el fuerte impacto que ejerce en la práctica profesional sobre todo durante los primeros desempeños" (Alliaud 2002: 39). Diker y Terigi (1997: 135) la definen como "nuestra trayectoria escolar - constituida por nuestro tránsito por el jardín de infantes, la escuela primaria, el colegio secundario, el instituto formador, las instituciones en que hemos trabajado y trabajamos -determina buena parte de nuestra formación actual, tanto cuantitativa como cualitativamente".

<sup>10</sup> Silvina Gvirtz (1999: 14) analiza los cuadernos de clase desde dos perspectivas. Nosotros adoptamos este análisis por considerar que en este sentido la prueba puede ser sujeta al mismo tipo de análisis. La autora afirma que "el cuaderno es considerado como un soporte físico y en tanto tal, como un ámbito privilegiado de los procesos escolares de escrituración (...). Es una fuente a través de la cual pueden mirarse los resultados, los efectos de determinados procesos escolares (...). Se piensa que para poder realizar un acercamiento no ingenuo a los efectos del cuaderno se hace necesario abordar su estudio considerándolo como productor de efectos, como operador o, como se definirá a continuación, como un dispositivo escolar".

<sup>11</sup> Silvina Gvirtz y colaboradores (mimeo) realizan una interesante distinción entre distintos tipos de prácticas discursivas: las didácticas, las pedagógicas y las escolares. La prueba escrita pertenece a esta última.

documentos que los actores escolares generan en el ámbito de la escuela a fin de llevar a cabo la tarea de enseñanza (...). Entre los varios dispositivos escolares<sup>12</sup> que constituyen las prácticas discursivas escolares, se encuentra la prueba escrita. La combinación de ambas perspectivas brindó al análisis de la prueba una mayor riqueza.

### La prueba escrita como fuente de información

En tanto fuente de información del proceso de evaluación, la prueba escrita nos transmitió conocimiento específico en relación con las siguientes preguntas de nuestra investigación<sup>13</sup>:

1. ¿Qué se evalúa?
  - i. ¿Qué tipos de contenidos y capacidades se evalúan?
  - ii. ¿Qué tipos de capacidades se evalúan?
  - iii. ¿Qué se corrige?
2. ¿Cómo se evalúa?
  - i. ¿Qué tipos de ítems se elaboran?
  - ii. ¿Cómo se corrige?
  - iii. ¿Cómo se califica?

La información obtenida nos permitió responder la pregunta principal de la investigación: ¿Qué características de la evaluación están presentes en los ítems de las pruebas escritas?

### La prueba escrita como práctica discursiva escolar<sup>14</sup>

Considerar a la prueba escrita como una “práctica discursiva escolar” (Gvirtz: 1999:11) significa considerarla como una “producción de conocimientos y de artefactos orientados a resolver el problema de la administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito

---

<sup>12</sup> Braslavsky y Gvirtz (2001:17) definen como dispositivo a las “prácticas que establecen regularidades y contribuyen a orientar la población por el sistema educativo con ciertos recorridos y aprendizajes y no otros”.

<sup>13</sup> Aquí, se vuelve necesario compartir con el lector la evolución de las preguntas de la investigación en un intento de transparentar parte del proceso llevado a cabo. Decimos parte, dado que dar cuenta de los cambios observados a lo largo de todo el progreso superaría nuestro propósito y este espacio. Con respecto a qué y cómo se evalúa hemos refinado algunos aspectos e incorporado otros como la calificación y la corrección, que nos han brindado valiosa información, tal como se verá en los correspondientes capítulos. Entre los que hemos refinado, se encuentran los relacionados con “qué se evalúa”, en tanto que en un principio, habíamos pensado en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero al analizar los datos vimos que perderíamos rasgos valiosos de las pruebas debido a la amplitud de estas categorías.

<sup>14</sup> Dado que en un principio de la investigación habíamos pensado en analizar el instrumento como una fuente de información acerca de qué y cómo se evalúa, incorporamos esta segunda perspectiva cuando, en el momento del análisis de los datos, observamos que la estructura y la organización y selección de qué y cómo evaluar a través de la prueba escrita sin lugar a dudas produce saberes relacionados con las concepciones que los alumnos y docentes tienen respecto de cada una de las disciplinas y de la prueba escrita en general. Es por ello que en el capítulo de conclusiones incluimos un análisis de aquello que se transmite a través de la evaluación por medio de la prueba escrita y que produce, como dijimos, efectos, saberes en los alumnos.

educativo". En tanto dispositivo escolar, la prueba escrita es una práctica exclusivamente de la escuela, en este caso relacionada con la evaluación, una práctica escolar clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto desde el aspecto pedagógico como administrativo. Bixio (1997:115) afirma al respecto: "son los propios requisitos del sistema educativo y las demandas sociales las que llevan a hacer de la evaluación una práctica ineludible en las instituciones educativas".

En tanto dispositivo escolar, la prueba escrita constituye un conjunto de entramados que la hacen especial, distinta de otras actividades o instrumentos de evaluación. Evidencia de que la prueba escrita tiene un rol propio y diferente a los otros instrumentos de evaluación, como veremos en el capítulo de análisis, es que es un instrumento altamente normado y ritualizado. Es decir que existen aspectos que hacen a la cotidianeidad de las pruebas escritas y que, así, producen o generan saberes escolares y efectos especiales. Estos saberes están relacionados, por un lado, con las concepciones acerca de la evaluación, de la prueba, de qué es válido estudiar para cada disciplina, de qué rol tienen tanto el docente como el estudiante en el proceso de evaluación, entre otros saberes. Además, como dispositivo escolar, el análisis de la prueba nos permite observar aspectos referidos a la función de la enseñanza y el aprendizaje.

Partiendo de los interrogantes que nos planteáramos al comienzo, presentamos los siguientes ejes que guiaron el análisis de los datos, a través de los ítems de evaluación, y las conclusiones a las que hemos arribado.

### **Ejes de análisis**

Los siguientes son los ejes alrededor de los cuales analizamos los ítems de evaluación de las pruebas escritas. Los enumeramos brevemente por razones de espacio. Sin embargo, en las conclusiones los retomamos y ampliamos.

- Conocimientos escolares: contenidos conceptuales (conceptos), factuales (datos y hechos), procedimentales (técnicas y estrategias),
- Capacidades: descripción, definición, clasificación, análisis, síntesis, aplicación, entre otras.
- Formato de los ítems de evaluación: Ítems de producción (respuesta breve o respuesta extensa) o reconocimiento (Selección múltiple, Verdadero-falso o Emparejamiento), abiertos, cerrados o semi-abiertos.
- Corrección: verificadora o formativa y disciplinar o disciplinar
- Calificación: unilateral o compartida con los estudiantes (criterios y tablas de puntaje)

### **Conclusiones**

Hallazgos generales:

Este estudio tuvo como objetivo general indagar las características de la evaluación a través de los ítems de las pruebas escritas en escuelas medias

de la Ciudad de Buenos Aires. De manera específica, se planteó responder dos grupos de interrogantes:

- ¿*Qué* conocimientos se evalúan?, ¿qué capacidades se evalúan?, y, ¿qué se corrige?
- ¿*Cómo* se evalúan dichos conocimientos?, ¿cómo se corrige?, y, ¿cómo se califica?

Una primera conclusión a la que arribamos es que los ítems analizados presentan características similares en los aspectos referidos a las distintas etapas del proceso de evaluación: recolección de la información (tipos de conocimientos y capacidades evaluados y tipos de ítems planteados), análisis e interpretación de los datos (cómo se corrigen y califican las pruebas), comunicación de los resultados (corrección y devolución). También presentan similitudes en los aspectos referidos a la función de la evaluación (verificación de aciertos y errores).

En suma, la evaluación mediante las pruebas escritas en las cuatro disciplinas (Lengua, Matemática, Historia y Geografía) es muy estereotipada (con escasa variedad en qué y cómo se evalúa) al interior de ellas y, en algunos aspectos, también entre ellas.

Una segunda conclusión es que los tipos de evaluación en este instrumento son similares independientemente del tipo de escuela, es decir, que no hay variaciones entre escuelas públicas y privadas, por lo que las trabajamos conjuntamente. Las variaciones, aunque escasas, se dan según cada disciplina.

Finalmente, del análisis de todas las variables en conjunto se desprende que la evaluación mediante la prueba escrita tiene como única finalidad la verificación de las respuestas para la toma de decisiones referidas a su aprobación o no. De esta finalidad devienen las siguientes características de la evaluación, que responden a la necesidad de acreditación, hecho que se confirma a través de una corrección verificadora y una calificación unilateral solamente y siempre.

## **A) Conclusiones desde la perspectiva de la prueba como fuente de información**

### *Evaluación verificativa*

Este tipo de evaluación está centrada en constatar la adecuación (o no) de las respuestas de los alumnos con los objetivos planteados por el docente o institución.

La primera característica es que responde a prácticas de evaluación que nacieron en otros contextos, y, por ello, tienen una historicidad (que consideramos al comienzo del presente trabajo) que es necesario conocer, dado que ella da cuenta de lo que se selecciona y prioriza cuando se evalúa actualmente, al menos mediante la prueba escrita. De esta manera, la importancia de su función de medición, que ha sobrevivido a esos

contextos, es considerada como sinónimo de evaluación e, inclusive, de prueba escrita.

Si bien es de esperar que se realice una evaluación verificativa en la prueba escrita, otro tipo de evaluación, la formativa, no estuvo presente. Esta podría haberse concretado a través de la forma de corrección y la devolución. Si bien el tipo de instrumento (por ejemplo una prueba objetiva) puede influir, en alguna medida, en la utilización o no de otras formas de evaluación, en realidad, cualquier instrumento y consigna pueden ser empleados de manera formativa. Esta se relaciona con las intenciones y propósitos de quien diseña y corrige la prueba, más que con el instrumento o técnica utilizados. Es decir que las posibilidades de llevar a cabo una evaluación que contemple la función de orientación de la enseñanza y el aprendizaje, además de la de acreditación, está relacionada con la forma en que se concreta la prueba escrita (y sus componentes) y el uso que se le da a la información que de ella resulta.

Así, la función de retroalimentación del aprendizaje y la enseñanza se pierde en detrimento de la de medición, que es la que predomina. También el valor cualitativo de la nota se desdibuja (Carlino, P.: 2002). El docente, entonces, corrige para identificar qué está bien y qué mal y, en ocasiones, sólo lo que está mal. Además, sus comentarios tienen como propósito la justificación de la nota y, así, operan como una "lápida conmemorativa" (Carlino, P.: 2003: 89) para el estudiante. La responsabilidad sobre los aprendizajes de estos, entonces, cae en el docente quien constata qué está bien y qué no y el estudiante solamente espera la aprobación o desaprobación externa. (Celman: op. cit.).

Una segunda característica de la evaluación verificativa es que prioriza la uniformidad de respuestas desde el contenido a evaluar (y con frecuencia también desde la formulación requerida). La validación, a través de la corrección y calificación de (principalmente) respuestas unívocas, expresa la necesidad de una rápida identificación de la respuesta correcta y de una simplificación del proceso de evaluación. Se ha observado que sólo casi el 6% del total de los ítems analizados son abiertos. Esto significa que el 94% corresponde a ítems que no favorecen la elaboración de las respuestas, sea el caso de ítems cerrados (donde claramente la respuesta está limitada tanto en el contenido como en la formulación) o el de ítems semi-abiertos (donde el contenido es cerrado, no así la formulación). Sin embargo, en los casos donde la formulación es libre, se trata de ítems que promueven capacidades que restringen la producción propia de los alumnos ya que la amplia mayoría de los ítems requieren respuestas breves, tanto en el caso de los abiertos como de los semi-abiertos.

El último aspecto de este tipo de evaluación es que privilegia un tipo de corrección que no es formativa. La corrección es idéntica en las cuatro disciplinas estudiadas. Su función predominante es la justificación de la nota y la verificación de aciertos y errores, la cual se concreta en un código compartido por los docentes de distintas escuelas y disciplinas, que posiblemente obedece a la reproducción de las prácticas de evaluación a la que los propios docentes han estado expuestos a lo largo de sus trayectos escolares.

Así, analizar la corrección nos permitió conocer qué tipo de conocimiento es validado por los docentes en las distintas disciplinas. Es un instrumento para la operacionalización de las concepciones sobre la evaluación y sobre la prueba escrita en particular. El objetivo propuesto por el docente con respecto a la evaluación de un determinado contenido previo a la corrección puede o no ser coherente en el momento de la corrección, de manera que la corrección valida o no dicho objetivo. Por ello, podríamos hablar de una "doble validación". La primera, al decidir qué evaluar (tipos de conocimientos y capacidades), en cuyo caso se valida o no lo que se enseña y, en un segundo momento, al decidir qué corregir, lo que validaría o no los conocimientos evaluados. Dicho de otra manera, la forma que pueden adquirir las actividades o los ítems planteados por el docente quedan o no validados en el momento de la corrección. Por ello, las respuestas que son aceptadas a través de la corrección delimitan lo que para el docente es conocimiento de su disciplina.

### *Evaluación unilateral*

Las características de este tipo de evaluación tienen como denominador común la falta de participación del alumno en este proceso. Así, queda ajeno a él y su rol se limita a recibir la prueba con la calificación numérica. El proceso finaliza en este preciso momento, lo que lo vuelve arbitrario y, entonces, deja de lado la posibilidad de aprender de la instancia de comunicación de los resultados.

En primer lugar, esta característica de la evaluación muestra la ausencia de participación del alumno tanto en el momento de recolección de la información como en el de la corrección y la calificación. Esto está asociado con la relación que se propugna (en este caso una relación de exterioridad) entre el estudiante y el conocimiento, expuesta por Edwards (1995). Esta relación "se vuelve mecánica, exterior y exitosa" en tanto hay una supuesta apropiación de los contenidos que le permite acceder a la respuesta correcta, pero que no le permite una relación significativa y, por ello, no le brinda ningún valor. El estudiante, entonces, aprende que una vez que entrega su prueba, ya nada tiene por hacer. Así, la prueba, en palabras de Carlino, P. (2003: 89), se convierte en "una sepultura para los aprendizajes".

En segundo lugar, aunque relacionada con lo antedicho, la evaluación unilateral evidencia la anomia en las formas de corrección y calificación. Estos dos procesos inherentes a la evaluación tienen suma importancia por sus efectos multiplicadores en el aprendizaje si son utilizados como herramientas para ello. Como ya dijimos, su importancia radica además en que son las acciones que permiten certificar la aprobación y/o acreditación de los saberes de los alumnos. Sin embargo, su importancia no es directamente proporcional al número de pruebas que incluyen criterios o tablas de puntaje en sus esquemas. Este hecho impide ver lo que el estudiante no entiende y se focaliza entonces en la función de medición de la evaluación en la prueba escrita. De esta manera, tiene una "funcionalidad mínima" en términos de Camilloni. La corrección resalta lo que Litwin

(2005: 15) llama "la condición de sujetos evaluados" en lugar de "la condición de aprendices".

Dado que no se comparten los criterios de evaluación ni la tabla de puntaje con los estudiantes, es difícil conocer la forma en que el docente decide la nota final. Con respecto a la calificación y su uso, al no incluir tablas de puntaje ni criterios, la calificación se vuelve arbitraria y definitoria, cerrando la posibilidad de reflexión por parte del alumno o, como afirma Celman (2005: 21), cerrando "el proceso de aprendizaje con un veredicto final". De esta forma, la transparencia en el proceso de evaluación se ve reducida y se propician las relaciones asimétricas en las que el docente es quien decide y no comparte sus decisiones con los alumnos, los sujetos de esa evaluación. Esto, además, promueve la idea de que ellos no tienen derecho a saber los motivos de las decisiones que ha tomado el docente sobre su producción.

### *Evaluación acrítica*

Una evaluación de este tipo promueve la recuperación de contenidos ya elaborados. El estudiante se encuentra en una posición de pasividad, donde no hay una interacción con ni una interpelación a los contenidos, es decir, que no requiere una organización o re-organización de los conocimientos dados. Estos son adquiridos y luego recuperados de la misma forma, no son elaborados. El estudiante, de esta manera, aprende que el valor está en las fuentes, no en lo que él tiene para decir. Por ello, está presente la arbitrariedad también, dado que el alumno se limita a decir las ideas que el docente u otra fuente comunicaron. De esta forma, equipara al aprendizaje con la expresión verbal (de lo que el alumno ya sabe o no) y no con la comprensión. El punto de llegada (en referencia al momento de la prueba) es idéntico al punto de partida (en referencia al momento en que el alumno se enfrenta con el nuevo contenido).

En segundo lugar, una evaluación acrítica fomenta la fragmentación del conocimiento. Tanto los tipos de ítems que se plantean, los conocimientos y las capacidades que se evalúan, así como la corrección y la calificación, dan cuenta de un aprendizaje fragmentado, que se asocia con la presentación de los contenidos a ser evaluados de manera aislada e inconexa. Hay ausencia de espacios para la relación y la re-organización del conocimiento. Su consecuencia es que muestra a las diferentes disciplinas como acumulaciones de datos, hechos o ejercicios. En el caso de Lengua y Matemática se presenta una acumulación de ejercicios, y en el caso de Geografía e Historia, de preguntas que no favorecen situaciones concretas de comunicación, sino "la partición del conocimiento en unidades que no tienen sentido comunicacional" (Walther: 1997: 33). Así, el objetivo es resolver un ejercicio o responder una pregunta. Estas actividades presentan un valor en sí mismas y no en función de servir un propósito más amplio, es decir, como medio para resolver una situación problemática. Se parcela el conocimiento con el objetivo de controlar cada parte, de tipificar y simplificar para facilitar la administración de saberes.

### *Evaluación restringida*

Este tipo de evaluación se caracteriza por la escasa variedad de alternativas (a la vez que comprende las más básicas) que emplea a la hora de elegir qué y cómo evaluar. Dicho de otra forma, se privilegian similares tipos de contenidos, capacidades e ítems de evaluación en las pruebas. Sus características principales son:

En primer lugar, prioriza la evaluación de ciertos conocimientos solamente: conocimientos declarativos en el área de Sociales, de técnicas (manejo y aplicación de normas y reglas) y de conceptos en Lengua, y de técnicas en Matemática. Cuando se evalúan sólo ciertos conocimientos en cada disciplina, se valida el conocimiento dado, sea el que proviene del docente o del libro de texto u otra fuente 'autorizada' de conocimiento o de la aplicación de una técnica ya vista. Esto contribuye a la administración de saberes "estáticos", lo que, a su vez, "impide la utilización dialéctica de los contenidos" (Bixio 1995: 108), dificultándole al alumno una interacción con los conocimientos. Resumiendo, se privilegió la evaluación de saberes referidos a:

- un "saber decir" en las disciplinas Historia, Geografía y Lengua.
- un "saber hacer" ejercicios en Matemática y Lengua.

Con respecto al primero, se busca que los alumnos sepan identificar, describir, clasificar y definir conceptos y datos de las disciplinas, por lo que incluso la evaluación de conceptos se vuelve una evaluación de información verbal. Acerca del segundo, se requiere un saber resolver técnicas (cálculos y análisis sintáctico) y enunciar nociones gramaticales. Son conocimientos de tipo mecánico y descontextualizado. Los procedimientos tienen valor en sí mismos y no conducen a ser aplicados en situaciones diferentes a las del ejercicio en cuestión. Los alumnos 'hacen' con "metas prefijadas intrínsecas al propio procedimiento" (Bixio: 1997: 31).

En segundo lugar, una evaluación restringida considera los conocimientos disciplinares solamente. La selección se concentra en una visión fragmentada del conocimiento, no en una visión que propugne una formación integral. La evaluación de otros conocimientos, tales como las competencias, de carácter transversal, que no sean los saberes específicos de las disciplinas, no está presente. La formación de personas competentes, por ejemplo, en palabras de Perrenoud (1999), tiene que ver, entre otras cosas, con la capacidad de actuar en situaciones definidas utilizando conocimientos, pero sin limitarse a ellos.

Además del planteo de contenidos disciplinares en los ítems de la prueba, también se privilegió la corrección de errores disciplinares. Estos involucran el uso, en mayor o menor grado, del lenguaje de forma escrita. La escritura en la prueba escrita es el medio por el cual los alumnos expresan sus conocimientos. El aprendizaje de la escritura en general y de las reglas de ortografía en particular está previsto en las clases de Lengua (en este caso la corrección es disciplinar), por lo que en todas las disciplinas se atiende a cuestiones estrictamente disciplinares. Así, estos aspectos referidos a la forma de expresarse de calidad, la organización de la información, ortografía, entre otras, pasan inadvertidos. El estilo de redacción, la claridad, la organización de las ideas no tienen peso en el momento de la corrección, lo que desplaza la posibilidad de desarrollar y

evaluar competencias. Por todo ello, nos planteamos la necesidad de la intervención sistemática de los docentes en esta cuestión, dado que tanto la ortografía como el estilo del lenguaje son y serán necesidades básicas para todos los alumnos a lo largo de su recorrido escolar y académico-profesional.

Finalmente, la evaluación restringida incluye aquellas capacidades básicas (identificación, descripción, clasificación, definición) que involucran la recuperación de conocimientos dados (tema que ya abordamos en el apartado de evaluación acrítica). De esta manera, existe una visión limitada (sólo disciplinar) de los contenidos y, por ende, una función de selección de la educación.

## **B) Conclusiones desde la perspectiva de la prueba escrita como dispositivo escolar**

La prueba escrita, desde la perspectiva de dispositivo escolar, nos permitió ver la función simbólica de la evaluación, aquella relacionada con los mensajes que transmite y los saberes que genera implícitamente. Dicho de otro modo, teniendo en cuenta que, sea de manera consciente o no, las acciones educativas se llevan a cabo bajo un marco teórico determinado (Zabala Vidiella: 1995), los contenidos (qué se debe aprender) y las actividades planteadas (asociadas con una visión de cómo se aprende) son coherentes con una finalidad de la educación (por qué se enseña) basada en la selección y la acreditación de aquellos alumnos cuyo rendimiento se adapta a los objetivos planteados por los docentes o instituciones.

Este estudio nos permitió, mediante la evaluación en la prueba escrita, observar no sólo aquello que se evalúa y sus modalidades (que expusimos en la sección anterior), sino además, por un lado, las concepciones acerca de la evaluación (aunque acotada a la prueba escrita) y, por el otro, acerca de la educación, del rol de la escuela y del sujeto que aprende en ella, del conocimiento y de los contenidos y del aprendizaje que circulan en la escuela secundaria. Es así como, desde esta perspectiva, la evaluación operó a modo de puente para visualizar ciertas prácticas educativas (tanto presentes como ausentes), que miramos desde la evaluación y que inciden en las experiencias presentes y futuras de los alumnos, sea por presencia u omisión.

Cabe aclarar, sin embargo, que no dejamos de considerar que las concepciones que surgieron están fuertemente condicionadas por factores que median en el momento de definir una forma, un mecanismo, un método o estrategia, tales como el tiempo del que disponen los docentes de la escuela media (para la preparación de sus pruebas, la corrección y la calificación), la formación a la que han tenido acceso, el apoyo recibido por la institución a la que pertenecen, la soledad del trabajo docente, entre muchos otros. Es importante agregar que nuestras interpretaciones pueden no coincidir con lo que los docentes piensan o creen que hacen respecto de la evaluación. Sin embargo, nuestro objetivo no tuvo que ver con sus pensamientos sino con sus prácticas de evaluación.

La función de la evaluación a la que se adhiere (de forma consciente o no), entonces, es el resultado de una manera determinada de entender el rol de la escuela, y, más aún, del papel que los estudiantes tienen y tendrán en la sociedad en la que actúan.

### **¿Qué concepciones sobre la evaluación subyacen en las prácticas analizadas?**

El conjunto de características que posee la prueba escrita genera saberes escolares acerca de la evaluación en general y de las distintas disciplinas en particular, y produce efectos en los involucrados en este proceso respecto de:

- qué es una prueba
- qué rol tiene el docente
- qué rol tienen los estudiantes
- qué rol tiene la corrección

La evaluación y, dentro de ella, la corrección y la calificación, no son neutras. A través de los tipos de evaluación elegidos, se enseña qué es lo válido y, por ende, qué merece ser estudiado en cada disciplina (Carlino, P.: 2003). Otros autores en el ámbito internacional (Gibbs y Simpson: 2003) afirman que la evaluación influye más que la enseñanza en los estudiantes. La estandarización de la que dimos cuenta en este estudio simplifica (o reduce) el conocimiento de cada disciplina al hecho de recordar definiciones, clasificaciones o hacer ejercicios matemáticos.

La prueba, por su parte, se convierte en el instrumento por medio del cual se constata lo aprendido (o no) y deja ver en qué medida se ajusta a lo visto previo a esta instancia. El momento de la prueba es, entonces, el momento de transferir la información, no de elaborarla.

La forma de corrección que el docente realiza, verificadora o formativa, también transmite un mensaje claro sobre el rol del docente y del alumno. Habiendo hallado unanimidad en cuanto a la función de la corrección y, por ende, de la evaluación, el docente posee el rol de controlador de aciertos y errores solamente y el alumno se limita a esperar la aprobación o desaprobación externa, lo que implica que, una vez recibida la prueba corregida o calificada, nada tiene por hacer, dado que el proceso de evaluación ha concluido, cerrando así la posibilidad de que el alumno realice una auto-evaluación, instancia clave para tener un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, reflexionar sobre él y, así, poder mejorarlo.

Específicamente, la prueba escrita tiene sus características propias y transmite, por un lado, que es un instrumento de medición que controla aciertos y errores, y, por el otro, que favorece la expresión, en un soporte escrito, de aquello que ya está dado.

### **¿Qué concepciones acerca de la educación surgieron?**

“Detrás de cualquier propuesta metodológica se esconde una concepción del valor que se atribuye a la enseñanza,

así como unas ideas más o menos formalizadas y explícitas respecto a los procesos de enseñar y aprender". (Zabala Vidiella, A: 1995: 25).

Acerca de la función de la educación en el sistema educativo, sabemos que la escuela posee un rol crucial en la inserción de los niños en la sociedad. Existe una doble función en ella. Por un lado, la "instrumental" y, por otro, la "socializadora". La primera es indispensable para transmitir aquellos conocimientos considerados socialmente significativos. La segunda, es clave para la formación del tipo de sujeto a que se aspira (Bixio: 1995: 85).

Respecto de ello, existe un discurso uniforme y no cuestionado ni cuestionable respecto de qué ciudadano se debe formar. Las políticas educativas y el discurso local e internacional de organismos y especialistas promueven unánimemente el desarrollo de capacidades y competencias del alumno a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>15</sup>. El término 'competencias' se encuentra ahora muy presente pero también se le atribuye diversos sentidos, desde la concepción de "lista de tareas" como conductas observables, a lo que Perrenoud considera (1990: 40): "una capacidad estable, interiorizada, aunque no tendrá valor sino por su manifestación mediante una práctica en un nivel de dominio determinado". Es decir que se refiere a la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. Según este autor, las competencias se forman a través de la práctica, y los alumnos son enfrentados a situaciones que requieran resolver problemas y tomar decisiones en situaciones concretas.

Según Pérez Gómez (1997), citado por Celman (op. cit. 37), "la función educativa de la escuela se propone la utilización del conocimiento (...) para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto".

Aguerrondo (1999: 4), en el ámbito local, propone pensar en instituciones donde "la participación del alumno sea real, ubicándose en el centro mismo del proceso de enseñanza: el aprender a pensar" y del desarrollo de las 'competencias básicas', entre las que aparecen la comunicativa, la lógica, la de resolución de problemas, la informática y la de trabajo en equipo.

No caben dudas que al educar se forman ciudadanos y ciudadanas con un determinado desarrollo de ciertas capacidades, las que determinarán el grado de preparación o adecuación para desarrollarse y desenvolverse en la sociedad actual. Esta adecuación requiere la formación de sujetos capaces de, entre otras cosas, tomar decisiones y adaptarse a nuevas situaciones.

---

<sup>15</sup> Por ejemplo, en el Documento Curricular <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/dcmto-obcbe.htm>, se afirma que "los CBC se orientarán a la formación de *competencias*. La Recomendación 26/92 expresa que: "Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social".

A juzgar por los resultados de nuestro estudio, si bien este no fue el foco de esta investigación, los discursos de los documentos curriculares y de los especialistas de la comunidad educativa no parecen tener su correlato en las prácticas de evaluación en la escuela secundaria, al menos en la prueba escrita donde la función de la evaluación es claramente la de control de aciertos y errores y de selección de aquellos alumnos que están en condiciones de seguir avanzando en el sistema educativo. Esto expresa una infravaloración del valor que posee la función formativa de la educación en los procesos de aprendizajes de los alumnos. Estos, entonces, se asocian con una concepción que se desprende, a su vez, de la finalidad de la educación que se posea.

### **¿Qué tipo de aprendizaje predomina?**

El tipo de aprendizaje preeminente privilegia la acumulación, simplificación y fragmentación de los contenidos, los que, a su vez, tienen sólo un carácter disciplinar. Es un tipo de aprendizaje que se limita a llegar al resultado (saber qué se sabe y qué no) y a recuperar conocimiento por medio de capacidades básicas (definición, clasificación, identificación), que involucran una sobrevaloración de (principalmente) aquellas capacidades cognitivas y, dentro de ellas, solamente las menos complejas.

De esta manera, estamos frente a una visión simplista del aprendizaje (tanto de datos, conceptos como de procedimientos), el cual es anterior al momento de la prueba y resulta superficial, sin efectos duraderos, y, por lo tanto, fácilmente olvidable. Es también acrítico, no requiere la comprensión de los contenidos ni la aproximación sucesiva a ellos con el objeto de profundizarlos, promueve su memorización y no integra o integra poco. Por lo tanto, las relaciones que se establecen resultan ser arbitrarias, dadas desde afuera por el docente u otra fuente de conocimiento.

Lo que expusimos hasta aquí tiene consecuencias tanto inmediatas como mediatas en la vida de cada estudiante y es claro que estas trascienden el aspecto cognitivo e inciden también, aunque por omisión, en las capacidades afectivas, de inserción social y de interacción.

Respecto de los responsables de esta situación, uno de los principales blancos de todas las miradas es el docente. Se habla de su falta de capacitación, de su falta de profesionalidad, de los nuevos roles que la sociedad le asigna y, por sobre todo, de su gran responsabilidad por el (bajo) nivel educativo de los alumnos. Esta situación es similar en el campo de la evaluación, ya que el docente es el que posee el rol de evaluador y, más exactamente, de selector, es decir, de decidir quién es promovido o no al año o nivel superior.

En nuestro estudio, no pretendimos evaluar la calidad del trabajo que realizan los docentes. Seguramente las habilidades necesarias para evaluar no se adquieren ni natural ni fácilmente. Por ello, no podemos dejar de reconocer las condiciones actuales en las que los docentes emprenden su

nada sencilla tarea. Según Wragg (2001.: 22), “en un entorno que cambia con tanta rapidez, donde los enseñantes deben pensar con celeridad y no se pueden permitir el lujo de reflexionar durante horas sobre cada una de sus opciones pedagógicas, la evaluación se debe realizar sobre la marcha”.

Por otra parte, la falta de tiempo tanto para diseñar como para corregir las pruebas, así como también la búsqueda de “objetividad” por parte de los docentes puede inclinarlos hacia una forma de evaluar con poca variedad de tipos de pruebas, consignas e ítems. Para decirlo de otra manera, ante la necesidad de un sistema de evaluación lo más homogéneo posible, que permita el control de los saberes adquiridos por los alumnos, se tiende a unificar el discurso, las actividades, los enunciados e inclusive las respuestas esperadas de los alumnos, para luego calificarlos de la manera más práctica, rápida y ‘justa’ posible. Para administrar (saberes) se hace necesario simplificar, tipificar y estandarizar como forma de reducir lo ambiguo.

Las prácticas de evaluación presentes colocan al docente en un lugar seguro donde aquello que es generalizable y unívoco lleva a la formación de un alumno dependiente de lo que lee y/o de sus docentes. Esto, claramente, no parece conducente para lo que se busca en este nivel educativo, es decir, brindar un espacio para la actividad crítica y el cuestionamiento. Dicho de otra manera, se están formando sujetos a los que se les requiere poco o nulo margen en la toma de decisiones. Cuanto más se promueva este tipo de relación con el conocimiento, mayor será la dependencia del alumno del texto, el docente u otra fuente de autoridad.

Hoy nadie duda de la complejidad de la práctica pedagógica. Sin embargo, no creemos que el camino sea sentarse a esperar a que algo cambie con la idea de que nada puede hacerse. Así, sin dejar de considerar el contexto social, pedagógico e institucional en donde estamos operando, es esencial pensar, entonces, si el necesario cambio en el rendimiento de los estudiantes que tanto se promueve y exige viene necesariamente de la mano de los docentes, de nuevas propuestas curriculares, de cambios de instrumentos, métodos y/ o sistemas de evaluación, de un cambio en la actitudes y concepciones, o de todos ellos.

Además, es necesario seguir reflexionando, en primer lugar, sobre la incidencia de nuestras intervenciones en el aula en las forma de relacionarse de nuestros alumnos con el medio en el ámbito personal, académico y profesional. Es así como creemos que es clave desarrollar otras capacidades de tipo cognitivas, pero además aquellas que no lo son. La falta de equilibrio entre los distintos tipos de contenidos, de capacidades y de ítems orienta la educación a una sola finalidad y no a la educación integral que se promueve a modo de declaración de principios. En segundo lugar, se requiere la reflexión, además, sobre la coherencia entre nuestras convicciones acerca de la escuela y nuestras acciones pedagógicas. Las finalidades que le atribuimos a la educación se concretarán en una visión particular de los contenidos, del conocimiento y del aprendizaje, sea o no de manera consciente.

Finalmente, creemos que un estudio como este, que busca respuestas desde el ámbito del aula, es decir que analiza los microprocesos escolares, constituye un insumo introductorio, que permite, en primer lugar, conocer el lugar que ocupa la evaluación y el valor que se le asigna a las distintas acciones que involucra. En segundo lugar, re-pensar las características de la evaluación en la actualidad en escuelas concretas, lo que a su vez favorece la reflexión sobre aquellos aspectos y condiciones que deben o no mantenerse. En otras palabras, conocer las actuales prácticas de evaluación en las aulas en escuelas concretas y las concepciones que subyacen a dichas prácticas, permite evaluar, además, qué herramientas son necesarias para comenzar un largo proceso de cambio sustentable. Esperamos haber podido contribuir, en alguna medida, en esta dirección.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aguerrondo, I. (1999) "Argentina y la Educación para el tercer milenio" extraído de [www.utdt.edu/eduforum/ensayo1.htm](http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo1.htm). P. 1-6. Consultado el 31/8/05.

Allal, L. (1980) "Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", en: Revista Infancia y Aprendizaje, N° 11, pp. 4-22, Madrid.

Alliaud, A. (2002) "Los residentes vuelven a la escuela" en Davini, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers Editores.

Augustowsky, G. (1999) "La evaluación en Ciencias Sociales. Experiencias desde y para la EGB" en Carlino, F. *La Evaluación Educacional. Historia, problemas y propuestas*, Buenos Aires, AIQUE.

Augustowsky, G. y Vezub, L. (1997) "Estado de Situación de la transformación curricular en el marco de la Reforma Educativa: análisis de cuadernos de clase: informe final", pp. 1-103. Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Programa Investigación para la Transformación Educativa.

Bixio, C. (1997) *Contenidos Procedimentales. Los procedimientos: su enseñanza, aprendizaje y evaluación*, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Bixio, C. (1995) "Las Ciencias Sociales en la vida social de la escuela" en A.A.V.V *La disyuntiva de enseñar o esperar que el alumno aprende*, Rosario, Homo Sapiens.

Braslavsky, C. y Gvirtz, S. (2001) "Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo" en Cuadernos de la OEI. Educación Comparada, pp. 41-72. Madrid, OEI.

Carlino, F. (1999) "Elementos para demarcar un campo entrecruzado" en Carlino, F. et al (1999) *La Evaluación Educacional: Historia, Problemas y Propuestas*, Buenos Aires, AIQUE.

Carlino, P. (2003) "Reescribir el examen: transformando el "epitafio" en una llamada al pie de página", en Cultura y Educación Vol. 15 (1) pp. 81-96.

Carlino, P. (2002) "Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo", pp. 1-8, ponencia presentada en el 9º Congreso Nacional de Lingüística en la Universidad Nacional de Córdoba.

Celman, S. (2005) "Notas acerca de la corrección" en Novedades Educativas, No. 170, pp. 20-1.

Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación?" en Camilloni, Alicia et al *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós Educador.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.

Edwards, V. (1995) "Las formas del conocimiento en el aula" en Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura de México.

Gibbs, G y Simpson, C "Does your assessment support your students' learning, Centre for Higher Education Practice, Open University, extraído de [http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/1\\_ocslD/lunchtime\\_gibbs\\_3.doc](http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/1_ocslD/lunchtime_gibbs_3.doc). pp. 1-30. Consultado en 2003.

Gvirtz, S. y Morales, G. (2001) "Los libros de texto de matemática y la historia de la escolarización de los saberes: El caso de la racionalización de los denominadores en la escuela media argentina" en Revista Pedagogía y Educación. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, pp. 171-192.

Gvirtz, S. (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Eudeba.

Gvirtz, S. et al "Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela", Argentina, Universidad de San Andrés, Mimeo.

Klenowski, V. (2002) *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*, London, Routledge/Falmer.

Litwin, E. y colaboradores (2005) "La evaluación desde la perspectiva de la corrección de los trabajos de los alumnos" en *Novedades Educativas*, No. 170, pp. 14-17, Buenos Aires.

Perrenoud, Ph. (1999) *Construir competencias desde la escuela*, Chile, Dolmen Ediciones.

Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, España, Morata.

Pérez Gómez, A. (1997) "LA sociedad posmoderna y la función educativa de la escuela", en *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Málaga, Editor Aula libre.

Popham, W. J. (1990) *Modern Educational Measurement: A practitioner's perspective*, United States of America, Prentice Hall.

Ravela, P. (2005) "Para comprender las evaluaciones educativas". Fichas didácticas. Extraído de

*La evaluación en la escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires: una mirada sobre qué y cómo se evalúa a través de la prueba escrita*

Marisa Macha

Julio 2007

<http://www.preal.org/GTEE/estudiosencargados.php#ravela> Consultado en agosto de 2005.

Santos Guerra, M. A. (2000) *Evaluación Educativa (1): Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.

Scheerens, J, Glass, C and Thomas, S (2003) *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach*, The Netherlands, Swets & Zeitlinger.

Stoll, L. and Fink, D. (1995) *Changing our schools*, Great Britain, Open University Press.

Walther, L. (1997) *Enseñanza de la lengua en la EGB: Conceptos y Procedimientos*, Buenos Aires, Magisterio.

Wragg, E. (2001) *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*, Barcelona, Paidós Educador.

Zabala Vidiella, A. (1995) *La práctica educativa: cómo enseñar*, Barcelona, Grao.